

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention Pratiques et Ingénierie de la Formation

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Stéréotypes de genre en maternelle - Effets du déjà-là décisionnel dans les interactions des enseignant.e.s avec leurs élèves lors des temps informels

Présenté par **LONCAN Virginie**

Mémoire encadré par

Directrice de mémoire	Co-directrice de mémoire
FILLION-QUIBEL Ioana Docteure en sciences de l'éducation	MOTHES Patricia Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
ALVAREZ Dominique	Maître de conférences en sciences de l'éducation
FILLION-QUIBEL Ioana	Docteure en Sciences de l'éducation
MOTHES Patricia	Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation

Soutenu le 12 / 09 / 2024

inspé
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDUQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE

[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]

ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX

MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PRATIQUES ET INGÉNIERIE DE LA FORMATION

Remerciements

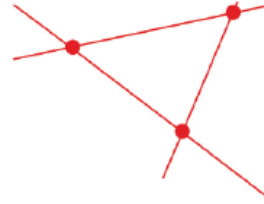
Je souhaite vivement remercier Ioana Fillion-Quibel et Patricia Mothes pour leur accompagnement, leur exigence et leur bienveillance qui m'ont permis de mener à bien cette recherche.

Je souhaite exprimer toute ma gratitude envers mes collaboratrices et mon collaborateur, Carine, Sophie et Mathieu, sans qui cette expérimentation n'aurait pu avoir lieu. Je les remercie pour leur disponibilité et leur engagement dans cette expérience.

Merci à l'équipe pédagogique du Master ADIR pour leurs apports aussi bien didactiques que pédagogiques et qui ont pu, de près ou de loin, m'accompagner dans cette nouvelle posture de chercheur.

Je pense également aux étudiants de cette promotion du master ADIR. Nos discussions ont été tout au long de ces deux années d'une grande aide dans mes moments de doutes.

Et bien sûr, je souhaite remercier mes proches. Mon amie Elsa pour sa relecture bienveillante, mon binôme de toujours, Laure, sans qui je ne me serais jamais lancée dans cette aventure et enfin mes enfants, Elijah et Zélie, et mon conjoint Mallory pour leur soutien sans réserve malgré les moments de stress et de travail intense !



Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e LONCAN Virginie

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

Stéréotypes de genre en maternelle - Effets du déjà-là décisionnel dans les interactions des enseignant.e.s avec leurs élèves lors des temps informels

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'oeuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J
http://ent-utm.univ-tlse2.fr/profils/prevention-du-plagiat-294275.kjsp?RH=accueil_entPers

Fait à Auragne,
Le 15/08/2024

Signature de l'étudiant.e



SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	7
PARTIE I : PARTIE THEORIQUE.....	10
1. TERMINOLOGIE ET HISTORIQUE	10
1.1. Genre et sexe	10
1.2. Les stéréotypes	12
1.3. La construction de l'identité sexuée chez l'enfant	14
2. L'ECOLE : LIEU DE SOCIALISATION ET DE TRANSMISSION DE NORMES SEXUEES.....	17
2.1. Socialisation : la spécificité de l'école maternelle	17
2.2. Les interactions enseignants/élèves : Le curriculum caché	18
2.3. La récréation : lieu de socialisation empreint de stéréotypes	21
3. L'EDUCATION A L'EGALITE.....	22
3.1. Mixité et égalité ?	22
3.2. Egalité des filles et des garçons : les textes officiels	25
3.3. Les enseignants et la pédagogie de l'égalité : Représentations et formation	26
4. CHOIX DU CADRE THEORIQUE.....	30
4.1. La théorie de la didactique clinique et du sujet pris dans le didactique.....	30
4.2. Le sujet enseignant : sujet singulier, assujetti et divisé.....	31
4.3. Le déjà-là décisionnel	32
4.3.1. Le déjà-là expérientiel.....	33
4.3.2. Le déjà-là conceptuel	33
4.3.3. Le déjà-là intentionnel.....	34
5. PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE	34
PARTIE II : PARTIE METHODOLOGIQUE.....	37
1. RECUEIL DES DONNEES	37
1.1. Choix des collaborateurs	37
1.2. Les différents types de données	38
1.3. Les données à recueillir	38
1.4. L'instrumentation.....	40
1.1.1. Entretien d'accès au déjà-là.....	41
1.1.2. L'épreuve et entretien à chaud	41

1.1.3.	L'après-coup.....	42
2.	TRAITEMENT DES DONNEES.....	43
2.1.	Retranscription et traitement des entretiens.....	43
2.2.	Analyse et présentation des données de l'observation	45
2.3.	Triangulation des données et construction du cas.....	47
PARTIE III :	ANALYSE ET RESULTATS	49
1.	LE CAS MATHIEU	49
1.1.	Le déjà-là décisionnel de Mathieu.....	49
1.1.1.	<i>Le déjà-là expérientiel</i>	<i>49</i>
1.1.2.	<i>Le déjà-là conceptuel</i>	<i>50</i>
1.1.3.	<i>Le déjà-là intentionnel</i>	<i>51</i>
1.2.	Les temps de l'épreuve	53
1.2.1.	Le temps de l'accueil.....	53
1.2.2.	Le temps de langage	59
1.2.3.	Le temps de récréation	63
1.3.	Synthèse du cas et mise en tension	66
1.3.1.	<i>Mathieu et la pédagogie de l'égalité.....</i>	<i>66</i>
1.3.2.	<i>Mathieu et les stéréotypes</i>	<i>67</i>
1.3.3.	<i>Mathieu et les interactions, le curriculum caché</i>	<i>69</i>
2.	LE CAS SOPHIE.....	71
2.1.	Le déjà-là décisionnel de Sophie.....	71
2.1.1.	<i>Le déjà-là expérientiel.....</i>	<i>71</i>
2.1.2.	<i>Le déjà-là conceptuel</i>	<i>72</i>
2.1.3.	<i>Le déjà-là intentionnel.....</i>	<i>74</i>
2.2.	Les temps de l'épreuve	75
2.2.1.	<i>Le temps de l'accueil.....</i>	<i>75</i>
2.2.2.	<i>Le temps de langage</i>	<i>80</i>
2.2.3.	<i>Le temps de récréation</i>	<i>83</i>
2.3.	Synthèse du cas et mise en tension	86
2.3.1.	<i>Sophie et la pédagogie de l'égalité</i>	<i>86</i>
2.3.2.	<i>Sophie et les stéréotypes</i>	<i>87</i>
2.3.3.	<i>Sophie et les interactions, le curriculum caché.....</i>	<i>89</i>
3.	LE CAS CARINE	91
3.1.	Le déjà-là décisionnel de Carine	91

3.1.1.	<i>Le déjà-là expérientiel</i>	91
3.1.2.	<i>Le déjà-là conceptuel</i>	92
3.1.3.	<i>Le déjà-là intentionnel</i>	94
3.2.	Les temps de l'épreuve	95
3.2.1.	<i>Le temps de l'accueil</i>	95
3.2.2.	<i>Le temps de langage</i>	101
3.2.3.	<i>Le temps de récréation</i>	105
3.3.	Synthèse du cas et mise en tension	107
3.3.1.	<i>Carine et la pédagogie de l'égalité</i>	107
3.3.2.	<i>Carine et les stéréotypes</i>	110
3.3.3.	<i>Carine et les interactions, le curriculum caché</i>	111
4.	DISCUSSION ET REPONSES AUX QUESTIONS DE RECHERCHE	114
4.1.	Rapprochement des trois cas	114
4.1.1.	<i>Le déjà-là décisionnel</i>	114
4.1.2.	<i>La pédagogie de l'égalité</i>	116
4.1.3.	<i>Les interactions sur les temps informels</i>	117
4.2.	Des éléments de réponses aux questions de recherche	119
4.2.1.	<i>De quelle manière le déjà-là décisionnel du sujet enseignant se manifeste-t-il en matière de pédagogie de l'égalité ?</i>	119
4.2.2.	<i>Comment les interactions lors des temps informels révèlent la structuration du déjà-là du sujet enseignant ?</i>	120
4.3.	Synthèse et discussion	122
PARTIE IV : PARTIE CONCLUSION		125
1.	LIMITES ET POINT DE VIGILANCE	125
1.1.	L'influence du déjà-là du chercheur	125
1.2.	Le nombre de cas observés	125
1.3.	Les collaborateurs et l'effet « recherche »	125
2.	PERSPECTIVES	126
3.	APRES-COUP DU CHERCHEUR	126
BIBLIOGRAPHIE		128
TABLE DES FIGURES		134
TABLE DES ANNEXES		136

INTRODUCTION

L'école est un lieu de socialisation où les enfants vont apprendre un ensemble de règles comportementales mais aussi sociales. C'est également un lieu où les échanges entre pairs et avec les adultes vont permettre de forger leur caractère, leurs attitudes, voire leur identité. L'enfant va se construire petit à petit en tant que citoyen, en tant qu'individu capable de prendre des décisions de manière autonome au sein de la société.

L'entrée à l'école maternelle est, pour beaucoup d'enfants, la première expérience d'un autre milieu social que celui de la famille. Ils arrivent à l'école avec des expériences, des références, des connaissances très différentes. Avec la loi pour une école de la confiance, « L'instruction obligatoire à 3 ans consacre, d'une part, l'importance pédagogique de l'école maternelle dans le système éducatif français. Il renforce, d'autre part, le rôle décisif de l'enseignement pré-élémentaire dans la réduction des inégalités dès le plus jeune âge. [...] Les trois années de scolarisation à l'école maternelle favorisent l'éveil de la personnalité des enfants... » (LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, MEN).

L'école fait partie intégrante de la société et de ce fait « *toutes les tensions sociales qui se développent en dehors de ses murs, la pénètre forcément* » (Guimond, 2004, p.170, cité par Dany et al., 2016). Elle va donc être influencée par la société et un certain nombre de processus psychosociaux (notamment les stéréotypes) vont avoir lieu en son sein et vont être en mesure d'influer les pratiques enseignantes.

Le dernier rapport sur l'état des lieux du sexisme en France (Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes, 2024) montre que « *les français.es ont encore du mal à se détacher des stéréotypes associés à leur genre* ». De multiples messages, notamment médiatiques, rappellent aux jeunes les comportements attendus en fonction de leur sexe. Ces stéréotypes restent fortement ancrés dans l'imaginaire collectif et se transmettent de manière plus ou moins consciente. Or, cela peut amener à des comportements qui auront un impact dans les relations sociales futures, dans les choix au niveau de l'orientation ou de l'insertion professionnelle, mais également à des discriminations dans la vie de tous les jours (DEPP, 2022 ; HCE, 2024).

Bien que l'influence de l'école parmi les multiples stéréotypes véhiculés par l'environnement social de l'enfant (la famille, les médias, les jeux, la littérature...) pourrait paraître minime, celle-ci « *fonctionnerait [...] comme une caisse de résonance d'inégalités prévalant dans la société, elle serait sexiste par abstention* » (Duru-Bellat, 2008).

Depuis les années 80, les directives de l'Éducation Nationale incitent de plus en plus explicitement les enseignant.e.s à travailler en faveur de l'égalité des filles et des garçons. Or des inégalités sont toujours là comme le confirme le dernier rapport publié par la DEPP (2022). Dernièrement une convention interministérielle (2019-2024) pour l'égalité entre les filles et les garçons dans le système éducatif insiste sur l'importance de former l'ensemble des personnels, de sensibiliser massivement aux enjeux de la déconstruction des stéréotypes de sexe.

Pour ma part, j'ai réalisé des études supérieures dans un domaine jugé plutôt « masculin ». En 2004, j'ai obtenu une licence en Sciences pour l'ingénieur parcours EEA (électronique, électrotechnique, automatique). Dans ma promotion, nous étions très peu de filles (environ 1/6 des étudiants) et j'ai encore le souvenir de certains enseignants qui ne nous adressaient jamais la parole et qui nous faisaient comprendre que nous n'étions pas à notre place. J'ai obtenu cette licence en terminant 4^{ème} de ma promotion avec une mention « Bien », or je n'ai pas continué dans ce domaine et je me suis orientée dans l'enseignement.

Cette expérience vécue quand j'étais étudiante a certainement eu un impact sur mon déjà-là et donc sur ma préoccupation en tant qu'enseignante à être très attentive à ne pas transmettre de stéréotypes de genre dans ma classe.

Je suis actuellement en poste dans une école maternelle et enseignante depuis 2006. Que cela soit en formation initiale ou en formation continue, je n'ai jamais été formée à l'égalité des sexes ni sensibilisée à ces enjeux. Mon parcours en tant qu'étudiante et le fait que je sois maman d'un garçon et d'une fille m'ont amenée à me questionner sur cette inégalité et donc sur la part de responsabilité des parents et des enseignants dans la transmission de stéréotypes. Je me suis rendu compte que j'avais beau être attentive à ne pas les véhiculer dans ma classe, je le faisais encore inconsciemment et notamment sur les temps informels comme l'accueil ou les temps de récréations : par des affichages, certains mots ou surnoms que je pouvais utiliser mais aussi par l'attention que je porte aux élèves avec une différence dans mes interactions entre les filles et les garçons notamment en récréation.

Ces constats nous ont amenée à nous demander si les enseignant.e.s, même s'ils ou elles ont été formé.e.s ou s'ils ou elles s'intéressent de manière personnelle aux questions de l'égalité, participaient encore inconsciemment à la diffusion de stéréotypes sexués dans leur classe et notamment lors des moments informels comme le temps d'accueil ou la récréation.

Notre première intuition est que par manque de formation concernant la pédagogie de l'égalité, l'expérience et l'histoire personnelle et professionnelle de l'enseignant.e seront sa seule source de

représentations et de connaissances concernant la transmission de stéréotypes de genre. Et notre deuxième intuition est que l'enseignant.e de maternelle, même en étant formé.e ou s'il s'intéresse aux questions de l'égalité des filles et des garçons, sera plus attentif à une pratique égalitaire sur les temps didactiques que sur les temps informels (accueil et récréations) et sera donc plus susceptible de véhiculer des stéréotypes de genres sur ces temps-là.

Dans le domaine 3 du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015, MEN), il est notifié que l'élève doit « mettre à distance préjugés et stéréotypes » et le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation stipule que l'enseignant.e doit « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » et pour cela « se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes. ».

Mettre à distance les stéréotypes de genre devient alors un enjeu de savoir et instaurer une pédagogie de l'égalité une de nos missions.

Nous nous intéresserons donc ici à la façon dont les enseignant.e.s construisent leurs interactions avec leurs élèves durant les moments informels.

PARTIE I : PARTIE THEORIQUE

1. TERMINOLOGIE ET HISTORIQUE

1.1. Genre et sexe

Parini (2010) explique que le concept de genre, comme tout concept en sciences humaines et sociales, reste ambigu. Bien qu'il soit à présent très utilisé en sciences sociales ou dans les milieux militants, peu de gens s'accordent à lui donner un sens clair.

En France, le terme « genre » n'apparaît dans les recherches scientifiques qu'au milieu des années 90. Ce concept va alors être utilisé comme une catégorie d'analyse dans un nombre croissant de réflexions en sciences humaines et sociales, et en particulier dans les sciences de l'éducation (Mosconi, 1989, Duru-Bellat, 1990, citées dans Duteil Deyries, 2020, p 23). D'importantes résistances vont apparaître de la part d'universitaires non-féministes, alors que l'intégration de ce concept va permettre de mettre en lumière les relations « réelles et symboliques » entre les femmes et les hommes. Les travaux sur le genre vont se développer dans les années 2000 pour constituer un champ académique mais ils continuent à être porteurs de tensions et de controverses (Couchot-Schiex, 2016).

Ces études vont émerger dans le milieu du 20^{ème} siècle afin de contredire les « visions essentialistes de la différences des sexes » qui consistent à assigner des caractéristiques fixes aux hommes et aux femmes en fonction de leurs caractéristiques biologiques (Bereni et al., 2008, p5).

La phrase « On ne naît pas femme : on le devient » de Simone de Beauvoir (1949, p13), va ouvrir une réflexion sur les différences entre les hommes et les femmes qui ne seraient donc plus naturelles mais le résultat d'une construction sociale. Le genre sera alors dans un premier temps défini comme le « sexe social » pour désigner les différences sociales entre les hommes et les femmes et donc le différencier de la notion de « sexe » liée à la biologie (De Beauvoir, 1949, p16).

Money sera le premier à utiliser le mot « genre » pour dépasser cette bi-catégorisation en fonction du sexe. Il va même parler de « rôle de genre » pour définir les « manifestations morphologiques et comportementales » (1955, cité par Couchot-Schiex, 2016, p.14). Stoller utilisera également le terme de « genre » pour différencier l'identification psychologique au sexe biologique. Dans cette vision, sexe et genre sont indépendants et on met donc en opposition le naturel et le culturel (1960, cité dans Bereni et al., 2008, p.17).

Une nouvelle conception des rapports entre sexe et genre va apparaître après les années 70 avec le féminisme matérialiste. Ce courant souligne que considérer le genre comme la « part sociale » du

sexe laisserait entendre qu'une fois celui-ci isolé, il existerait alors un sexe « vrai » (Bereni et al, p.19).

Delphy (2001) explique que le genre n'est pas défini par le sexe mais le sexe lui-même n'est plus considéré comme une « réalité naturelle ». Le genre ne peut pas être limité au « sexe social », mais il est le système qui engendre ces sexes en les séparant.

Ici le genre devient un rapport social qui va diviser en deux catégories bien distinctes et de manière hiérarchique marquées par la notion de domination (Bereni et al., 2008, p.21). Cette hiérarchisation des individus avec des dominants et des dominées amène à considérer ces dernières plus « faibles physiquement et psychologiquement » (Couchot-Schiex, 2016).

Au début des années 90, de nombreuses recherches vont se centrer sur l'école. Ces recherches en sociologie de l'éducation ou en sciences de l'éducation vont s'appuyer sur les outils de l'ethnographie pour expliciter ce qui se passe au sein du système scolaire (Magar-Braeuner, 2019, p30).

Comme le souligne Marro (2012), ce système de normes de sexe hiérarchisant produit des inégalités et les légitime en les naturalisant. Il va être le cadre social sur lequel va se construire l'identité de genre.

Belotti (1973, cité par Bereni et al., 2008, p 77) sera une des premières à analyser les « normes » de comportements différents que l'on inculque aux filles et aux garçons. Cet ouvrage étudie la manière dont l'éducation des enfants va contribuer à développer en eux des rôles stéréotypés.

Bereni (2008, p.77) explique également que le genre n'est pas seulement associé au sexe des individus, mais il désigne aussi une « vision totalisante plus ou moins cohérente du monde » où le genre tend à « sexuer » des objets, des lieux et des gestes. L'apprentissage par les garçons et les filles de « rôles de sexes » différents va donc développer une identité de genre durant leur socialisation et ces rôles peuvent se retrouver dans certains gestes, sur des manières de sentir ou exprimer des émotions, de s'habiller, de jouer.

« Les enfants apprennent à rester dans le cadre imparti de leur catégorie sexuée et à endosser le rôle social en adéquation avec leur identité de sexe, à se comporter comme de futures femmes ou de futurs hommes. » (Couchot-Schiex, 2016, p 17).

Cette appartenance de sexe socialement identifiée va alors être génératrice et activatrice de stéréotypes (Marro, 2012). Nous allons voir à présent comment ces stéréotypes vont restreindre et influencer les rôles de genre.

1.2. Les stéréotypes

Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), le terme de stéréotype existerait depuis 1796 et désignerait un « cliché métallique en relief obtenu, à partir d'une composition en relief originale (caractères typographiques, gravure, photogravure, etc.), au moyen de flans qui prennent l'empreinte de la composition et dans lesquels on coule un alliage à base de plomb ».

C'est Lippmann (cité par Dany et al., 2016) en 1922 qui sera le premier à utiliser ce concept pour désigner « les images dans nos têtes » en s'appuyant sur la définition liée à l'imprimerie. Selon lui, les stéréotypes correspondent à des images stockées en mémoire qui vont influencer nos perceptions et interprétations du monde.

Le stéréotype est défini comme « des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi des comportements, d'un groupe de personnes » (Leyens et al, 1996, p.12, cité par Delcroix, 2009, p.61).

Pour Maisonneuve (2000, cité par Dany et al., 2016, p.3), les stéréotypes se caractérisent par leur « uniformité (largement répandu à l'intérieur d'un groupe), leur simplicité, leur prégnance, leur ton affectif et leur contenu ».

Le stéréotype va avoir un double mécanisme : la simplification et la catégorisation. Il va avoir pour fonction de rendre le monde plus simple, plus stable et plus compréhensible. Il se veut descriptif, collectif et avec une logique essentialiste : expliquer ce que les gens font (conduite et comportement) par ce qu'ils sont (essence et nature) (Duteil Deyries, 2020).

Dans sa thèse, Devif (2021, p.21) explique que plusieurs recherches tendent à montrer que les stéréotypes ont un caractère automatique : « Face à un stimulus particulier, les stéréotypes s'activeraient spontanément puis s'appliqueraient directement au dit stimulus. ».

Dans un premier temps, les stéréotypes ne sont pas considérés comme négatifs, ils ont une fonction « d'économie cognitive ». Il est important alors de différencier certaines notions (préjugé, discrimination) à celle de stéréotype sachant que les frontières peuvent être « floues ». Les stéréotypes renvoient à une représentation, un ensemble de croyances, une généralisation, alors que le préjugé et le stigmate ont une dimension affective plus forte (Dany et al., 2016). A la différence des stéréotypes qui peuvent être positifs, le préjugé va majoritairement être négatif (Légal & Delouée, 2021). Le terme de discrimination correspond à un comportement négatif en direction des membres d'un groupe donné. Légal et Delouée (2021, p.10) explique que ces trois notions sont « intimement liées et interdépendantes ». Les stéréotypes peuvent expliquer pourquoi certaines personnes vont avoir un comportement discriminatoire à l'encontre d'individus d'un groupe donnée mais les comportements discriminatoires vont de leur côté entretenir l'existence de stéréotypes (Légal & Delouée, 2021).

Pour Duteil Deyries (2020), c'est également l'articulation avec le préjugé, qui est à la base du stéréotype, qui va provoquer le processus de discrimination, d'inégalité de traitement.

Des études ont montré que pour évaluer la discrimination, on pouvait s'appuyer sur divers indicateurs tels que la distance sociale (Macrae, Bodenhausen et Milne, 1994, cité par Légal & Delouvé, 2021, p.60) et des choix, la mesure de la qualité de la durée des interactions (Word, Zanna et Cooper, 1974, cité par Légal & Delouvé, 2021, p.60).

Pour Fiske et Taylor (2011, cité par Dany et al., 2016), on peut distinguer deux types de stéréotypes : les stéréotypes flagrants (manifestes et intentionnels) et les stéréotypes subtils (parfois dénués d'intention). Dans ce dernier cas, des recherches ont montré que même si nous rejetons consciemment des stéréotypes, ils peuvent s'activer automatiquement lorsque que nous sommes en présence d'un groupe concerné par ces stéréotypes car ils appartiennent à notre héritage culturel (Banaji, Hardin, & Rothman, 1993, cité par Dany et al., 2016).

Concernant les stéréotypes de genre, le féminin et le masculin vont définir les comportements, les attentes des individus, leur façon de s'habiller, de parler mais aussi les loisirs, les orientations scolaires, les métiers et plus généralement les ambitions. Le « rôle de genre » désiré par la société dans laquelle chaque individu vit, va alors être construit. Ces modèles peuvent donc être variables d'une société à l'autre (Duteil Deyries, 2020). Pour Marro (2012), les stéréotypes de sexe, qui représentent un ensemble de « croyances » concernant la différence des sexes, sont de « puissants facteurs de contrainte ». C'est ce que souligne les travaux sur la menace des stéréotypes (Désert et al., 2002) qui s'intéressent à l'impact de ces stéréotypes sur nos conduites et représentations. Ils expliquent dans leur article que la personne qui se retrouve être la cible d'un stéréotype risque de voir son comportement interprété uniquement en fonction de celui-ci, et donc un risque de « dé-individualisation ». Ceci peut alors perturber le fonctionnement cognitif et le comportement de la personne ciblée, jusqu'à l'amener à adopter un comportement qui confirme le stéréotype.

Dans le système éducatif, les savoirs ne sont pas sexués, mais certains vont être connotés comme étant plus appropriés aux filles (langues, français, arts) ou aux garçons (mathématiques, sciences, EPS) (Couchot-Schiex, 2016).

Spencer, Steele et Quinn (1999, cité par Désert et al., 2002) se sont intéressés à la performance mathématique de femmes en situation de menace du stéréotype. Les femmes ayant la réputation d'être moins douées en mathématiques que les hommes aux Etats-Unis (comme en Europe), ces chercheurs ont voulu vérifier que le risque d'être perçue comme « confirmant » ce stéréotype négatif pouvait créer une pression suffisante pour amener une diminution de leurs performances. Ils ont alors

sélectionné des étudiants des deux sexes pour leurs hautes compétences en mathématiques et leur ont demandé de participer à un test de mathématiques difficile. Celui-ci était présenté soit comme ayant déjà montré des différences entre hommes et femmes, soit comme n'ayant jamais montré de telles différences. Les résultats furent clairs : les femmes réussirent moins bien le test que les hommes lorsque les consignes faisaient, pourtant indirectement, référence au stéréotype. En revanche, lorsque les consignes rendaient le stéréotype inapplicable à la situation, femmes et hommes présentèrent le même niveau de réussite au test.

Lors de la petite enfance, au sein des familles, Condrey et Ross (cités par Rouyer & Zaouche-Gaudron, 2006), expliquent que l'on accepte plus les démonstrations de colère chez les garçons que chez les filles et on incite plus souvent les filles à exprimer leurs autres sentiments que les garçons (Banerjee & Eggleston cités par Rouyer & Zaouche-Gaudron, 2006).

De plus, Duru-Bellat (2017, cité par Duteil Deyries, 2020, p 41) explique que « [...] si l'on considère que le féminin, c'est la tendresse et la douceur, et que le masculin, c'est la force et l'autorité, c'est bien parce qu'aujourd'hui, les rôles féminins et masculins offrent davantage d'occasions de manifester ces qualités ».

Ces stéréotypes présents dans le domaine privé, familial, peuvent se retrouver également à l'école. Or si nous n'en avons pas conscience et que nous sommes des personnels éducatifs, ils peuvent agir comme des « prophéties autoréalisatrices », et ainsi fabriquer, non pas des élèves, mais des « élèves filles » et des « élèves garçons » dès l'école maternelle (De Boissieu, 2009, cité par Duteil Deyries, 2020, p 42).

Pour pouvoir agir sur les stéréotypes qui sont susceptible d'engendrer des discriminations, il faut, dans un premier temps, les identifier et définir les situations dans lesquelles ils opèrent (Dany et al., 2016).

La mise à distance de ces stéréotypes doit être opérée dès l'école maternelle, où les enfants sont en pleine construction de leur identité sexuelle.

1.3. La construction de l'identité sexuée chez l'enfant

Rouyer (2007) nous explique que les bases de l'identité sexuée vont se transmettre dès les premières années de vie. Dès l'âge de 2 ans, les enfants vont déjà adapter leur comportement en fonction de leur genre et c'est à la pré-adolescence que va s'achever la connaissance fine des rôles sexués (Le Maner-Idrissi & Renault, 2006).

Le Maner-Idrissi & Renault (2006) explique qu'il existe deux approches concernant la construction de l'identité sexuée chez l'enfant, celle de Kohlberg (1966, cité par Le Maner-Idrissi & Renault) et celle relative au schéma de genre (Martin, Eisenbud & Rose, 1995 ; Ruble & Martin, 98 ; Martin & Ruble, 2004, cité par Le Maner-Idrissi & Renault, 2006).

Kohlberg (1966, cité par Morin-Messabel & Ferrière, 2013) va distinguer différents stades dans le développement d'une identité de genre. Selon lui, c'est vers 2-3 ans que l'enfant va prendre conscience qu'il est un garçon ou une fille. Il va également commencer à indiquer le sexe des individus en se basant sur des caractéristiques extérieures comme l'apparence physique (coiffure, habillement) mais aussi les comportements, les attitudes et les activités. A ce stade-là, un enfant qui a assimilé que les femmes avaient des cheveux longs pourra penser qu'un homme avec des cheveux longs est une femme (Dafflon Nouvelle, 2010). Vers 3-4 ans, l'enfant arrive au stade de la « stabilité de genre ». Ici, l'enfant comprend que le sexe est une donnée stable dans le temps mais il n'est pas encore stable par rapport aux situations. Autrement dit, une fille deviendra une femme, mais si elle se coupe les cheveux courts et joue aux voitures, elle devient un garçon. Ce n'est que vers 5-7 ans que l'enfant atteint le stade de constance de genre, où il comprend que le genre est une caractéristique immuable, non modifiable selon le désir ou le changement d'apparence (Dafflon Nouvelle, 2010).

Selon Martin et al. (1995, cité par El Maner-Idrissi & Renault, 2006), il n'est pas nécessaire d'accéder à cette constance de genre. Les connaissances de base concernant l'aptitude à identifier les deux groupes et à reconnaître son groupe d'appartenance sont suffisantes. Martin et al (1995, cité par El Maner-Idrissi & Renault, 2006) vont alors introduire la notion de schéma de genre pour expliquer l'organisation cognitive qui sous-tend la mise en œuvre des conduites appropriées au sexe. Cette organisation cognitive permettrait d'organiser et de mémoriser les informations relatives aux comportements des deux sexes pour pouvoir ensuite effectuer des généralisations. Le schéma de genre se divise en deux catégories : un premier, général, qui permettrait de classer les comportements, les attitudes, les caractéristiques et les rôles comme étant soit féminins, soit masculins et un deuxième, construit en articulation avec le premier, permettrait à l'enfant d'organiser les informations pertinentes qui caractériseraient le sexe propre et l'amèneraient à faire des choix de conduites appropriées à celui-ci. (Martin et al., 1995, cité par El Maner-Idrissi & Renault, 2006).

L'environnement, le milieu familial dans un premier temps puis s'ajouteront d'autres milieux comme l'école, vont exercer une forte influence dans la construction de l'identité sexuée. Or ces milieux sont porteurs de stéréotypes sexués qu'ils vont transmettre à l'enfant et ainsi prendre part au processus de « sexualisation psychique » (Rouyer, 2007).

Dès la naissance, le bébé est accueilli dans un environnement déjà construit et l'un des premiers actes de socialisation est l'attribution du prénom (Morin-Messabel & Ferrière, 2013). Dans cet article, Morin-Messabel et Ferrière citent l'expérience dite du « Bébé X » menée par Seavey, Katz, et Rosenberg en 1975, qui montre que dès l'âge de 3 mois, les adultes vont donner aux nourrissons des jouets stéréotypés en fonction du sexe présumé induit par le prénom. Cette étude souligne que le sexe

de l'enfant (donné de façon arbitraire par l'expérimentateur) influence les comportements et interactions que les adultes vont avoir avec l'enfant.

Et donc, dès sa naissance, l'enfant va être classé comme étant de sexe féminin ou de sexe masculin et il va donc être éduqué dans le respect des « prescriptions sociales » (représentations, valeurs, conduites...) (Luria, 1978 cité par Rouyer, 2007).

Mieyaa et Rouyer définissent l'identité sexuée comme un « processus d'individuation sexuée faisant appel à des facteurs biologiques, sociaux et psychologiques ». Cette construction comprend des aspects objectifs (sexe d'assignations, rôles des sexes) et des aspects subjectifs (sentiment d'appartenance à un groupe, sentiment de sa féminité ou de sa masculinité). Ce sont ces aspects subjectifs qui vont influencer les préférences, l'imitation et la conformité des enfants vis-à-vis des différents rôles de sexes (Mieyaa & Rouyer, 2010).

C'est au cours de cette même période que l'enfant commence donc à développer des connaissances sur les rôles de sexes. En effet, dès l'âge de 2 ans, les enfants vont déjà disposer de quelques savoirs concernant les rôles de sexes des adultes et des enfants. C'est vers 5 ans que l'enfant va se montrer le plus stéréotypé dans son comportement. Il va avoir tendance pendant cette période à accorder des caractères plutôt positifs à son propre sexe et plutôt négatifs au sexe opposé (Rouyer, 2007). Il va également être attentif à respecter les codes en vigueur par rapport à son sexe et au fait que les autres personnes les respectent aussi (Dafflon Nouvelle, 2010).

Mosconi (2006) nous explique par exemple que l'éducation familiale va jouer un grand rôle dans l'apprentissage de ces codes durant les premières années de la vie de l'enfant. Les filles vont apprendre à être centrées sur les autres, à soutenir les plus faibles, à se soumettre à la dominance des garçons : trouver des compromis, négocier. Et à l'inverse, les garçons vont plutôt apprendre à être centrés sur eux-mêmes, à moins mettre en avant leur fonctionnement affectif, ce qui engendrerait un manque d'empathie avec les autres. Leur habilité relationnelle se développe donc moins que les filles car leur position de « dominant » la rend moins nécessaire.

Durant leurs premières années, les enfants vont observer leur environnement pour comprendre, décrire, analyser ce qui relève du féminin et du masculin afin de construire leur identité. Ils vont également assimiler les représentations différenciées des deux sexes et s'y conformer (Dafflon Nouvelle, 2010; Rouyer, 2007). Dafflon-Nouvelle (2010) explique donc qu'il est important que les adultes en contact avec le monde de l'enfance (famille et personnel éducatif) soient informés de ces phases de développement de l'enfant pour essayer d'éviter ou du moins de réduire les conséquences négatives de ces représentations différenciées.

L'existence de différences dans la socialisation des enfants de sexes différents ainsi que dans les représentations des individus qu'ils fréquentent semble donc faire consensus au sein de la littérature scientifique. Les enfants d'âge maternel qui sont alors en pleine construction de leur identité sexuelle sont donc impactés par ces différences.

2. L'ECOLE : LIEU DE SOCIALISATION ET DE TRANSMISSION DE NORMES SEXUEES

2.1. Socialisation : la spécificité de l'école maternelle

Les programmes de l'école maternelle « placent la socialisation comme l'une des compétences fondamentales à acquérir ».

Pour Darmon (2016, p.6), la socialisation est « l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit, on dira aussi « formé », « modelé », « façonné », « fabriqué », « conditionné », par la société globale et locale dans laquelle il vit ». Elle rajoute que l'individu au cours de ce processus, va intérioriser des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement.

L'école étant un lieu social où se rencontrent plusieurs institutions (famille, professionnels de l'enfance), elle représente une « plaque tournante de la socialisation primaire » (Darmon, 2016, p.67).

L'instruction scolaire étant à présent obligatoire dès 3 ans, c'est donc très précocement que cette socialisation plurielle est institutionnalisée.

Selon Lahire (2005, citée par Darmon, 2016, p.65), l'école fonctionne donc comme un « dispositif » de socialisation, c'est-à-dire « un ensemble relativement cohérent de pratiques, discursives et non discursives, d'objets et de machines », qui contribue à « fabriquer » un type d'individu particulier.

Entre 4 et 6 ans, l'enfant va donc se dégager progressivement de l'empreinte familiale et se confronter à une diversité de modèles d'identification. Cela va l'amener à observer, imiter et adapter ses comportements en fonction des attentes perçues notamment par rapport aux différents rôles de sexe (Mieyaa & Rouyer, 2010). Pour Malrieu (1973 cité par Mieyaa & Rouyer, 2010), le processus d'acculturation qui caractérise la socialisation va être complété par un processus de personnalisation qui va permettre à l'enfant de s'approprier, en la transformant à son niveau, la société et les codes culturels qu'elle diffuse. A travers ce double processus, l'enfant va donc se socialiser et apprendre les bases de ce qu'il est et sera en tant qu'individu sexué.

Bereni, Chauvin, Jaunait et Revillard définit la « socialisation de genre » comme l'ensemble des processus par lesquels les individus apprennent à se comporter et à penser selon les formes socialement associées à leur sexe et à « voir le monde sous le prisme de la différence des sexes ». (Bereni et al., 2008, p. 95). Duru Bellat (2017 citée par Duteil Deyries, 2020, p.45), explique que la socialisation transforme « les contraintes sociales en évidences « naturelles » ou en « choix »

individuels » et la socialisation de genre, par la répétition sur le mode du « ça va de soi », est un apprentissage pratique de gestes, de réflexes, de sentiments.

Des observations faites dans les plus petites classes ont montré qu'il existait des comportements, pas forcément visibles à première vue, présents de façon transversale dans tout le cursus scolaire qui vont petit à petit contribuer à une socialisation différenciée des filles et des garçons et qui vont donc instaurer les bases des inégalités futures (Petrovic, 2004).

2.2. Les interactions enseignants/élèves : Le curriculum caché

De nombreuses recherches, notamment celles de Duru-Bellat (1995 citée par Mosconi, 2004) vont montrer qu'à travers une multitude de processus quotidiens, la plupart du temps inconscients, les élèves vont vivre une socialisation très différente à l'école suivant leur sexe, socialisation qui est basée sur les mêmes préjugés et stéréotypes de sexes ayant lieu dans la société, dont ils sont porteurs comme les adultes qui les encadrent. Peut-on alors garantir l'égalité d'accès aux apprentissages scolaires dans ce lieu où les élèves vivent une socialisation différenciée (Patinet-Bienaimé et Cogérino 2011, cité par Couchot-Schiex, 2016).

Dès les années 90, Mosconi va être l'une des premières en France à se questionner sur les modalités de transmission du savoir sous l'angle du genre (1994, cité par Couchot-Schiex, 2016). Des recherches vont d'abord s'appuyer sur les supports utilisés. Elles vont montrer que les hommes et les femmes ne sont pas également représentés dans de nombreux supports scolaires : les femmes sont moins visibles que les hommes dans les manuels (Fontanini, 2007, cité par Couchot-Schiex, 2016) et les personnages sont représentés dans des rôles sexués stéréotypés dans les ouvrages de littérature de jeunesse (Brugailles, Cromer et Panissale, 2009, cité par Couchot-Schiex, 2016).

Mosconi,(2001) va également démontrer par une analyse quantitative et qualitative que des inégalités sexuées dans la classe vont être fabriquées à travers les interactions des enseignant.e.s avec les élèves constituant ce qu'elle appelle le curriculum caché. Ce curriculum caché va entraîner la construction d'un rapport au savoir différent (Mosconi, 2001). Il est défini par Duru-Bellat (1995) comme tout ce que l'enseignant.e peut transmettre dans la classe mais qui ne fait pas parti du programme : des valeurs, des normes, des croyances...

Or, l'enseignant.e n'est pas neutre, il ou elle a aussi assimilé des valeurs différenciées avec entre autres des stéréotypes de sexe, ce qui l'amène plus ou moins inconsciemment à attendre des élèves qu'ils adhèrent à ses propres valeurs (Couchot-Schiex, 2016). Comme par exemple, les savoirs vont souvent être connotés comme étant soit appropriés aux filles pour les matières littéraires soit aux garçons pour les matières scientifiques ou sportives (Couchot-Schiex, 2016).

Mosconi (2001) à travers l'observation de pratiques enseignantes dans leurs aspects verbaux et non verbaux dans des séquences de classe en mathématiques, montre des différences quantitatives et qualitatives de traitement entre les garçons et les filles mais également des différences dans les positions qui leur sont assignées par rapport au savoir. Au niveau quantitatif, par exemple, les garçons prennent plus souvent la parole et le temps consacré par l'enseignante à chaque élève est plus important pour les garçons (Mosconi, 2001). Elle note également des différences qualitatives, comme des consignes plus simples données aux filles et des gestes différents adressés aux élèves selon leur sexe. Lorsque l'enseignante prend un garçon par l'épaule c'est pour se rapprocher de lui ou lui demander de réfléchir, alors que dans le cas d'une fille, cela sera pour l'éloigner ou pour lui dire de retourner à sa place. Dans une autre classe, Mosconi observera des épisodes qui contribueront à attribuer une position différente aux filles et aux garçons par rapport au savoir mathématique. Elle montre que lors des séances de mathématiques, les filles seront plutôt interrogées pour rappeler les savoirs déjà acquis lors des séances précédentes alors que les garçons seront interrogés pour construire les savoirs nouveaux. Selon elle, ces différences d'attentes expliqueraient les choix d'orientation des filles et des garçons (Mosconi, 2001).

Les enseignant.e.s ont aussi des attentes stéréotypées en ce qui concerne les comportements des deux sexes : les filles sont plutôt sages alors que les garçons sont plus dissipés, les filles sont souvent au premier rang alors que les garçons au dernier. Si une fille se place au dernier rang, alors cela sera pris comme une provocation par l'enseignant.e (Bereni et al., 2008, p.99). De nombreuses études montrent que les enseignants vont réagir de manière différenciée en cas d'indiscipline selon les sexes. Duru-Bellat (2004) explique par exemple que les garçons vont percevoir davantage de réprimandes et de critiques par rapport à leur conduite. Les enseignants vont alors être plus attentif à leurs comportements pour ne pas se laisser déborder (Duru-Bellat, 2004).

Ayral (2011, cité par Marro, 2013) montre lors de recherches effectuées auprès de 5 collèges aux caractéristiques socio-culturelles très différentes, que 75,7% à 84,2% des élèves ayant reçu des sanctions sont des garçons. Par le biais de ce système punitif, l'école, et ici plus particulièrement le collège, encourage la « fabrication de garçons « virils » » et permet de mettre en avant les garçons dominants en invisibilisant les filles et les garçons « doux et sages » (Ayral, cité par Marro, 2013, p.192). Les garçons vont alors s'opposer de manière volontaire à l'institution et ses représentant.e.s car ce système punitif va devenir un dispositif qui offre aux garçons « un moyen d'affirmer leur virilité » (Ayral, 2011, cité par Marro, 2013, p.194). Ayral (2011, p.180, cité par Marro, 2013, p.197) explique que « la sanction consacre ce qu'elle prétend combattre : une identité masculine caricaturale qui s'exprime par le défi, la transgression, les conduites sexistes, homophobes et violentes ».

Il existe également des différences au niveau des appréciations données par rapport au travail. Les filles sont encouragées et félicitées au sujet de leur bonne conduite, leur application alors que les garçons recevront plutôt des appréciations sur leur performance. On pousse les garçons à réussir car ils n'exploiteraient pas toutes leurs capacités contrairement aux filles jugées « plus sérieuses » (Duteil Deyries, 2020, p.48).

Couchot-Shiex (2019, p.27) nous parle de l'importance du langage dans la relation pédagogique, notamment dans sa portée symbolique. Le langage étant « l'un des éléments constitutifs des rapports sociaux » (Mathieu, 1991, cité par Couchot-Schiex, 2019, p.27), il est porteur de messages mais également de codes, de normes et de stéréotypes. Dans les situations d'interactions, l'enfant va accéder à ces normes, ces codes sociaux et culturels. Dans ses recherches concernant des situations d'apprentissages en EPS, Couchot-Shiex (2019) montre que les mots prononcés lors de ces situations assignent les individus à des identités et rôles sociaux sur les bases de représentations sociales communément admises.

Ces différences d'interactions entre les filles et les garçons pourraient alors transmettre un message implicite qui consiste à penser qu'il serait légitime que les filles reçoivent moins d'attention que les garçons et qu'elles occupent alors une position secondaire. Et cela pourrait alors leur faire croire qu'elles sont moins intéressantes ou moins importantes que les garçons (Mosconi, 2001).

L'école ne va pas seulement enseigner des savoirs disciplinaires mais aussi des savoirs « de sens communs » concernant la différence des sexes et les rapports entre filles et garçons (Marro & Collet, 2009). Par le curriculum caché, le système va alors produire dans la transmission des savoirs, une division socio-sexuée des savoirs et aura donc une influence « la socialisation différentielle sexuée » (Mosconi, 2001, 2004).

En ce qui concerne plus spécifiquement la maternelle, Acherar (2003) qui a observé durant trois mois les interactions entre des enseignant.e.s et leurs élèves dans trois classes, a relevé comme point important le fait que les enseignant.e.s véhiculaient dans leurs séances pédagogiques des stéréotypes de genre. Par exemple, dans une de ses observations, une enseignante va nommer « gants de maman » des gants pour faire la vaisselle et « gants de papa » des gants pour faire de la moto (Acherar, 2003, p.43). Elle note également le manque de présence de personnages féminins dans les séquences de langage (exemple de la séance de langage autour des « hommes préhistoriques »). Or selon elle, cet « oubli » peut avoir un impact sur leur rapport au savoir mais aussi sur leur implication dans les échanges pédagogiques.

Elle va également s'intéresser à « l'espace jeu », ce lieu où « l'enfant échappe à la contrainte du travail et de l'effort, où il s'autorise la création, met en évidence les modalités de la socialisation »

(Acherar, 2003, p.48). Elle se demandera alors : « Quel curriculum caché se transmet au travers de ces activités si anodines qu'elles ne requièrent ni l'intervention de la maîtresse, ni celle de l'ATSEM, si ce n'est pour faire régner un calme relatif, l'ordre et la discipline ? » (Acherar, 2003, p.49).

Dans une journée de classe, il y a des temps didactiques mais il y a aussi des temps plus informels comme l'accueil ou la récréation. Durant ces moments, de nombreuses interactions ont lieu entre les enseignant.e.s et leurs élèves. Nous allons donc également nous intéresser à ce moment de classe.

2.3. La récréation : lieu de socialisation empreint de stéréotypes

Delalande (2009) a réalisé de nombreuses observations dans les cours de récréation de différentes écoles. Elle montre que la récréation est un « moment d'apprentissage informel fondamental tant des rapports sociaux que d'une culture enfantine » (Delalande, 2009, p.69). Elle explique que pendant la récréation, les enfants vivent une « socialisation horizontale », ils vont alors « se former mutuellement ». Elle voit cet espace comme une micro-société, dans laquelle, dès l'école maternelle, les enfants vont découvrir comment se faire des amis, comment faire partie d'un groupe et vont donc faire l'expérience des relations aux autres et donc également à ceux de l'autre sexe. A l'école maternelle, ce sont notamment lors de ces temps de jeux que les enfants vont mettre en place les premières règles sociales. Ils vont contribuer eux-mêmes à leurs apprentissages et développer ainsi leur métier d'élève (Delalande, 2009). Ces compétences développées lors des temps informels de la cour pourraient alors être utilisées par les enfants pour être en réussite lors des temps formels de la classe notamment dans la coopération (Vasquez & Martinez cité par Delalande, 2009).

Zaidman (2007) s'est elle aussi intéressée à cet espace de l'école qu'est la cour de récréation. Selon elle, les stéréotypes de sexe que l'on peut observer dans ce lieu sont aussi présents que ceux qui influent dans les interactions en classe dans les situations didactiques. Les façons d'occuper l'espace dans les interactions et les situations de jeu sont révélatrices de systèmes de relations entre les enfants. Dans la cour, les enfants vont avoir un rapport différencié de l'espace qui les prépare aux rôles sexués : les filles vont être plus sédentaires tandis que les garçons vont avoir tendance à occuper plus d'espace en se déplaçant. Les garçons vont apprendre la coopération, la solidarité et le conflit au travers de jeu de « bagarre » ou de foot, et les filles vont être davantage dans des situations d'aide et de soutien. Les analyses de Zaidman (2007) mettent en avant le rôle du conflit comme apprentissage du rapport à l'autre et pour les garçons, plus particulièrement des rapports de pouvoir et de domination. Thorne (1993, cité par Brougère & Ulmann, 2009, p 72) explique que la cour de récréation est un des lieux où les enfants apprennent à être une fille ou un garçon et que cette différence va même être encore plus visible pendant ce temps informel.

Selon le code de l'éducation, les enseignant.e.s ont en charge la surveillance des temps de récréation et doivent garantir la sécurité des élèves. Lors de ces temps, ils vont avoir une mission d'encadrement et d'accompagnement. Comme pour les temps de classe, les règles doivent être précisées et un aménagement sécurisé est mis en place pour permettre des jeux libres. Ils vont également jouer un rôle de médiateur lors des conflits et vont partager des moments d'échanges et de dialogues avec les élèves.

Cependant Zaidman (2007) explique que durant ces temps de récréation, les enseignant.e.s ne se sentent pas autant responsables du comportement des enfants que dans la classe et notamment vis-à-vis des stéréotypes de genre. Or cette différence d'implication entre la classe et la cour peut entraîner une incohérence voire une rupture. Les enfants peuvent penser que ce qui est interdit dans l'espace public, est autorisé dans l'espace privé. Si les élèves doivent faire attention à leur comportement vis-à-vis de l'autre sexe en classe, dans les moments plus libres, les rapports de pouvoir et la séparation des sexes sont possibles (Zaidman, 1996, 1998, citée par Petrovic, 2004b).

En 2013, l'IGEN déclarait dans son rapport que : « Le premier degré en particulier est l'angle mort des politiques d'égalité entre filles et garçons. Or c'est là que se font les premières socialisations, que les stéréotypes de genre se cristallisent dans le contexte de la mixité, que les attitudes et les rôles commencent à se différencier, à travers les apprentissages scolaires, les interactions au sein de la classe et plus généralement dans les activités au sein de l'école. Le choix des jeux (d'imitation ou de création), des jouets et des albums, les rôles assignés par les enseignants aux élèves, les activités et les rencontres dans la cour de récréation, où peut s'opérer une séparation spontanée des sexes, ne sont pas neutres de ce point de vue. » (IGEN, 2013).

L'école maternelle, qui doit donc permettre d'acquérir les premiers principes de la vie en société, a un rôle important à jouer en mettant en place un apprentissage permettant de déconstruire les stéréotypes sexistes notamment en évitant de les véhiculer. Et nous allons voir que la politique éducative essaie de mettre en place depuis de nombreuses années des actions en faveur l'égalité des filles et des garçons.

3. L'EDUCATION A L'EGALITE

3.1. Mixité et égalité ?

La mixité a été progressivement mise en place aux cours des années 60 dans les écoles maternelles et élémentaires puis généralisée en 1975 par la loi Haby qui oblige à la mixité dans tous les établissements publics primaires et secondaires d'enseignement.

Bien qu'elle apparaisse comme une application du principe d'égalité et de laïcité (Mosconi, 2001), elle a été instaurée dans un premier pour répondre à une problématique économique (Petrovic, 2004). Le fait de scolariser des filles et des garçons dans les mêmes écoles et les mêmes classes n'a pas été un choix en rapport avec l'évolution des mœurs mais plutôt pour des raisons pratiques dues à une forte croissance démographique, une pénurie de locaux et de personnels éducatifs (Duteil Deyries, 2020, p.51).

Aucune réflexion pédagogique et politique sur le mélange des sexes n'a été menée en amont (Pasquier, 2013) et l'on a présupposé que mettre ensemble des filles et des garçons produirait « naturellement » de l'égalité (Petrovic, 2004).

On ne peut pas parler ici de « coéducation » dans le sens où filles et garçons sont éduqués ensemble sans distinction mais on parle bien de « mixité » dans le sens où il y a coexistence des deux sexes sans finalité éducative (Duteil Deyries, 2020).

Cette absence de recherche en sciences de l'éducation sur les inégalités de sexes à cette époque s'explique selon Mosconi (2006), par le fait qu'une « croyance » affirmait qu'il n'y avait pas de différences entre les garçons et les filles dans les écoles publiques républicaines, en tout cas pas au point qu'elles soient sources d'inégalités en terme de réussite scolaire et d'orientation. Ce qui implique que jusque dans les années 80, il existera peu de connaissances concernant la réalité de fonctionnement de la mixité à l'école.

Les chercheurs en sciences sociales en France ont commencé à prendre en considération la variable sexe au même titre que la variable classe sociale dans leur travail sur les inégalités d'éducation à partir du moment où les problèmes de violence scolaire et d'échec scolaire des garçons commencèrent à mobiliser l'opinion publique (Mosconi, 2004 ; 2006).

A partir des années 90, cet intérêt pour les différences de sexe et donc l'étude de la réalité quotidienne de l'école mixte va se développer sous l'impulsion entre autres des recherches féministes et du courant anglophone dit des « gender studies » (Marro & Collet, 2009).

En France, des chercheuses (Duru-Bellat, Zaidman, Mosconi, etc.) ont pu mettre au point une théorisation qui permet de montrer que les inégalités sexuées entraînent des conséquences sur l'éducation scolaire des filles et des garçons.

Mosconi (2006) explique que les stéréotypes de sexe vont avoir un effet sur nos jugements, nos attentes et notre comportement, et ils sont plus accentués en milieu mixte que non-mixte. La psychologie sociale (Pichevin Marie-France, 1995 & Hurtig Marie-Claude, 1999, cité par Mosconi, 2006) montre que ces stéréotypes ont tendance à valoriser le groupe dominant (masculin) et dévaloriser le groupe dominé (féminin). Les filles en présence de garçons ont tendance à se sous-estimer particulièrement dans les domaines connotés masculins.

La mixité présuppose un rapport égalitaire entre les individus différents mis en présence mais on sait depuis longtemps que la mixité à l'école et au travail ne produit forcément de l'égalité (Mosconi & Vouillot, 2013). La coprésence des filles et des garçons, en tant que groupe, accentue dès les premières années de l'école les « mises en scène » des normes sexuées et des rapports hiérarchisés entre les sexes (Mosconi & Vouillot, 2013). Pour ces deux chercheuses l'orientation scolaire en est le « symptôme » visible.

Les filles ont, depuis le début de la mise en place de la mixité, une meilleure réussite scolaire que les garçons, or, celles-ci n'accèdent pas plus aux filières et sections les plus prestigieuses du système (Marro & Collet, 2009). Le problème de la division sexuée de l'orientation et du travail ne se situe pas seulement du côté des filles et des femmes qui ne se dirigent pas assez vers des filières ou des métiers scientifiques et techniques, mais c'est aussi le fait que les garçons vont être encore plus « résistants » à choisir des filières et des professions dites « féminines » (Mosconi & Vouillot, 2013). Les derniers rapports de la DEPP (2022) montrent que les filles réussissent mieux que les garçons et la part des filles dans les filières scientifiques s'est fortement accrue au cours des dernières années mais elle reste encore inférieure à celle des garçons. Les filles ne représentent actuellement que 15 % des élèves ou apprentis du second degré professionnel qui préparent un diplôme dans les spécialités de la production (DEPP, 2022). Il y a encore peu d'étudiantes dans les classes préparatoires scientifiques et peu de garçons dans les classes préparatoires littéraires. Enfin, à niveau égal, les jeunes diplômées de l'université sont moins nombreuses à avoir un emploi stable et de surcroît, un emploi de niveau cadre ou professions intermédiaires (DEPP, 2022).

Il ne faut cependant pas négliger l'immense progrès que représente la mixité par rapport à une situation antérieure où les inégalités des sexes étaient bien plus importantes. La mixité a permis une scolarisation massive des filles, qui leur a donné l'accès à des débouchés professionnels nouveaux et donc à un travail qui assure une indépendance économique (Mosconi, 2004).

Mosconi (2004, p.172) : « La mixité est le principe même de la vie sociale dans une démocratie et la condition nécessaire d'une véritable égalité des sexes. ». Cependant ce n'est pas un principe suffisant si elle n'est pas accompagnée d'une véritable politique et pédagogie de l'égalité des sexes (Mosconi, 2004).

Pour que la mixité s'associe à l'égalité, il faut établir un travail éducatif conséquent, qui se soucie des rapports sociaux de sexe, que la mixité engendre dans les situations d'apprentissages et de production de performances scolaires et également se préoccuper des traitements inégaux renforcés par les normes et les stéréotypes de sexe (Mosconi & Vouillot, 2013).

La mixité à elle seule ne suffit pas à instaurer de l'égalité, plusieurs textes officiels vont alors encadrer la promotion de l'éducation à l'égalité des sexes à l'école à partir des années 80.

3.2. Egalité des filles et des garçons : les textes officiels

Le cadre législatif de l'éducation à l'égalité des sexes à l'école est défini par l'article 121-1 du code de l'éducation : « Les écoles, les collèges, les lycées (...) contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation. [...] Ils assurent une formation à la connaissance et au respect des droits de la personne ainsi qu'à la compréhension des situations concrètes qui y portent atteinte ».

Le 20 décembre 1984, le Ministère de l'Éducation Nationale en collaboration avec le ministère des Droits de la Femme signe une première convention consacrée à l'orientation des filles. Son but est d'éviter que « les jeunes filles [continuent] à se diriger en grand nombre vers des formations littéraires ou tertiaires, dont les débouchés sont généralement plus aléatoires que ceux des formations techniques et scientifiques, suivies en majorité par les garçons et préparant aux métiers d'avenir ». Jean Pierre Chevènement, ministre de l'Éducation Nationale, dans son discours lors de la signature évoque la nécessité dès l'école, d'une bonne formation des maîtres et d'une information des parents et des établissements scolaires pour éviter les stéréotypes sur les emplois féminins.

Cette convention donnera lieu à une circulaire le 27 mars 1985 portant sur la "Diversification de l'orientation des jeunes filles".

En 1989, la loi d'orientation du 10 juillet, dans son article premier, précise « Les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement (...) contribuent à favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes ». En 2000, une nouvelle convention interministérielle pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif sera signée et cette dernière a été renouvelée en 2006, en 2013 puis en 2018. Ces conventions ont toutes pour but d'améliorer l'orientation scolaire et professionnelle de filles et des garçons, d'assurer une éducation égalitaire entre les sexes, d'éviter toutes formes de violences sexistes mais également d'intégrer cette égalité dans les pratiques professionnelles et pédagogiques. La dernière convention insiste fortement sur l'importance de former l'ensemble des personnels, de sensibiliser massivement aux enjeux de la déconstruction des stéréotypes de sexe.

Autour de ces conventions, plusieurs textes officiels incluant la question de l'égalité filles et garçons et des stéréotypes vont voir le jour :

- Le Bulletin Officiel Hors-série n°10 du 2 novembre 2000 va proposer des pistes de travail autour de situations de la vie scolaire, dans lesquelles peuvent se manifester des comportements stéréotypés et discriminatoires à l'encontre des filles et des garçons, de la part des élèves eux-mêmes ou des adultes de la communauté éducative.

- Le Bulletin Officiel du 25 juillet 2013 (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation) stipule dans la partie « 6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » que les enseignants doivent se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.
- La circulaire n°2014-003 du 20 janvier 2015 qui fait suite à Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République va mettre l'accent sur la généralisation de la formation initiale et continue de l'ensemble des personnels à l'égalité des filles et des garçons. Des parcours de formations à distance sur la plateforme M@gistère vont être mis en place pour les INSPE et des ressources sur le site Eduscol vont être élaborées.
- Le Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015 (Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture) s'articule autour de différents domaines de formation, dont le domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen. Ce domaine fait « appel à l'apprentissage et à l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous, comme la liberté de conscience et d'expression, la tolérance réciproque, l'égalité, notamment entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations... ». De plus, il explique que l'élève doit « mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il doit être capable de faire preuve d'empathie et de bienveillance ».

3.3. Les enseignants et la pédagogie de l'égalité : Représentations et formation

« La pédagogie de l'égalité veille à ce que les contenus, les contextes et les pratiques pédagogiques soient exempts de toute discrimination, en tenant compte des rapports sociaux de sexes, mais aussi de classes ou d'origine ethnique. La pédagogie de l'égalité a pour cible les enseignant-e-s et leur manière d'exercer leur métier et non les élèves. » (Collet, 2016, p115).

Collet (2016) explique que la pédagogie de l'égalité fait partie « des pédagogies de conscientisation ». Ce sont des pédagogies qui permettent de prendre conscience de la réalité socioculturelle et qui amènent à une remise en question de nos pratiques et celles-ci doivent être enseignées. Depuis 1984, de nombreux décrets concernant l'égalité entre les filles et les garçons ont été signés et ils n'ont pourtant pas eu beaucoup d'effet. Ces textes sont souvent peu relayés et par conséquent peu appliqués (Collet, 2016). Mosconi (2014, citée par Collet, 2016), note également que lorsque le gouvernement tente de mettre en place des réalisations effectives de cette égalité des sexes, comme l'ABC de l'égalité en 2014, des groupes d'opposition s'emparent de la question et développent des rumeurs et des polémiques qui débouchent sur un retrait du projet.

En ce qui concerne la formation des enseignant.e.s, le Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes a publié en 2017 un rapport qui montre, que malgré le fait que la loi pour la Refondation de l'École du 8 juillet 2013 fait de l'éducation à l'égalité une partie intégrante de la formation initiale des personnels d'éducation, cette offre de formation en 2017 était encore très inégale. Elle reste optionnelle dans les enseignements proposés au sein des 32 ESPE et seule la moitié de ces écoles considèrent avoir formé 100% de leurs étudiants pour un volume horaire variant de 2 à 57 heures annuelles. Pour les personnels déjà en poste, seulement 1% des formations continues concernaient l'égalité filles et garçons en 2015-2016 (HCE, 2017).

Pasquier et Richard (2018) écrivent, que la formation à la pédagogie de l'égalité est encore très disparate et incomplète. Selon ces deux auteurs, elle n'est réalisée qu'en fonction des initiatives individuelles de formatrices et de formateurs, des compétences disponibles et de la bonne volonté des administrations

Pachoud (2018) distingue quatre profils d'enseignant.e.s concernant leur investissement dans les questions d'égalité de genre. Il y a tout d'abord « les résistants et les résistantes », qui n'ont pas de pratiques spécifiques concernant la lutte contre les stéréotypes. Ensuite, il y a « les réactifs et les réactives », qui vont réagir seulement face à un événement particulier dans le quotidien de la classe (réaction face à un stéréotype, discrimination sexiste...). Puis, il y a « les ponctuels et les ponctuelles » qui vont mettre en place ponctuellement des actions dans leur classe. Et enfin, « les investis » qui auront une vigilance forte dans leur classe, la lutte contre les discriminations occupe une place importante dans l'organisation de leur classe.

Concernant les « résistants », Pasquier et Richard (2018) élaborent une méta-analyse de récits de formateurs et de formatrices qui font ressortir certains dilemmes et tensions dans la formation à l'égalité des sexes. En effet, ils relèvent que l'égalité des sexes et les rapports sociaux des sexes constituent des sujets d'enseignement sensibles.

Trois grandes résistances apparaissent lors des formations (Pasquier & Richard, 2018). La première étant le mythe de l'égalité « déjà-là ». L'égalité entre les hommes et les femmes serait atteinte, il y aurait donc un décalage entre les revendications féministes et la réalité des rapports entre les sexes. Certains conviennent que d'autres combats restent à gagner comme l'égalité salariale par exemple, et d'autres pensent que même si des inégalités structurelles sont véhiculées par la société et l'école, elles n'ont pas de prise sur la manière dont les enseignant.e.s interagissent avec leurs élèves (Pasquier & Richard, 2018).

La deuxième résistance résulte dans l'affirmation selon laquelle les inégalités ne seraient pas scientifiquement prouvées mais seraient plus de l'ordre de l'idéologie féministe. Et la troisième est qu'il

paraît difficile voire impossible d’agir, en tant qu’enseignant.e.s, sur les normes de genre de manière à avoir un impact sur les inégalités et les rapports sociaux en raison du trop grand nombre d’instance de socialisation qui participe à la reproduction des rapports de pouvoir (Pasquier & Richard, 2018). Il existerait également une autre résistance, plus subtile, plus inconsciente qui serait liée aux convictions profondément ancrées (Angeloff & Mosconi, 2014). Angeloff et Mosconi (2014, p.22) expliquent qu’enseigner « c’est inviter un sujet apprenant à passer des savoirs de sens commun à une connaissance savante » mais ce passage peut être heurté à des « obstacles épistémologiques » tel que le définit Bachelard (1938, cité par Angeloff & Mosconi, 2014). Il est parfois difficile de passer au-delà des représentations spontanées pour accéder aux concepts scientifiques. Même si de nombreuses recherches qui montrent les différentes inégalités présentes dans les écoles notamment dans les interactions, des enseignant.e.s auront des difficultés à se détacher de leurs propres croyances.

Pour Collet (2018), on ne peut pas se limiter à une « éducation à l’égalité » mais il faut plutôt appliquer une « pédagogie de l’égalité ». Pour elle, la formation doit en premier lieu permettre aux enseignant.e.s de prendre conscience de l’existence des rapports sociaux de sexe et de leurs conséquences dans la société mais également sur leur pratique professionnelle (Collet, 2018). Pendant ses formations, cette enseignante chercheuse a réalisé avec ses étudiants et ses étudiantes, une « toile de l’égalité » qui répertorie les actions et les domaines qui permettent de mettre en place une pédagogie de l’égalité.

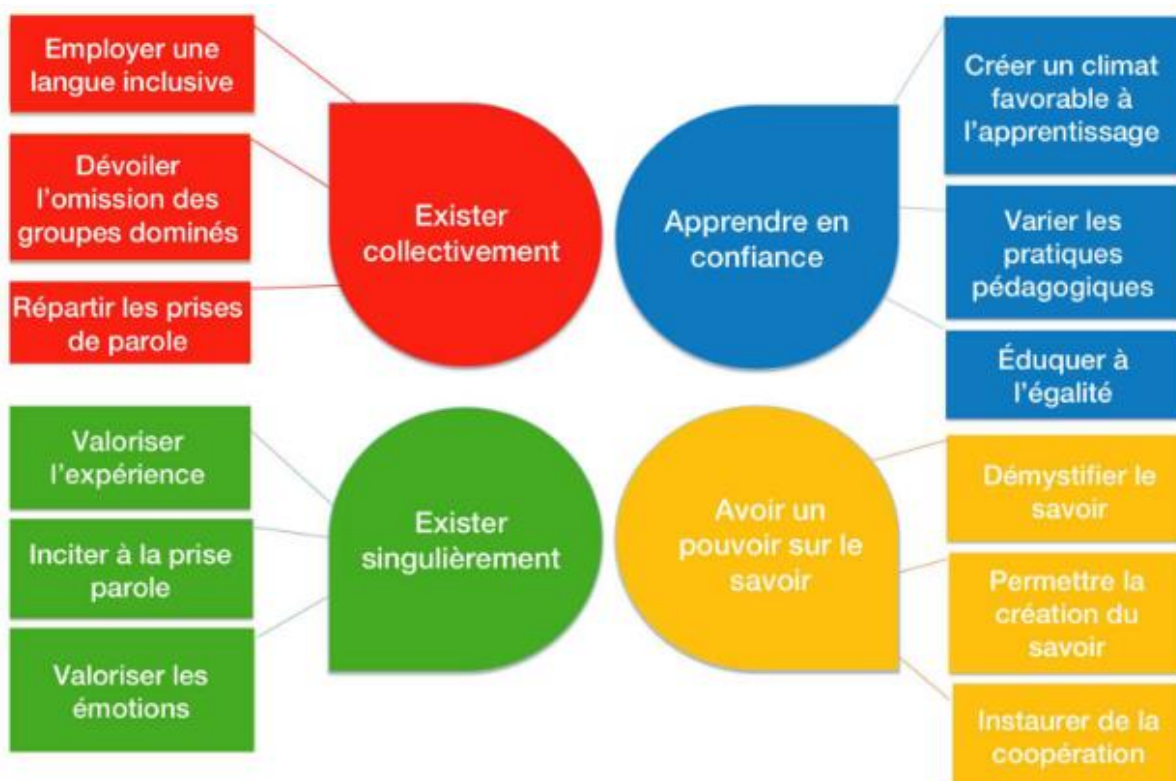


Figure 1 : La toile de l'égalité dans l'enseignement primaire (Collet, 2018, p191)

Lafortune (1998, cité dans Collet, 2016) va également établir une liste de recommandations qui permettent de mettre en œuvre une pédagogie de l'égalité : utiliser des documents variés afin que toutes et tous se sentent concerné.e.s ; réagir aux paroles ou aux gestes pouvant dévaloriser une catégorie d'élèves ; valoriser les émotions, la création, l'intuition et l'imagination dans l'apprentissage des disciplines ; utiliser des exemples et proposer des activités susceptibles d'intéresser l'ensemble des élèves ; démythifier les disciplines, les personnes qui les enseignent et l'apprentissage de ces disciplines ; utiliser des moyens pour permettre à tous et toutes de prendre la parole et de se sentir plus à l'aise pour parler ; créer un climat propice à l'apprentissage axé sur des modes coopératifs plutôt que compétitifs.

Mosconi (2001) explique que tant que les enseignants ne seront pas véritablement sensibilisés aux stéréotypes de sexe et aux phénomènes d'attentes différentes, des inégalités seront toujours présentes.

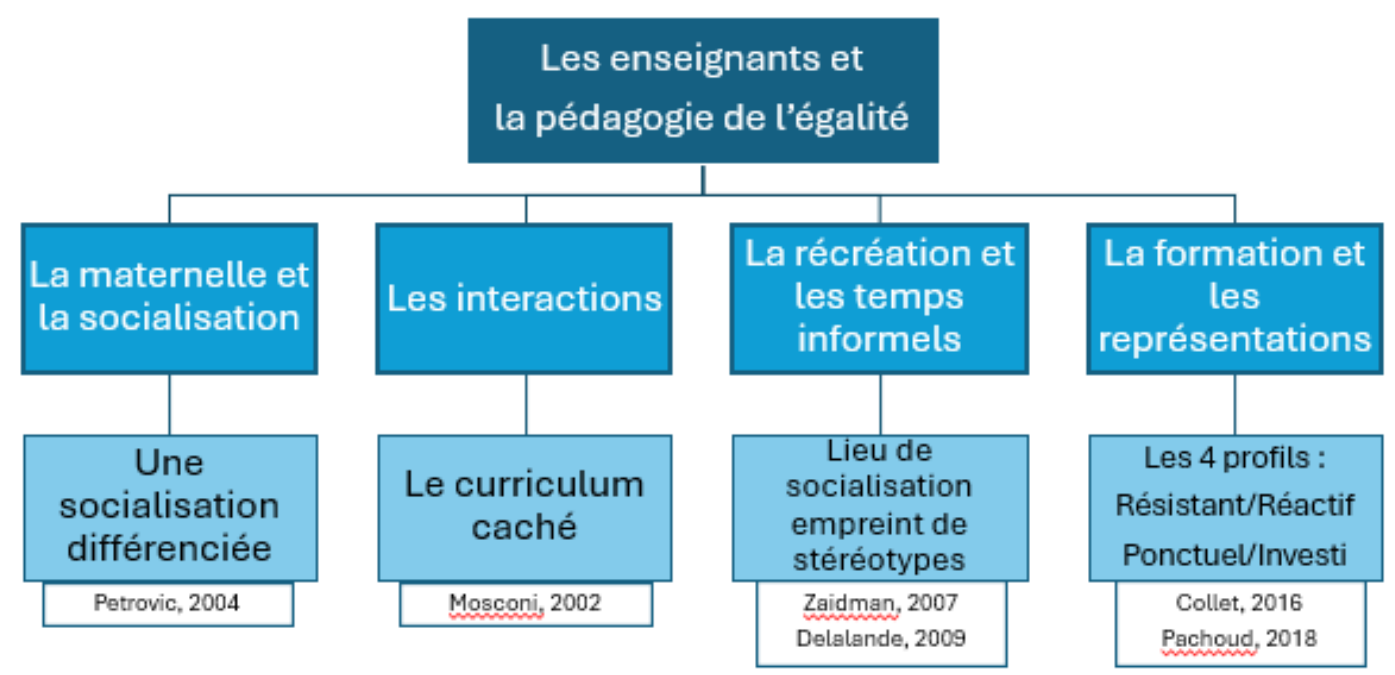


Figure 2 : Synthèse des options notionnelles

4. CHOIX DU CADRE THEORIQUE

Les différentes recherches citées plus haut montrent que la transmission de stéréotypes de genre dans les interactions des enseignant.e.s avec leurs élèves se fait le plus souvent de manière inconsciente. Dans la conclusion de son rapport, Acherar (2003) va émettre l'hypothèse que ces actions pédagogiques pourraient trouver leur explication dans l'expérience personnelle des enseignant.e.s. Dans notre recherche, nous allons chercher à comprendre ce qui peut influencer ou expliquer cette transmission inconsciente.

L'EDiC¹ a défini un nouveau champ d'étude de la pratique enseignante sous la double articulation que sont la didactique et la clinique psychanalytique lacanienne (Terrisse & Carnus, 2009). La didactique clinique tient compte de la construction inconsciente du sujet, c'est pourquoi, nous allons situer cette recherche dans le cadre théorique de la didactique clinique. Plusieurs concepts émergent et dans le cadre de notre recherche nous nous appuyerons plus particulièrement sur le concept du « déjà-là décisionnel ». En effet, la didactique clinique s'appuie sur des grands concepts freudiens et lacaniens dont celui de « déjà-là ». Le « déjà-là » en psychanalyse désigne l'ensemble des expériences vécues qui constituent un héritage qui influence, modifie inconsciemment les actions du sujet. En appliquant ce concept à la didactique, le "déjà-là décisionnel" (Carnus, 2010) se manifeste comme la partie cachée du processus de décision de l'enseignant. Cette composante inconsciente influence les choix et les décisions du sujet enseignant.

4.1. La théorie de la didactique clinique et du sujet pris dans le didactique

Le cadre théorique de la didactique clinique résulte donc d'un croisement de deux champs disciplinaires que sont la didactique de l'EPS et la clinique psychanalytique lacanienne. Il a été construit suite au constat de l'insuffisance des cadres didactiques actuels pour lire certains phénomènes concernant la transmission/appropriation de savoirs en EPS (Carnus, 2010).

Carnus (2010) reprend « l'hypothèse freudienne » selon laquelle « *le moi n'est pas maître dans sa maison* » (Freud, 2017, cité par Carnus, 2010, p.73). C'est donc en tenant compte de la construction inconsciente du sujet que la didactique clinique s'est développée.

La didactique clinique se définit entre autres « au cas par cas », c'est-à-dire par la prise en compte de la singularité du sujet. Cette étude de cas va permettre de tenter d'accéder aux raisons des choix et des actes du sujet observé (Terrisse, 2008).

Carnus (2003, cité dans Loizon & Carnus, 2012) a pu montrer dans le domaine de la gymnastique qu'il existait un écart important entre les intentions et les décisions prises par les enseignant.e.s lors

¹ Equipe de Didactique Clinique, UMR EFTS, Toulouse

de situations didactiques, le « savoir enseigné » est différent du « savoir à enseigner prévu », et certains de ces écarts se font à l'insu des enseignant.e.s.

Pour analyser ces écarts, la didactique clinique s'est également appuyée sur la transposition didactique interne de Chevallard (1985). Ce dernier explique qu'« un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignements » (Chevallard, 1985, p.39). Cette partie du processus de transposition didactique va être alors reprise par la didactique clinique en y ajoutant la prise en compte de la dimension du sujet (Carnus, 2009). Le savoir à enseigner va alors dépendre de plusieurs influences : une influence interne liée à l'expérience et à l'expertise de l'enseignant.e, une influence institutionnelle liée aux programmes et à son interprétation par l'enseignant.e et une influence sociale. C'est donc à partir de ces trois influences que se construit l'intention didactique relative au savoir à enseigner.

Carnus (2015, p.62-63) définit la théorie de la didactique clinique comme l'interrogation du « sujet enseignant » dans ses décisions professionnelles, celles-ci étant largement influencées par « son histoire personnelle, familiale, professionnelle et sociale ». Elle interroge également « son rapport aux savoirs enseignés » qui est aussi construit à la croisée « de l'intime et du public », ce qui va impacter de manière plus ou moins consciente ses choix didactiques. La théorie de la didactique clinique s'intéresse alors à « la singularité du sujet » et non plus au « sujet générique » comme cela est le cas dans la majorité des travaux en didactique.

Cette théorie du sujet-enseignant en didactique clinique appelle trois présupposés, celui d'un sujet assujetti, singulier et divisé.

4.2. Le sujet enseignant : sujet singulier, assujetti et divisé

Carnus (2009, 2010) élabore donc une théorie du sujet didactique autour de trois présupposés non hiérarchisés, celle-ci fait référence à la triade réel-imaginaire-symbolique introduite par Lacan (cité par Carnus, 2009) dans sa reprise de la découverte freudienne autour de la définition topologique et structurelle du sujet.

- Le sujet enseignant est assujetti : suite aux travaux effectués en didactique des mathématiques (Chevallard, 1992, cité par Carnus, 2009), le sujet assujetti est défini comme un sujet pris dans la société porteuse d'une culture et de valeurs, le système éducatif et ses contraintes (programmes, missions...), dans son établissement scolaire et son fonctionnement et enfin la classe. Cet assujettissement va alors en partie façonner son intervention en classe. Léal (2012, p.34) nous dit que « l'agir professionnel apparaît donc modelé dans une codétermination, comme la réponse originale

et personnelle d'un sujet à un ensemble de contraintes définies par le cadre institutionnel de son exercice ».

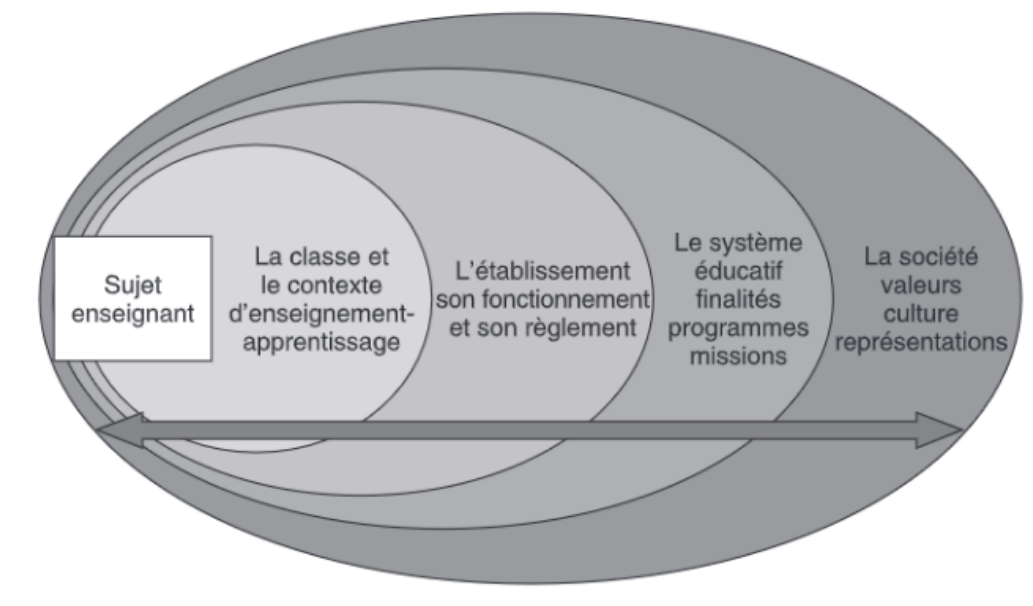


Figure 3: La variabilité intro- et inter-individuelle dans les assujettissements en didactique clinique (M.-F. Carnus, 2009, p.70)

- Le sujet enseignant est singulier, autonome et responsable : l'enseignant.e est un être unique et authentique de fait de son vécu et son expérience. Au-delà de son assujettissement aux institutions, il ou elle va se créer un espace de liberté et y évolue. Les décisions qu'il ou elle prend sont influencées par son histoire personnelle et ses connaissances privées et professionnelles. Ce déjà-là décisionnel est à l'origine de toutes décisions et est constitué de trois « déjà-là » : conceptuel, intentionnel et expérientiel qui seront définis plus loin.

Le sujet enseignant est divisé : Cette division émerge dans les oppositions et les contradictions qui apparaissent chez le sujet enseignant entre une « sphère privée » et une « sphère publique » (ce qu'il sait et ce qu'il est « supposé savoir », ce qu'il est et ce qu'il est supposé être). Il est ensuite divisé entre la « raison » et le « désir » (suivre son plan ou contrôler sa classe ; contrainte ou plaisir). Et enfin, il est divisé entre conscient et inconscient (ce qu'il dit qu'il fait et ce qu'il fait, ce qu'il faut qu'il fasse et ce qu'il ne peut pas s'empêcher de faire). L'imprévu et la contingence propres aux situations de classe favorisent l'apparition de ces divisions (Léal, 2012).

4.3. Le déjà-là décisionnel

La prise en compte de la singularité du sujet pris dans le didactique pour analyser les écarts qui se produisent entre l'intention et la décision par rapport aux savoirs à enseigner amènent le chercheur à

observer les diverses influences que subit chaque sujet. C'est pour cela que Carnus (2001) a développé le concept du « déjà-là décisionnel ». Il est « une partie cachée du processus décisionnel de l'enseignant » (Carnus, 2010, p.81). Chaque individu conduit ses actions sous l'influence de son expérience personnelle, professionnelle, sa culture... Il va alors s'agir ici de mettre en lumière les mobiles et les motifs qui amènent l'enseignant.e à cette prise de décision dans son activité professionnelle.

Le déjà-là décisionnel peut être divisé en trois « instances majeures à l'origine de toutes décisions » : le déjà-là conceptuel, le déjà-là expérientiel et le déjà-là intentionnel (Carnus, 2009, p.69). Ces derniers agissent comme « des filtres de l'action didactique » (Loizon, 2004, cité par Carnus, 2015, p.64).

4.3.1. Le déjà-là expérientiel

Il est issu de l'histoire personnelle et professionnelle de l'enseignant.e. Il va tenir compte de son parcours professionnel (ancienneté, établissements fréquentés, niveaux enseignés), de ses connaissances et compétences acquises lors sa formation initiale et continue par exemple, mais également dans sa sphère familiale. Tout cela va alors construire, façonner, modeler l'enseignant.e et son enseignement.

Léal (2012) s'intéresse dans sa thèse à l'expérience acquise par l'enseignant.e dans la sphère familiale en tant que parent. Pour lui, l'activité éducative familiale peut enrichir le déjà-là expérientiel. Dans le cas de l'éducation à l'égalité, l'enseignant.e, en tant que parent, peut se documenter et se former et acquérir des savoirs. Cette pratique familiale constitue une expérience qui pourra exercer une influence sur la mise en place ou non d'une pédagogie de l'égalité notamment sur la transmission de stéréotypes de genre. Il sera également intéressant de questionner les apports en termes de formation à l'égalité (formation initiale ou formation continue) concernant l'expérience professionnelle.

4.3.2. Le déjà-là conceptuel

Il va représenter l'ensemble des conceptions, des croyances et des valeurs de l'enseignant.e. Brousseau (1986) le définissait comme étant « l'épistémologie du professeur ». Ce déjà-là est dépendant du déjà-là expérientiel (Loizon, 2004, cité par Léal, 2012).

Il est la part de la « pratique sociale de référence » que s'approprie le sujet enseignant et qui motive en partie ses décisions (Léal, 2012, p.79).

Concernant l'éducation à l'égalité et plus particulièrement le concept de genre, nous sommes face à un champ encore aujourd'hui très contesté (Couchot-Schiex, 2016). Comme l'explique Léal (2012), les questions socialement vives, dont font parties les questions de genre, vont avoir une influence externe qui peut moduler le déjà-là conceptuel à la fois dans la sphère privée mais aussi dans le milieu

scolaire. Comme nous avons pu voir dans un paragraphe précédent, certains enseignant.e.s peuvent par exemple éprouver des résistances face à la pédagogie de l'égalité et nous pouvons penser que cette résistance peut avoir un lien avec leur déjà-là conceptuel.

4.3.3. Le déjà-là intentionnel

Il correspond aux intentions éducatives et didactiques de la séance observée (Loizon & Carnus, 2012). Lors de la préparation de sa classe, l'enseignant.e va procéder à des choix, en fonction de ses connaissances, de sa propre expérience, de son assujettissement à l'Institution... « Cette intention sociale d'enseigner un savoir institué est transformée par l'enseignant en intentions privées au regard de ce même savoir » (M.-F. Carnus, 2009, p.65).

Ce déjà-là est donc présent chez l'enseignant.e dans les savoirs qu'il ou elle souhaite transmettre en lien avec les textes officiels, c'est pourquoi il sera intéressant de voir comment l'enseignant.e s'approprie les programmes et textes officiels qui encadrent l'éducation à l'égalité.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons pour intuition que le « déjà-là décisionnels » du sujet enseignant risquent va probablement influencer sa vision d'une éducation à l'égalité mais également avoir une influence dans les interactions avec ses élèves selon leur sexe.

5. PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

« Une société qui ne se donne pas les moyens de réfléchir aux stéréotypes qu'elle véhicule et aux effets qu'ils produisent, se prive d'une réflexion sur son propre fonctionnement. « Aveuglée » par cette absence de réflexivité, elle se trouvera condamnée à engendrer – voire à légitimer – des formes plus ou moins marquées de discrimination » (Dany et al., 2016, p.13).

L'école, et encore plus l'école maternelle, en tant que lieu de socialisation, ne peut seule garantir la « fin » des stéréotypes, mais elle doit prendre conscience de son rôle et des effets de certaines pratiques enseignantes dans la transmission de codes sexués, et plus tard dans le processus de scolarisation (réussite, orientation, insertion). Collet (2018) explique que si l'école n'est pas à la source des inégalités, en les ignorant, elle devient responsable de leur reproduction.

Grâce à plusieurs recherches scientifiques, nous savons que l'environnement social de l'enfant qui va assimiler des connaissances en termes de codes sexués très tôt, va exercer une grande influence sur l'adoption de ces codes et de rôles sexués. L'école maternelle, qui doit permettre d'acquérir les premiers principes de la vie en société, a un rôle important à jouer en mettant en place un apprentissage permettant de déconstruire les stéréotypes sexistes notamment en évitant de les

véhiculer. Cet apprentissage ne peut pas porter seulement sur des savoirs à enseigner mais l'enseignant.e va aussi devoir être attentif.ve dans ses pratiques et ses interactions à ne pas mettre en place une socialisation différenciée entre les filles et les garçons.

Des travaux montrent que le temps de récréation en tant que « temps informel » est un moment d'apprentissage du « vivre ensemble » important notamment en maternelle et que c'est aussi un lieu où la présence de stéréotypes est importante. Même si l'enseignant.e a, pendant ce temps, plus un rôle de surveillance, cela reste un moment compris dans le temps scolaire où il.elle a pour mission d'encadrer et d'accompagner les élèves. Il.elle doit donc, comme lors des temps de classe, être attentif.ve à ne pas avoir de gestes ou de langage différenciateurs qui pourraient transmettre des messages stéréotypés de manière implicite.

Acherar (2003), dans ses travaux sur les interactions entre enseignant.e.s de maternelle et enfants, émet l'hypothèse que ces interactions empreintes de stéréotypes pourraient trouver leur explication dans « l'expérience personnelle » des professeurs. Elle invite même à « poursuivre la recherche » en ce sens. Le sujet enseignant est confronté à ses propres croyances, valeurs, opinions et pratiques. L'égalité et les relations sociales des sexes sont encore des sujets controversés et donc la place de la formation, de l'expérience et des conceptions va être importante pour l'enseignant.e en ce qui concerne la pédagogie de l'égalité et la transmission de stéréotypes de genre.

Le concept du « déjà-là » défini dans la théorie de la didactique clinique est particulièrement approprié pour rechercher les origines des choix effectués par l'enseignant.e. Ce dernier, divisé, singulier et assujéti est confronté à des influences aussi bien institutionnelles que conceptuelles, expérientielles et intentionnelles qui auront un impact sur ses pratiques en classe.

L'école maternelle est « une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble ». Dans ce paragraphe des programmes, il est précisé que :

- L'ensemble des adultes veillent à ce que tous les enfants bénéficient en toutes circonstances d'un traitement équitable. L'école maternelle construit les conditions de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons.
- A travers des situations concrètes de la vie de la classe, une première sensibilité aux expériences morales (sentiment d'empathie, expression du juste et de l'injuste, questionnement des stéréotypes, etc) se construit.

Face à cet enjeu de savoir, nous nous demanderons donc dans quelle mesure à l'école maternelle, lors des temps informels comme la récréation ou les temps d'accueil où les enseignant.e.s peuvent être moins attentif.ve.s aux comportements stéréotypés, leurs interactions avec les élèves

(communication, gestes, gestion de conflit) peuvent révéler la part implicite de leurs représentations internes concernant les stéréotypes de genre et contribuer à une socialisation différentielle sexuée. Nous nous questionnerons donc sur les effets du déjà-là décisionnel dans ses interactions avec les élèves en fonction du sexe.

Nous tenterons alors de répondre aux questions de recherches suivantes :

- De quelle manière le déjà-là décisionnel du sujet enseignant se manifeste-t-il en matière de pédagogie de l'égalité ?

- Comment les interactions lors des temps informels révèlent la structuration du déjà-là du sujet enseignant ?

PARTIE II : PARTIE METHODOLOGIQUE

La didactique clinique s'intéresse *in situ* à l'individu donc au cas par cas (Terrisse, 2009, p.26). Cette méthodologie ne vise pas la généralisation des résultats et dresse des études de cas uniques et singulières. Pour notre recherche, nous allons donc effectuer une étude de cas avec une approche qualitative. L'analyse qualitative est une activité où le chercheur tente de faire du sens dans une situation qu'il souhaite comprendre ou interpréter. Elle nécessite un contact personnel avec les sujets de recherche par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux même où évoluent les acteurs, on peut ainsi la qualifier de recherche qualitative « de terrain » (Paillé & Mucchielli, 2021).

La démarche est dite « qualitative » dans deux sens : d'une part dans la nature des instruments utilisés pour permettre de recueillir des données qualitatives et les méthodes employées pour les analyser et d'autre part par l'ensemble du processus que l'on peut qualifier de « naturel » parce qu'il ne nécessite pas d'appareillage très sophistiqué ou de mises en situations artificielles. Le chercheur est dans cette démarche animé par une volonté de compréhension et d'interprétation des pratiques ((Paillé & Mucchielli, 2021).

1. RECUEIL DES DONNEES

1.1.Choix des collaborateurs

Pour la recherche de collaborateurs.rices, nous avons partagé sur les réseaux sociaux un texte expliquant dans les grandes lignes notre sujet de recherche et notre souhait de trouver 3 collaborateurs.rices pour travailler avec nous. Ce texte a été partagé plusieurs fois et a permis que l'on soit contacté par 4 personnes qui se sont dit intéressées par notre sujet et deux autres personnes ont répondu positivement par le biais d'une amie qui travaillent avec elles, en revanche, elles ne l'ont pas spécialement fait par intérêt pour le sujet.

Comme nous pensons que le genre, l'âge des sujets enseignants et leur intérêt ou non sur le sujet peut exercer une influence sur les représentations concernant l'égalité des filles et des garçons ou les stéréotypes, notre choix s'est arrêté sur 3 collaborateurs.rices parmi les 6 :

	Ancienneté	Lieu d'exercice	Intérêt vis-à-vis de l'égalité F/G
Mathieu	PES	Milieu péri-urbain	Grand intérêt
Sophie	40 ans	Milieu péri-urbain	Pas d'intérêt
Carine	17 ans	REP+	Intérêt

Figure 4 : Choix des collaborateurs

1.2. Les différents types de données

Dans une recherche de type qualitative, trois types de données existent : les données invoquées, suscitées et provoquées (Van Der Maren, 2004, p.111).

Données invoquées

Les données invoquées sont produites en dehors de toute implication du chercheur, elles sont celles « dont la constitution est antérieure ou extérieure à la recherche... Leur format est indépendant du chercheur » (Van der Maren, 1995, p. 82). Il s'agit principalement de données documentaires. Dans notre cas de documents provenant du champ de l'égalité entre les filles et les garçons à l'école vu à travers les différents auteurs cités précédemment mais également les données provenant de textes officiels de l'Education Nationale dans ce même champ.

Données suscitées ou d'interactions

Elles proviennent de temps d'interactions entre le chercheur et le sujet. Leur format le plus courant est l'entretien semi-dirigé : « elles sont obtenues dans une situation d'interaction entre le chercheur et les sujets, données dont le format dépend tant de l'un que de l'autre » (Van der Maren, 1995, p. 83). Les questions des entretiens de déjà-là et d'après coup sont des questions ouvertes. Dans ce format d'entretien, nous ne pouvons ni prévoir la forme et le contenu que prendront les réponses, ni anticiper les relances et donc la direction que prendra l'entretien (Van der Maren, 1995, p.84).

Données provoquées

Ces données sont le fruit d'un dispositif conçu par le chercheur dans un but précis : « elles sont produites par des appareillages et procédures spécifiquement construits ou choisis afin de fournir des données dont le format répond à des catégories définies à l'avance » (Van Der Maren, 2004, p.112). Dans notre cas, comme dit précédemment, étant en écologie naturelle nous n'avons pas conçu de dispositif particulier. Cependant, nous avons demandé aux collaborateurs d'effectuer spécifiquement une séance de langage pour observer les interactions et ils savent que nous effectuons une recherche concernant l'égalité fille/garçon et les stéréotypes de genre. Nous pouvons donc estimer que les données prélevées lors de cette séance seront des données provoquées, même si la séance a été construite par le collaborateur.

1.3. Les données à recueillir

La problématique est décrite autour de deux questions de recherche sur lesquelles nous nous sommes appuyées pour recueillir les données recherchées.

- *Pour répondre à nos deux questions de recherche, nous avons recueilli les données des trois déjà-là : intentionnel, expérientiel et conceptuel (données suscitées).*

Les données du déjà-là expérientiel :

Elles correspondent au parcours professionnel de l'enseignant.e, à sa formation dans le domaine de l'égalité entre les filles et les garçons. Mais elles concernent également les connaissances et expériences acquises dans la sphère privée.

Les données du déjà-là intentionnel :

Il s'agit ici de recueillir les connaissances concernant les textes officiels relatives à l'égalité entre les filles et les garçons et à leur influence. On notera également la mise en place ou non d'apprentissage spécifique sur les stéréotypes de genre et l'égalité filles/garçons et de la volonté d'une mise en place d'une pédagogie égalitaire. Ces données visent à comprendre l'intention didactique et éducative.

Les données du déjà-là conceptuel :

Nous cherchons ici à connaître les conceptions de l'enseignant.e vis-à-vis des stéréotypes de genre et de l'égalité des filles et des garçons à l'école et plus particulièrement à l'école maternelle.

Il pourra s'agir de conceptions générales ou se traduire par les centres d'intérêts que l'enseignant.e développe dans ce domaine.

- *Question 1 : Observer, décrire et comprendre l'impact que pourra avoir le déjà-là décisionnel du sujet enseignant sur la mise en place ou non d'une pédagogie de l'égalité*

Cette première question vise à comprendre quelles sont les connaissances des enseignant.e.s en matière de pédagogie de l'égalité et quelles sont les pratiques effectives mises en place en classe.

Les données recherchées portent donc sur les connaissances identifiés par l'enseignant.e comme concourant à la pédagogie de l'égalité et pour lesquels il.elle organise les conditions de mise en place avec ses élèves.

- *Question 2 : Observer comment le déjà-là du sujet enseignant se révèle dans les interactions avec ses élèves lors des temps informels.*

Comme nous avons pu voir précédemment, des chercheuses ont démontré que les élèves peuvent vivre en classe une socialisation différenciée à travers une multitude de processus quotidiens et notamment lors des interactions. Les enseignant.e.s ne sont pas neutres, ils ont eux aussi assimilé des

stéréotypes et ont aussi des attentes stéréotypées concernant le comportement de leurs élèves. Ce « déjà-là » peut alors se révéler de manière inconsciente lors des interactions.

Pour recueillir ces données qui relèvent de phénomènes inconscients, il s'agira d'observer et de retranscrire le plus fidèlement possible les interactions entre les élèves et l'enseignant.e, les paroles (types d'interactions) et leur tonalité (mots utilisés, temps de parole et fréquence), les attitudes et les gestes (rapprochement, contact, posture face à l'élève) durant le temps de l'épreuve.

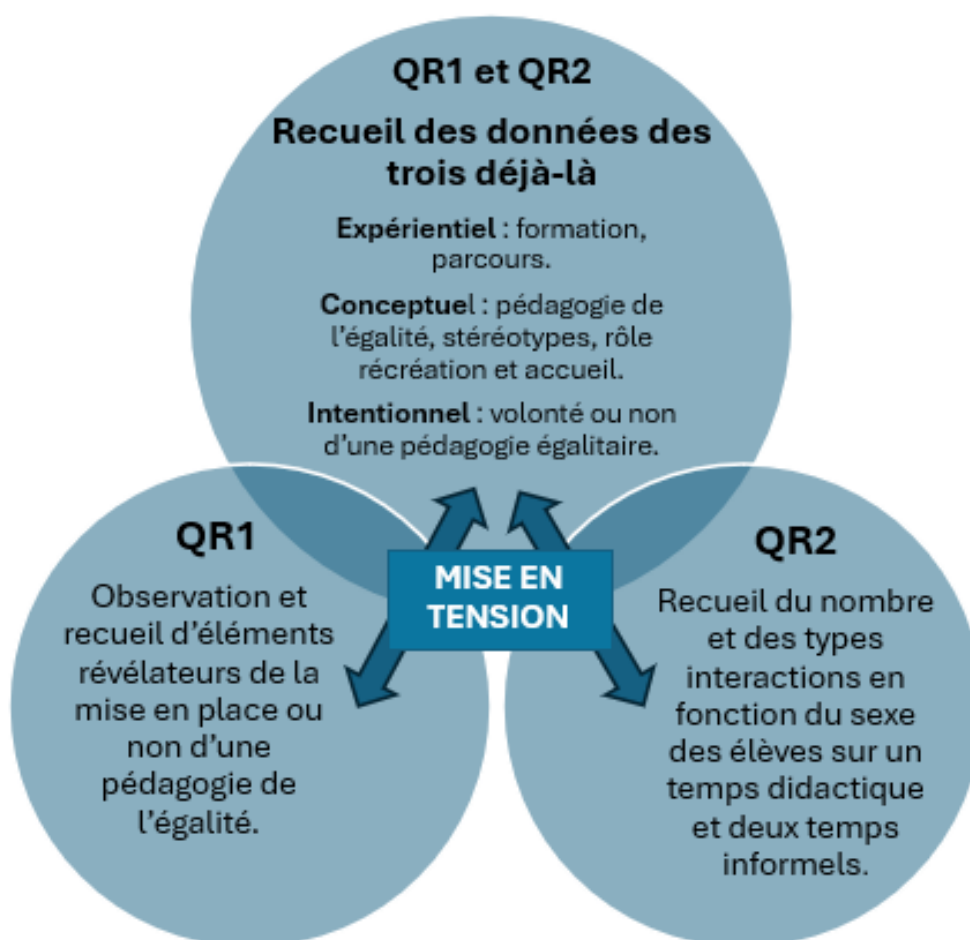


Figure 5 : Synthèse des données à recueillir

1.4. L'instrumentation

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique clinique qui s'organise principalement autour de trois recueils de données inscrits dans une certaine temporalité : l'entretien d'accès au déjà-là ou l'entretien ante, l'épreuve et l'entretien à chaud et l'entretien d'après-coup (Terrisse, 1999, cité par M.-F. Carnus, 2010).

1.1.1. Entretien d'accès au déjà-là

L'entretien d'accès au déjà-là est le premier temps de recueil de données et correspond au moment où le chercheur se renseigne sur ce qui est susceptible d'influencer les pratiques de l'enseignant.e.

Cet entretien a pour but de remonter dans l'histoire des sujets enseignants observés aussi loin qu'il est possible et nécessaire (Carnus, 2010).

Afin de mieux décrire et analyser ce avec quoi le sujet enseignant se débat pour exercer sa mission, les chercheurs en didactique clinique utilisent des entretiens semi-directifs laissant une large part à l'expression libre de l'enseignant afin de traiter « *au cas par cas, au un par un* » (Terrisse, 1999, cité par Carnus, 2010).

L'entretien semi-directif semble être le plus approprié dans notre recherche. Lors de cet entretien, il nous semble indispensable d'aborder un ensemble de thème avec l'interviewé (la pédagogie de l'égalité, les stéréotypes de genre, le rôle de l'enseignant lors des temps informel...). Si nous effectuons un entretien libre nous prenons le risque de ne pas satisfaire l'ensemble de notre questionnement et l'entretien dirigé limite les opportunités de développement significatif et ne laisse aucune liberté à l'interviewé. L'entretien dirigé permet de centrer le discours des personnes interrogées sur des thèmes déterminés en amont par le chercheur, tout en laissant une part personnelle au sujet interviewé. Un guide d'entretien (annexe 1) comportant les diverses données à recueillir constitue une trame. Il contient essentiellement des questions ouvertes qui ne sont pas suivies de façon linéaire mais ce guide sert à réorienter l'entretien et des questions de relance sont prévues si des points importants ne sont pas évoqués. L'orientation de l'entretien peut amener l'interviewer à poser des questions non prévues et ainsi permettre une ouverture du questionnement (Ketele & Roegiers, 2015, p.146). Ce dispositif permet de mettre à jour les conceptions du collaborateur, en lui permettant d'évoquer sans trop de contraintes ses expériences professionnelles et personnelles.

Cet entretien a été enregistré au dictaphone puis retranscrit sous forme de verbatim.

1.1.2. L'épreuve et entretien à chaud

« L'épreuve représente un moment de vérité qui nourrit l'expérience professionnelle de l'enseignant » (Carnus, 2010, p.81). L'épreuve représente un moment unique où l'imprévisibilité des événements oblige l'enseignant à prendre des risques variés. Elle est également un espace où se rencontrent deux sources possibles d'incertitudes : l'une interne, liée au sujet enseignant, et l'autre externe, relative au contexte décisionnel (Carnus, 2010). Il s'agit du temps de l'activité enseignante où vont se jouer les écarts entre ce qui était voulu et ce qui est effectivement réalisé.

Durant l'épreuve, nous avons filmé trois temps distincts : deux temps formels (accueil et récréation) et une séance de langage. Une caméra fixe (téléphone sur trépied) a été installée avant le début de la classe. La vidéo permet d'analyser les interactions « physiques » (gestes) envers les élèves et l'organisation spatiale choisie par l'enseignant.e. Un micro-cravate permet d'enregistrer les interactions verbales que le sujet enseignant aura avec ses élèves. Pour la récréation, la caméra a été disposée à un endroit permettant de visualiser la majorité de la cour, mais compte tenu de l'impossibilité de tout filmer au vu de la taille importante de la cour et des nombreux déplacements, notre présence a été primordiale pour noter nos observations.

Cette observation a été suivie d'un entretien à chaud qui a été enregistré par un dictaphone. Cet entretien va permettre de revenir sur les temps observés afin de recueillir les impressions et ressentis du sujet enseignant. Cet entretien permettra également d'enrichir le questionnement de l'après-coup qui aura lieu quelques semaines suivant l'épreuve.

Les enregistrements audios et vidéos seront ensuite retranscrits sous forme de verbatim.

1.1.3. L'après-coup

Selon Pontalis et Laplanche (1971 cité par M.-F. Carnus, 2010), le sujet remanie après-coup les expériences passées en fonction d'expériences nouvelles et c'est ce remaniement qui leur confère un sens.

La principale méthode d'accès à l'après-coup est l'entretien semi-dirigé ou libre dans lequel le sujet enseignant est amené à revenir sur certains événements et/ou à expliciter, développer ou approfondir son point de vue sur des questionnements préalablement repérées par le chercheur au regard de sa problématique (Carnus, 2010).

Il a été réalisé plusieurs semaines après le temps de l'épreuve, et a permis de faire un retour sur ce temps et d'appréhender les raisons de la pratique enseignante à travers le repérage de phénomènes inconscients ou pas. Il permet de faire verbaliser au sujet enseignant ce qu'il a fait, ce qu'il a ressenti ainsi que son analyse de l'épreuve. Le chercheur peut le confronter à ses intentions initiales et l'amener à expliciter ses choix.

Cet entretien se rapproche de celui de l'entretien ante afin de mesurer l'écart entre l'intention et le vécu. Il permet d'affiner et de conforter l'analyse du chercheur pour lui permettre de valider ou invalider les hypothèses émises quant aux questions de recherche.

L'entretien d'accès à l'après-coup permet de revenir sur certains événements repérés lors de l'épreuve et de développer et d'approfondir le point de vue du collaborateur concernant les interactions qu'il ou elle aura eu lors du temps d'accueil et/ou récréation avec ses élèves. Il a été enregistré au dictaphone et retranscrit intégralement sous forme de verbatim.

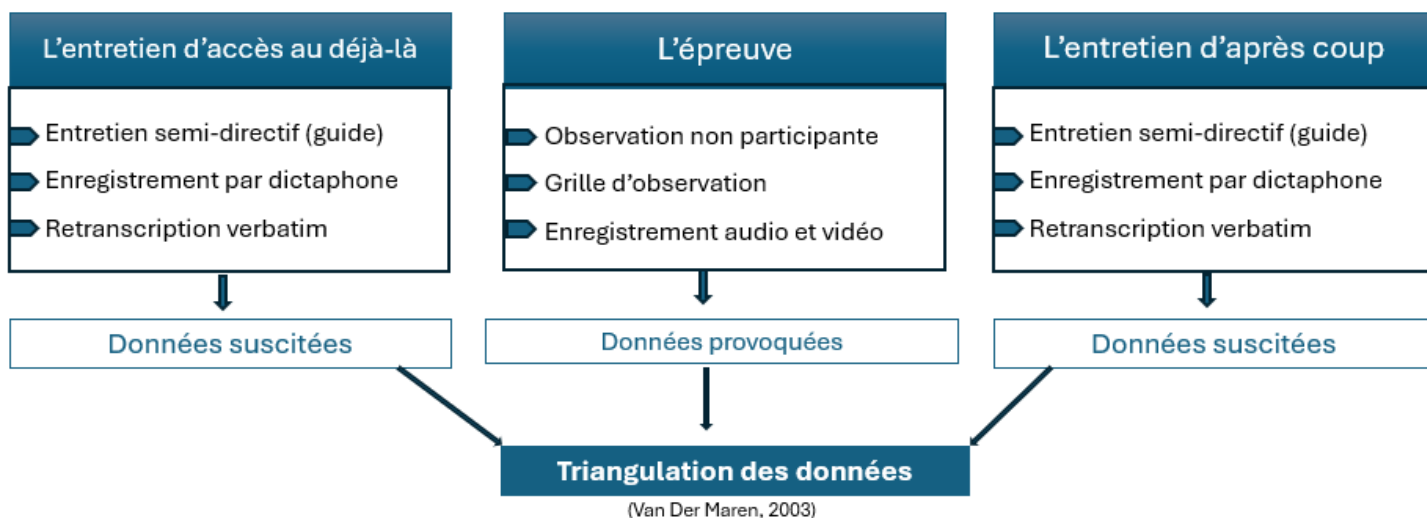


Figure 6 : Corpus recueilli lors des trois temps de la didactique clinique

Enseignant.e\ Recueil	Entretien de déjà-là	Epreuve	Entretien d'après-coup
Mathieu	23/11/2023	06/12/2023	14/05/2024
Sophie	29/11/2023	20/12/2023	12/06/2024
Carine	17/01/2024	31/01/2024	06/06/2024

Figure 7 : Calendrier des différents temps de recueil des données

2. TRAITEMENT DES DONNEES

2.1. Retranscription et traitement des entretiens

Les réponses au guide d'entretien (annexe 1) nous permettent d'avoir accès en partie au déjà-là décisionnel de nos collaborateurs. Le traitement de ces données se fait en plusieurs étapes. Tout d'abord, l'enregistrement audio est retranscrit sous forme de verbatim, en prenant note des éléments para-verbaux tels que les hésitations, les silences, les rires... Une lecture flottante (Bardin, 2013) de ce verbatim nous permet de considérer l'entretien dans son ensemble et de repérer les éléments importants du discours du collaborateur en rapport avec nos questions de recherche. En effet, la lecture flottante est la première activité qui consiste « à se mettre en contact avec les documents d'analyse, à faire connaissance en laissant venir à soi des impressions, des orientations » (Bardin, 2013, p.126). C'est un temps de pré analyse qui permet de repérer les principaux thèmes, sans effectuer une activité de tri exhaustive.

Ensuite, nous menons une étude plus approfondie afin d'identifier les différentes composantes des déjà-là. Et enfin nous procédons à une catégorisation puis à un codage en unité de sens en fonction des 3 déjà-là : expérientiel, intentionnel et conceptuel, telles que présentées dans la figure 5. « La catégorisation à pour objectif premier, de fournir par condensation une représentation simplifiée des données brutes » (Bardin, 2013, p.152). La création de « bonnes catégories » doit obéir à différents critères : l'exclusion mutuelle, l'homogénéité, la pertinence, l'objectivité et la fidélité, la productivité (Bardin, 2001, p. 153-154). L'exclusion mutuelle signifie que chaque élément ne peut être affecté à plus d'une seule catégorie. L'homogénéité correspond au fait que l'on doit utiliser un même registre d'analyse pour une même catégorie. La pertinence renvoie à la concordance de la catégorie avec le matériel d'analyse et au cadre théorique. L'objectivité et la fidélité permettent de vérifier que les catégories sont codées toujours de la même façon après plusieurs analyses. Et enfin, la pertinence signifie qu'« un ensemble de catégories est productif s'il apporte des résultats riches : riches en indices d'inférences, riches en hypothèses nouvelles, riches en données fiables » (Bardin, 2001, p. 154).

La catégorisation et le codage sont effectués sous le logiciel Excel, nous permettent par la suite d'effectuer des tableaux de condensation pour l'analyse.

Les données recueillies permettent ainsi de réaliser trois grandes catégories avec les 3 déjà-là et pour chacune de ces catégories, des sous-catégories. Concernant la catégorie du « déjà-là conceptuel », nous avons repéré des sous-catégories qui permettent de mettre à jour le positionnement du sujet enseignant par rapport à la pédagogie de l'égalité mais également sa conception du rôle de la maternelle et de son rôle lors des temps informels comme la récréation et l'accueil.

Type de déjà-là	Élément du verbatim	Codage
Déjà-là expérientiel	Expérience dans l'enseignement	A1
	Formation reçue sur l'égalité fille/garçon : initiale	A2a
	Formation reçue sur l'égalité fille/garçon : continue	A2b
	Formation reçue sur l'égalité fille/garçon : personnelle	A2c
	Croyances et opinions dues à l'expérience	A3
Déjà-là conceptuel	Conception de la maternelle	B1
	Conception du rôle de l'enseignant en récréation	B2
	Conception de la pédagogie de l'égalité	B3
	Conception de l'égalité fille/garçon à l'école	B4
	Conception des stéréotypes de genre en maternelle	B5
Déjà-là intentionnel	Pratiques enseignantes pour une pédagogie de l'égalité	C1
	Mises en place d'activités sur l'égalité fille/garçon et/ ou les stéréotypes	C2
	Connaissance des textes institutionnels sur l'égalité	C3

Figure 6 : Tableau de codage de l'entretien d'accès au déjà-là

Les entretiens d'accès à l'après-coup sont également intégralement retranscrits et permettent de revenir sur des éléments observés lors du temps de l'épreuve mais également d'approfondir notre questionnement sur le temps de l'accueil qui n'avait pas été abordé lors de l'entretien d'accès au déjà-là. Nous revenons plus particulièrement sur les interactions qu'il ou elle a eu lors des temps informels avec ses élèves mais également sur des événements particuliers repérés lors de l'observation. Nous essayons alors, de repérer à ce moment-là la présence ou non d'écarts entre les intentions, les ressentis et les réalisations.

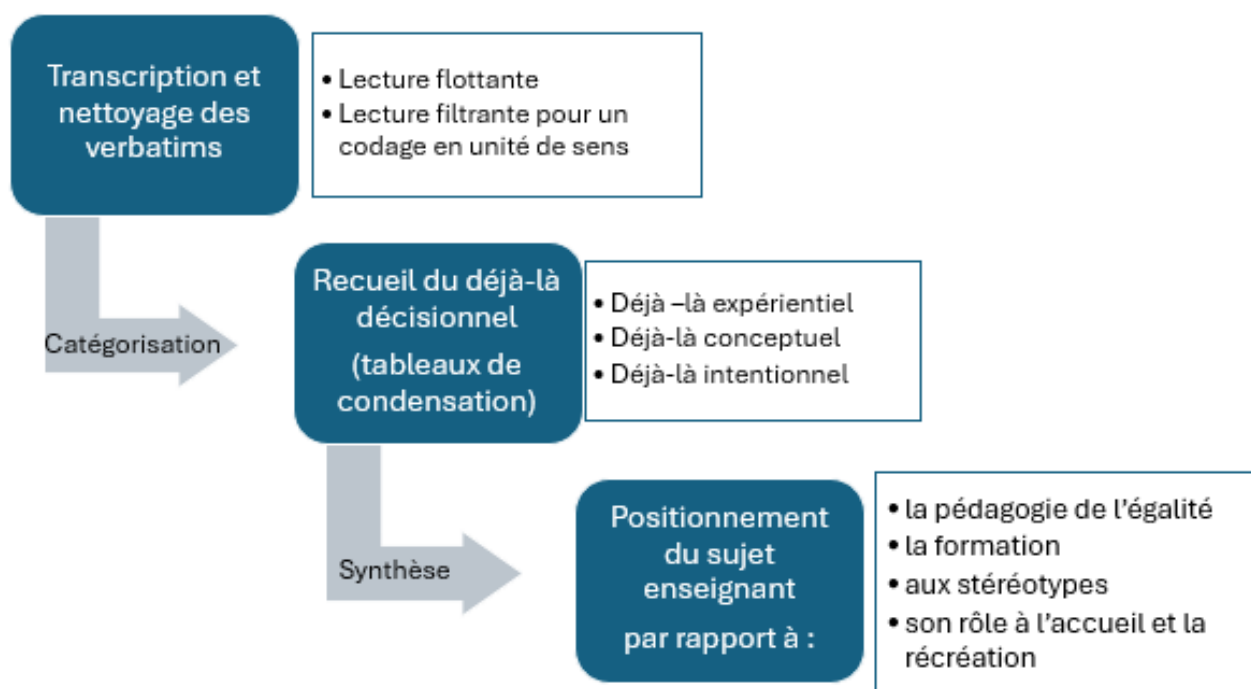


Figure 7 : Traitement des données des entretiens

2.2. Analyse et présentation des données de l'observation

Lors du temps de l'épreuve nous utilisons la technique d'observation non participante qui caractérise les situations où le chercheur ne participe pas aux activités observées (Chevalier & Stenger, 2018).

La captation vidéo et le verbatim des interactions entre l'enseignant.e et ses élèves lors des temps de l'épreuve sont analysés à partir de la grille d'observation réalisée préalablement (annexe 2). Elle se prépare en fonction d'un objectif nettement explicité, en relation avec la problématique du chercheur (Mialaret, 2004). Pour réaliser cette grille, nous nous sommes appuyés d'une part, sur la description des profils d'enseignants concernant leur investissement dans les questions d'égalité de genre de

Pachoud (2018) et d'autre part, sur le répertoire d'action de la toile de l'égalité de Collet (2018) et la liste de recommandations de Lafortune (1998).

L'utilisation d'une grille aide l'observateur à se concentrer sur des aspects répondant aux besoins de la recherche. Cependant, comme le précise Chevalier et Stenger (2008), l'une des difficultés des grilles d'observation est de parvenir à un équilibre entre les données que l'on souhaite absolument enregistrer et les données émergentes, inattendues, auxquelles on n'avait pas pensé. Il faut donc être attentif à relever ces données également.

➤ *Les verbatims des différents temps de l'épreuve*

L'analyse du verbatim permet de repérer pour chaque temps de l'épreuve (temps didactique et temps informels) des éléments importants tels que le nombre et le type d'interactions en fonction du sexe, le nombre de sollicitations de la part de l'enseignant.e, la gestion des comportements mais également le vocabulaire employé. Les verbatims sont découpés en unité de sens et les différents types d'interactions observés seront codés (annexe 3). Ces interactions sont ensuite quantifiées en fonction des sexes et représentées sous forme de graphique pour rendre compte des différences ou non que l'on puisse observer.

1	VERBATIM	Int initiative enseignant	Int initiative élèves	Proxémie
2	M- Bonjour Lucas. Maîtresse, elle est pas encore arrivée.	IG6		
3	G- Elle est pas, elle est pas là, elle est pas là ma maîtresse ?		EG2	
4	M- Bonjour Aaron, Bonjour Aaron	IG6		
5	G - Est-ce que elle est pas là ma maîtresse ?		EG2	
6	M - Elle va arriver, OK, on peut rentrer, d'accord ? On prend l'étiquette.		EG6	
7	M - Bonjour, tu veux faire l'arbre ? Oui, on va le mettre carrément sur la table là	IG6	EG1	
8	G - Bonjour !		EG1	
9	M - Bonjour Lucas.		EG4	
10	M - Euh, où c'est que je vais te le mettre Aaron ? Tiens, regarde un petit peu me faire ce côté ? Là, on e		EG6	
11	G - je veux faire les personnages un peu.		EG2	
12	M - Ah tu veux faire les personnages ? Mais je sais pas s'il m'en reste hein. Non t'as tout peint déjà. T'as		EG6	

Figure 8 : Extrait du tableau de codage du temps de l'épreuve

➤ *Déplacement, position et proxémie*

Une lecture filtrante de la vidéo permet également de relever ce qui ne peut être entendu, comme les déplacements, postures, gestes de l'enseignant.e en fonction du sexe de ses élèves mais aussi l'organisation de l'espace et la répartition des élèves lors des temps didactiques. En effet, dès leur entrée dans la classe et tout au long de la journée, les enseignant.e.s, par leurs gestes et leur posture, manifestent des significations (Forest, 2006, cité par Carminatti & Carnus, 2021). La gestualité vue par la didactique clinique permet de considérer la « distance proxémique » comme une forme

d'« ostention non-verbale » (Carminatti & Carnus, 2021). Loizon (2009, cité par Carminatti & Carnus, 2021) explique que « la modélisation proxémique renforce de façon originale la présence d'un « déjà-là » et permet d'approfondir la question des filtres de l'action didactique de l'enseignant ». Les déplacements, la gestion de l'espace, la gestuelle peut révéler la part inconsciente du sujet enseignant dans son rapport aux autres.

La proxémie (Hall, 1990, cité par Carminatti & Carnus, 2021) est la distance physique qui s'établit entre des personnes prises dans une interaction. Hall (1990) va définir quatre distances : la distance intime (03-40 cm), la distance personnelle (45-75 cm), la distance sociale (1.25-3.60 cm) et la distance publique (3.60-7.50 m).

Il sera donc également intéressant d'étudier les déplacements des enseignantes et notamment la proxémie avec ces 4 distances.

La mise en relation des différentes données obtenues nous permet de mettre en évidence ce qui se joue chez l'enseignant.e lors des interactions avec ses élèves en fonction de leur sexe ainsi que les éléments révélateurs de la mise en place ou non d'une pédagogie de l'égalité.

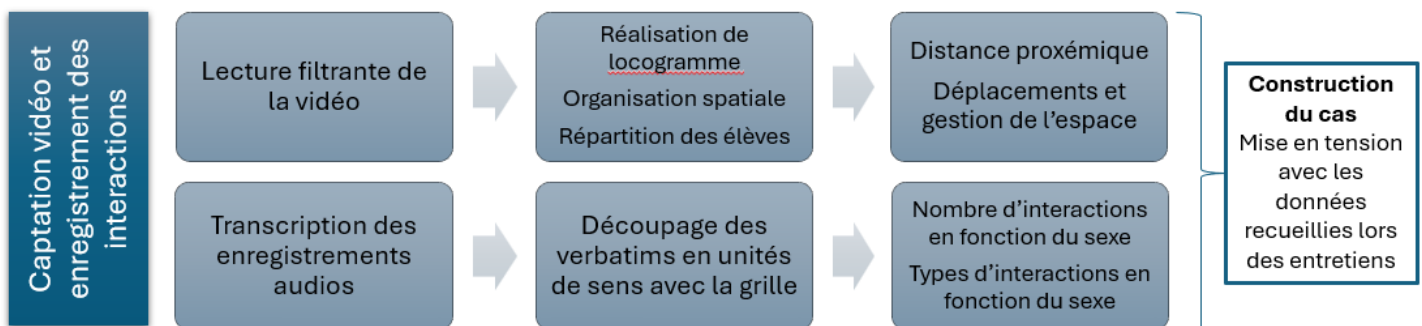


Figure 9 : Traitement des données de l'épreuve

2.3. Triangulation des données et construction du cas

La triangulation des données recueillies permet « d'évaluer la précision obtenue ou les limites de la confiance à accorder à chacune » (Van der Maren, 2004, p.114).

Dans cette étude, les données ont été croisées en deux temps : d'abord lors de l'analyse de chaque temps de la didactique clinique et lors de la synthèse du cas, puis de façon plus approfondie lors de la discussion.

La construction du cas repose sur les faits et dires du sujet observé et permet d'exposer les éléments saillants du cas au regard de notre problématique et des questions de recherche. En effet, Carnus et Terrisse (2013) nous expliquent qu'en tentant de mettre en évidence des signes de possibles

causalités, les éléments relevés par le chercheur à partir de l'analyse du discours de l'enseignant et de l'observation sur le terrain établissent les bases de la construction du cas.

Ce travail nous permet de voir l'évolution dans le temps du discours du sujet, c'est-à-dire les rapprochements et les écarts entre intentions et décisions et ainsi que les contradictions ou les adéquations entre le discours et les interactions de l'enseignant.e avec ses élèves dans sa classe. Dans un deuxième temps, nous avons donc été amenés à interpréter et à donner du sens aux données recueillies. Comme nous l'explique André Terrisse (2013, p.131) : « C'est ainsi qu'une formule, extraite du discours de l'enseignant, peut devenir, pour le chercheur, une clé d'intelligibilité de sa pratique, au point de pouvoir expliquer cette pratique à travers cette formule. »

Ces différentes analyses permettent de mettre en évidence plusieurs notions : les interactions en fonction des sexes, la transmission de stéréotypes et la pédagogie de l'égalité (traitement identique en fonction des sexes) et elles donnent lieu ensuite à une interprétation en intégrant les données relevées lors de l'entretien d'accès au déjà-là.

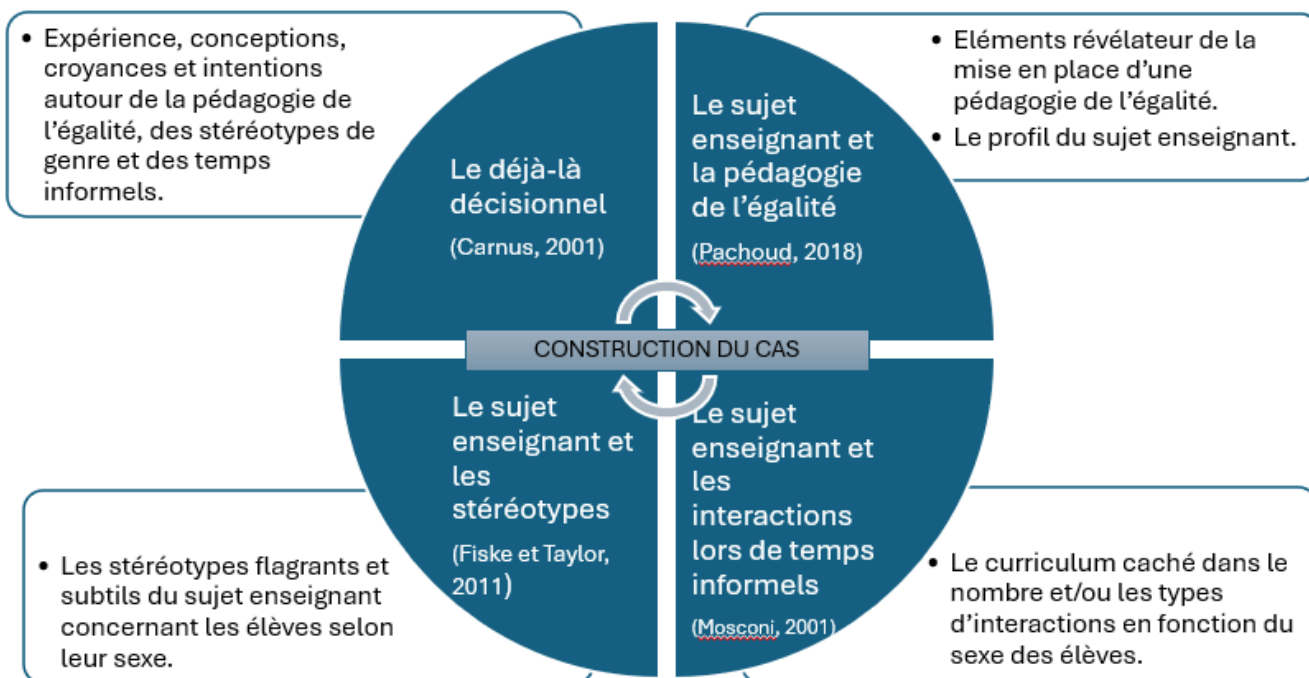


Figure 10 : Mise en tension des données recueillies pour la construction du cas

PARTIE III : ANALYSE ET RESULTATS

Dans cette partie, nous présenterons le déjà-là décisionnel de chaque sujet enseignant obtenu à partir de l'entretien préalable et complété par les entretiens à chaud et d'après-coup. Ensuite nous analyserons le temps de l'épreuve et proposerons des interprétations au regard de nos questions de recherche, en croisant les différentes données recueillies. Nous élaborerons ainsi une synthèse de chaque cas et enfin nous effectuerons un rapprochement des trois cas afin d'en dégager des singularités.

1. LE CAS MATHIEU

1.1. Le déjà-là décisionnel de Mathieu

1.1.1. Le déjà-là expérientiel

Mathieu est un enseignant stagiaire qui enseigne cette année dans une classe de MS-GS dans une école périurbaine de 13 classes. Que cela soit en observation ou en responsabilité, il a essentiellement exercé en maternelle. Il a reçu une formation concernant l'égalité filles et garçons pendant son master mais l'a trouvée insuffisante pour être bien formé sur ce sujet : « *(Les formations) elles ont été dispensées pas très épais, je crois qu'on a eu 6 h au 2nd semestre [...] Mais c'était pas très transformant.* » (annexe 4, 1.168 à 170). Cependant, il s'est beaucoup formé de manière personnelle en lisant et cela a même été son sujet de mémoire pour le master MEEF. Mathieu s'intéresse beaucoup à ce sujet, il se définit comme quelqu'un de *progressiste* (annexe 4, 1.152), qui réfléchit beaucoup aux idées sociétales et notamment à l'égalité homme/femme :

« Donc je me suis intéressé à ce sujet-là et en essayant de déconstruire, il y a des inégalités hommes femmes, d'où elles proviennent, comment elles sont construites, étant forcément enseignant ou me dirigeant vers l'enseignement, j'ai essayé de comprendre un petit peu comment ces stéréotypes-là peuvent amener in fine la différence entre les hommes et les femmes. » (annexe 4, 1.153 à 157).

Son expérience en classe lui donne l'impression que des stéréotypes de genre sont déjà très marqués dès la maternelle. Lors de cet entretien, Mathieu va utiliser 8 fois les mots « transgresseurs » et « transgression » pour qualifier le comportement des garçons face aux règles : « *ce qui m'intéresse vraiment, c'est la transgression, parce que je suis confronté à ça. Et d'un point de vue statistique, les garçons transgressent absolument beaucoup plus que les filles.* » (annexe 4, 1.252 à 254). Cette « transgression » qu'il remarque chez les garçons est quelque chose qui le questionne beaucoup. C'est un sujet qui l'intéresse car il sent qu'il a des difficultés à le gérer comme il le souhaiterait :

« Mais mais par rapport à ça je sais que si je les sanctionne tout le temps, ça va les conforter dans leur position de transgresseurs et d'élèves un peu compliqués et donc après ça peut

construire un peu euh, ouais, leur propre image sociale de « ok je suis transgresseur et je me renforce dans ça. ». En même temps, rien dire si tu es trop laxo, tu laisses ça. Donc, euh, je suis sur ça. C'est ma question du moment. » (annexe 4, 1.257 à 261).

1.1.2. Le déjà-là conceptuel

Pour Mathieu, la maternelle a pour rôle de transmettre la culture scolaire, « *l'école m'accueille pour apprendre* » (annexe 4, 1.202), et une posture d'élève, « *je suis prêt à vivre ensemble* » (annexe 4, 1.202). La maternelle est « *fondamentale [...] pour poser le socle de qu'est-ce que c'est être élève* » (annexe 4, 1.200).

En ce qui concerne son rôle lors de la récréation, il le qualifie de « *complexe* » (annexe 4, 1.216). C'est un lieu où il trouve que l'on transgresse plus qu'en classe mais en même temps il faut laisser de la liberté aux élèves. Il trouve également que c'est un espace très marqué par les stéréotypes où il peut y avoir « *une accapitation d'espace et du matériel par les garçons* » (annexe 4, 1.221). Il essaie donc de trouver « *un équilibre entre liberté et quand même contrôle de, de ce qui peut se faire ou pas* » (annexe 4, 1.222).

Lorsque nous parlons du temps d'accueil lors de l'entretien d'après-coup, Mathieu nous explique qu'il considère ce temps comme un temps d'apprentissage. Il installe « *des ateliers de réinvestissement* » qui ont été vus en atelier dirigé ou semi-dirigé et qui peuvent être réutilisés en autonomie (annexe 10, 1.108). Il utilise également ce temps pour faire de de la « *remédiation* » : « *je prends des petits groupes et là je reprends du travail : l'écriture du prénom, dénombrer... Dès que je sens qu'il faut appuyer un peu.* » (annexe 10, 1.112).

En ce qui concerne la pédagogie de l'égalité, pour lui « *c'est plus ce qu'on doit pas faire que ce qu'on doit faire* » (annexe 4, 1.231). Il nous dit par exemple qu'il essaie de ne pas avoir de traitement différencié entre les élèves, mais il reconnaît que cela peut encore s'avérer difficile pour lui d'avoir la même réaction face à une transgression, il sait qu'il peut être plus sévère avec les garçons de peur « *de rendre triste les filles* » (annexe 4, 1.58). Il dit également qu'il faut faire attention à la répartition de la parole et pour cela aller chercher les élèves les plus timides, les garçons sont ceux qui « *ont la confiance* » (annexe 4, 1.236) et donc vont avoir tendance à vouloir participer davantage. Aussi, pour Mathieu, il faut que les enseignant.e.s pensent à interroger ceux qui osent moins prendre la parole. Pour lui c'est un « *travail d'équité* » (annexe 4, 1.241). Enfin, il nous explique que les enseignant.e.s doivent être vigilant.e.s à ne pas mettre dans leur classe des éléments trop « *hiérarchisants* » (annexe 4, 1.246).

Dans sa conception de l'égalité fille/garçon dans les écoles, Mathieu trouve que tous les espaces de l'école sont dominés par les garçons. Les stéréotypes de genre qu'il dit retrouver dans une classe de maternelle sont notamment dans le choix des activités proposées. Les filles et les garçons ne vont pas

avoir les mêmes attraits concernant ces activités, « *les filles vont au coin d'un graphisme et font du dessin, et les garçons seront au coin de construction* » (annexe 4, 1.98). Au niveau des comportements, Mathieu donne l'exemple du moment de regroupement, où il trouve qu'il y a une grande différence entre le comportement des garçons et celui des filles :

« Les filles, elles rangent, elles sont prêtes et les garçons, ils mettent du temps, ils regardent, ils vont sur un autre atelier donc, voilà ouais et puis quand ils arrivent, ils bougent, ils prennent l'espace, ils prennent la parole, ils bougent sur les bancs, c'est eux qui prennent l'espace » (annexe 4, 1.120 à 123).

Durant l'entretien, Mathieu dira à trois reprises que les garçons bougent et monopolisent l'espace. Il trouve également que les stéréotypes sont plus marqués lors des temps de récréation. Il parle ici de « *guerre du plus fort* » (annexe 4, 1.106) notamment pour les vélos.

1.1.3. Le déjà-là intentionnel

Dans sa classe, Mathieu nous dit être « *vigilant* » à mettre en pratique une pédagogie de l'égalité. Il va d'ailleurs employer ce mot six fois durant l'entretien d'accès au déjà-là (annexe 4) et trois fois lors de l'entretien d'après-coup (annexe 10). Il dit faire attention à ne pas solliciter les mêmes élèves, à répartir les responsabilités, à distribuer la parole de manière équitable : « *je suis assez vigilant sur la façon dont j'interroge, je distribue la parole, dont je sollicite ces élèves pour venir participer au tableau, en EPS, en motricité* » (annexe 4, 1.53 à 54). Il a enlevé dans sa classe les éléments qui lui semblait être trop stéréotypés : « *j'ai essayé de penser la classe de façon assez neutre [...] Tout ce qui est cuisine, bébé, tout ça, j'ai un peu tout enlevé pour laisser des activités assez neutres* » (annexe 4, 1.97 à 101).

Lorsque nous parlerons du temps de l'accueil lors de l'entretien d'après-coup, Mathieu nous indique qu'il a fait le choix « *d'enlever la dinette et les poupées* » parce qu'il ne trouvait pas cela « *pertinent* » (annexe 10, 1.160) :

« Y'avait des poupées au tout début mais c'était que les filles qui y allaient. J'ai essayé de faire un truc qui tourne, tu vois. [...] Les poupées, mes 9 garçons ils y allaient jamais quoi. Donc ça restait vraiment un objet, c'est pas très grave, mais ça restait quand même l'objet qui était ultra sollicité par les filles et je trouve ça peu pertinent parce qu'en fait ça a enlevait la possibilité à elles d'aller voir ailleurs et aux garçons de pouvoir le faire aussi. » (annexe 10, 1.165 à 176).

Il fait également attention au choix des albums qu'il lit en classe, c'était d'ailleurs le sujet de son mémoire de master.

En classe, il va réagir aux comportements ou propos stéréotypés de ses élèves en mettant en place des temps de langage sur des temps spécifiques (annexe 10, 1.18 à 28) :

18 *Tu, tu, tu mets quoi comme séquence du coup ? Enfin qu'est-ce que tu fais exactement du coup avec eux ?*

19 *Là, j'ai juste fait une, j'ai profité d'un temps qu'ils ont créé, y avait des filles qui ont fait des réunions de filles*

20 *dans la cour et qui traversaient en diagonale en disant, « Allez les filles, allez les filles » un peu excluant envers*

21 *les garçons et donc j'ai profité de ça. J'ai profité de ce moment-là pour les interroger en classe : « Pourquoi*

22 *vous avez fait cette manifestation ? » Je l'ai vraiment appelé euh... « Entre vous, quel était votre intérêt ? »*

23 *Donc elles m'ont verbalisé qu'elles voulaient avoir un temps à eux, un espace à eux. J'ai demandé au garçon*

24 *ce qu'ils en pensaient, eux, forcément, ils l'ont vécu comme un, un rejet, une stigmatisation dans leur genre.*

25 *Tu vois ? Et donc.*

26 *Ouais et oui, voilà bien sûr.*

27 *C'était assez intéressant et j'ai, on a creusé rapidement sur une réunion d'élèves. Pour vous, qu'est-ce que*

28 *c'est les filles ? Qu'est-ce que c'est ?*

Il souhaite mettre en place un projet de réflexion autour du thème de l'égalité et des stéréotypes à l'aide d'album stéréotypé ou contre-stéréotypé durant les périodes 3 et 4 de cette année.

Lors de l'entretien d'après-coup, Mathieu nous expliquera qu'il aura en fait réalisé une séquence sur le consentement et la connaissance des parties intimes : « *Du coup ça sort un petit peu de la thématique filles garçons, mais on reste quand même sur ces notions là et ça a bien pris en classe.* » (annexe 10, 1.30). Lorsque que nous lui demandons si cette collaboration a eu un impact sur sa pratique, s'il pense être encore plus vigilant, Mathieu nous dit que sa pratique n'a pas évolué car il est déjà très vigilant mais il reconnaît qu'il se « *repose sur [ses] acquis* » et qu'il pense qu'il peut « *aller plus loin* » (annexe 10, 1.76). Il nous explique que le fait que ce soit sa première année, il se sent submergé par des « *montagnes de boulot administratif et didactique* » : « *J'ai pas creusé encore plus que ce que j'aurais pu faire.* » (annexe 10, 1.74).

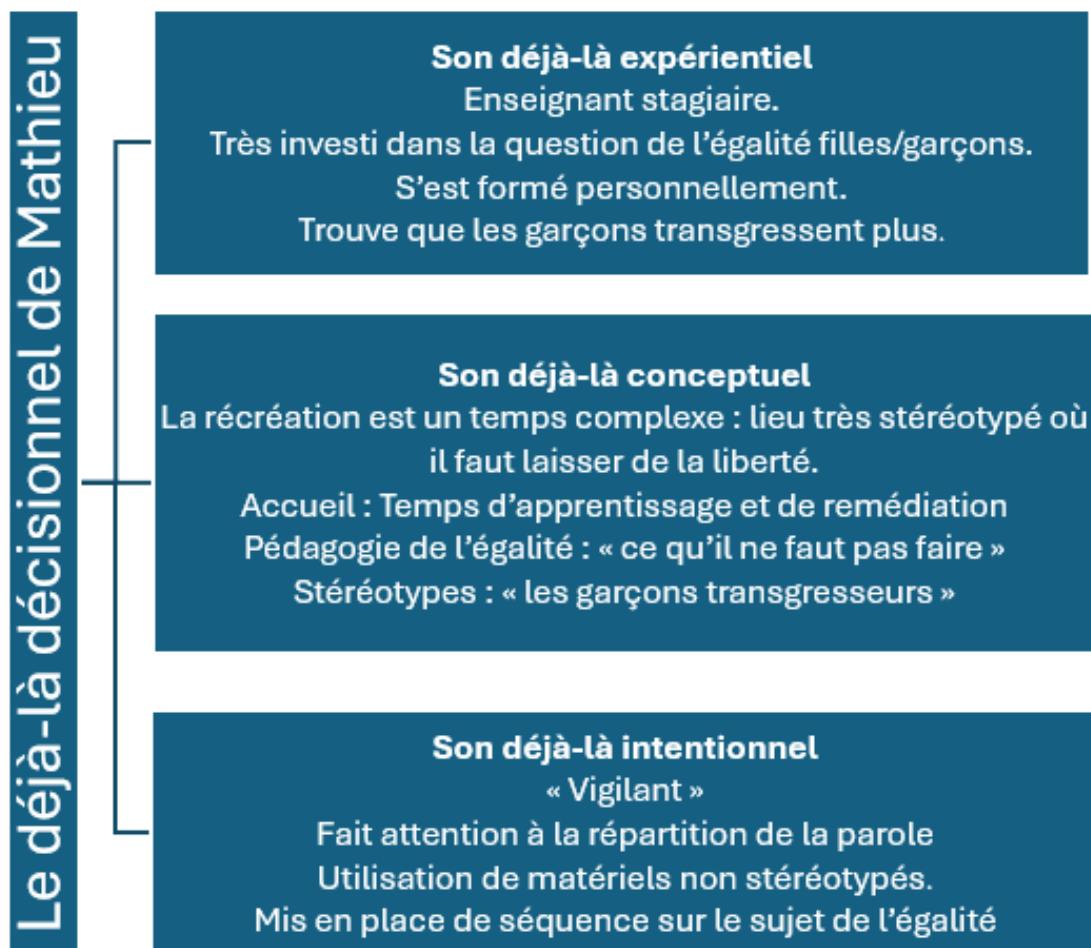


Figure 11 : Synthèse du déjà-là décisionnel de Mathieu

1.2. Les temps de l'épreuve

L'observation de l'épreuve s'est déroulée sur une matinée. Ce jour-là, 21 élèves étaient présents, 14 filles et 7 garçons. Deux garçons étaient absents, Mathieu était déçu qu'on ne puisse pas les observer : « *C'est un peu dommage parce qu'il manque 2 garçons qui sont un peu dans la transgression donc...Donc tu les verras pas* » (annexe 7.1, 1.242 à 244).

Durant ces temps, nous nous sommes appuyés sur la grille construite préalablement (annexe 2) pour observer le nombre et le type d'interactions qui ont lieu entre l'enseignant et ses élèves, mais aussi les déplacements (proxémie) de l'enseignant par rapport à ses élèves, les jeux ou activités proposés lors des temps informels et la répartition des élèves sur ces jeux.

1.2.1. Le temps de l'accueil

➤ Organisation spatiale et matérielle

Pour l'accueil, Mathieu a mis en place plusieurs jeux et activités dans sa classe. A leur arrivée, les élèves ont le choix de s'installer à une table de dessin, à un coin construction, à une table avec un jeu

de « picots », au coin regroupement pour faire un coloriage collectif, au coin livre, dans une maison en carton qui permet de s'isoler de la classe mais aussi de jouer avec une poupée à l'intérieur et sur un tapis pour jouer avec des dinosaures. Mais ils peuvent également choisir d'autres activités comme des jeux de cartes ou écrire sur leur cahier.

La majorité des élèves sont restés sur les mêmes activités durant tout le temps de l'accueil, la répartition en fonction des sexes a donc été celle-ci :

Activités/jeux	Filles	Garçons
Coins dessin	3	1
Coloriage collectif	0	1
Coin dinosaures	1	2
Table Picot	1	0
Coin construction	1	1
Jeux de cartes	3	0
Coin livres	0	2
Coin écriture	2	0
Maison en carton	3	0

Figure 12 : Mathieu - Répartition des élèves sur les coins jeux en fonction du sexe

➤ Déplacement et proxémie

Afin d'analyser le positionnement et les déplacements de Mathieu durant ce temps d'accueil, nous avons réalisé un locogramme, les points rouges représentent les moments où Mathieu s'arrête à la table pour interagir avec les élèves. Celui-ci va venir compléter et illustrer les éléments non-verbaux notés dans le verbatim (annexe 7.1).

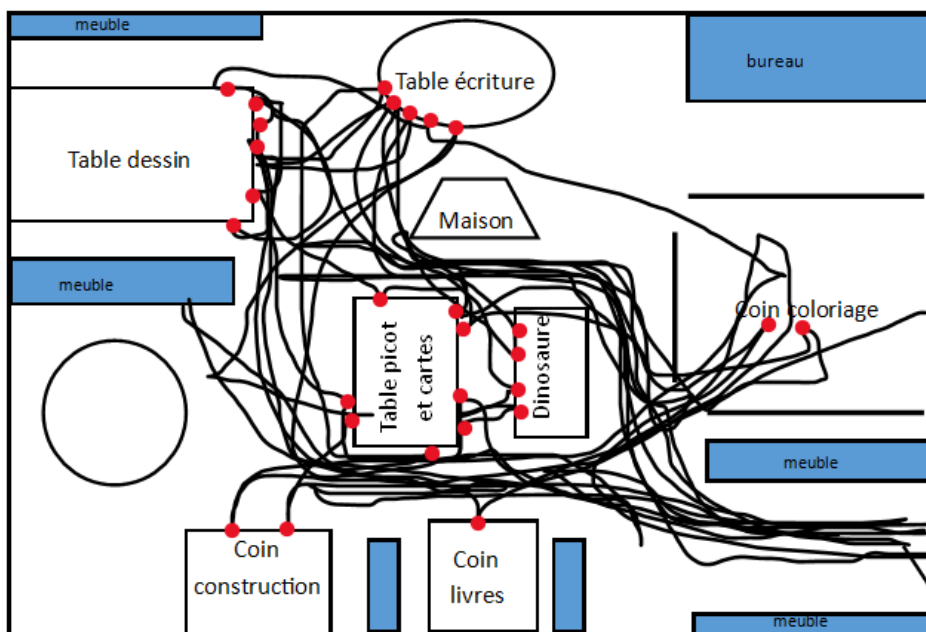


Figure 13 : Locogramme du temps d'accueil de Mathieu

Mathieu se déplace beaucoup dans la classe durant ce temps d'accueil. Il navigue entre les différentes tables et coins jeux pour échanger ou interagir avec ses élèves. Si on regarde les points rouges qui correspondent au moment où Mathieu s'arrête et reste un certain temps pour parler avec ses élèves, il y a des tables où il va se rendre plus souvent que d'autres. En effet, Mathieu se déplace et s'arrête plus souvent vers les tables d'écriture, de dessin et de jeux (picots et cartes) où se trouvent majoritairement des filles comme on peut le voir dans le tableau précédent (figure 6) pour aider ou échanger. En revanche, il se déplacera plusieurs fois au coin dinosaure où jouent deux garçons et une fille pour gérer des conflits entre ces élèves (annexe 7.1, 1.131, 1.162, 1.197). Il s'arrêtera deux fois au coin construction (avec une fille et un garçon) et passera de nombreuses fois devant le coin livres où deux garçons sont présents et ne s'arrêtera qu'une fois lorsque l'un des garçons jouant dans ce coin l'interpellera juste avant le rangement au bout de 27mn d'accueil (annexe 7.1, 1.288).

On remarque donc que Mathieu se déplace et s'arrête plus souvent aux tables ou coins jeux où se trouvent des filles, il aura avec elles plus souvent une distance personnelle voire intime alors qu'il gardera une distance sociale avec les garçons (notamment ceux du coin livres).

Dans les différents espaces où Mathieu se déplace le plus souvent, il le fait également pour des raisons différentes. Mathieu se rend plusieurs fois à la table d'écriture pour apporter son aide à une petite fille qui veut écrire un prénom : « *Livia ? Allez viens on va essayer ! Je te prends... pardon. Oui, mets-toi ici ma grande. Je prends une ardoise, on va le faire en premier au brouillon. OK ? on essaie. Et après on le fera entre les lignes* » (annexe 7.1, 1.128). Il se rend cinq fois à la table des jeux pour échanger et questionner sur le travail : « *Comment elle marche cette bataille ? Vous nous montrez comment on y joue ?* » (annexe 7.1, 1.192) . Il se déplace trois fois à la table de dessin pour observer et échanger

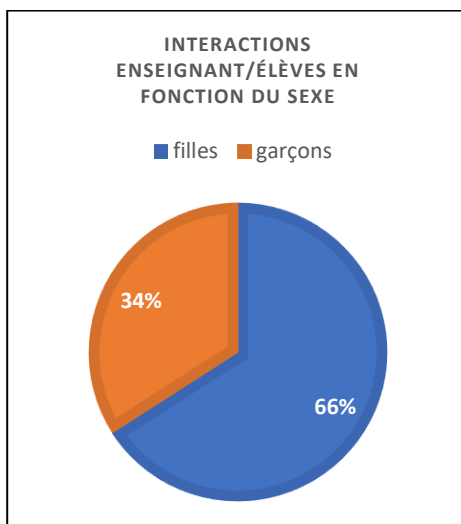
avec les élèves : « *Alors qu'est-ce qu'on fait par ici ?* » (annexe 7.1, 1.92). Et il se rapprochera trois fois également du coin dinosaures pour gérer un conflit entre une fille et un garçon (annexe 7.1, 1.131, 1.162, 1.197). Durant ce rapprochement, il s'adressera essentiellement au garçon qui présente un trouble du langage assez important : « *J'ai Hugo, il a un trouble du langage [...] C'est un bon élève mais bon, en langage c'est compliqué, voilà.* » (annexe 7.1, 1.114).

On voit donc ici que Mathieu se déplace au coin où il y a majoritairement des garçons, le coin dinosaures, pour essentiellement gérer des conflits alors qu'il se déplacera aux tables où se trouvent majoritairement des filles pour apporter de l'aide ou pour échanger sur l'activité en cours.

A la fin de ce temps d'accueil, Mathieu se place au coin regroupement et attend que tous les élèves le rejoignent. Les élèves viennent rapidement mais Mathieu renverra un groupe de trois filles qui n'ont pas rangé leur atelier : « *Alors les enfants qui étaient au dessin. Line, Louise, y a des crayons à ranger et des feuilles. Inaya* » (annexe 7.1, 1.319).

➤ Interactions enseignant/élèves

Comme nous venons de voir avec les déplacements de Mathieu, de nombreuses interactions ont eu lieu durant ce temps d'accueil mais celles-ci ont été différentes selon les enfants avec qui il a échangé. Pour pouvoir rendre compte du nombre et du type d'interactions que Mathieu a eu avec ses élèves en fonction de leur sexe, nous avons donc codé chaque échange dans des tableaux excel en séparant les interactions qui ont été à l'initiative de l'enseignant de celles qui ont été à l'initiative des élèves. Ces tableaux nous ont permis de générer les graphiques suivants :



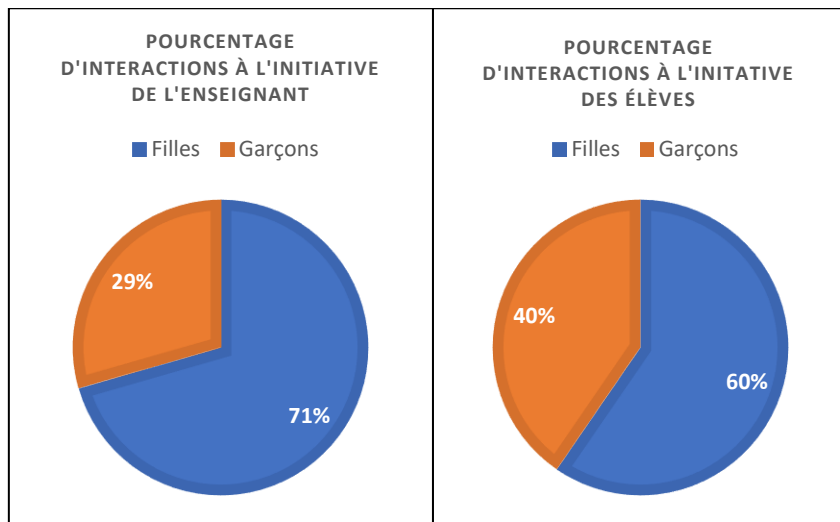
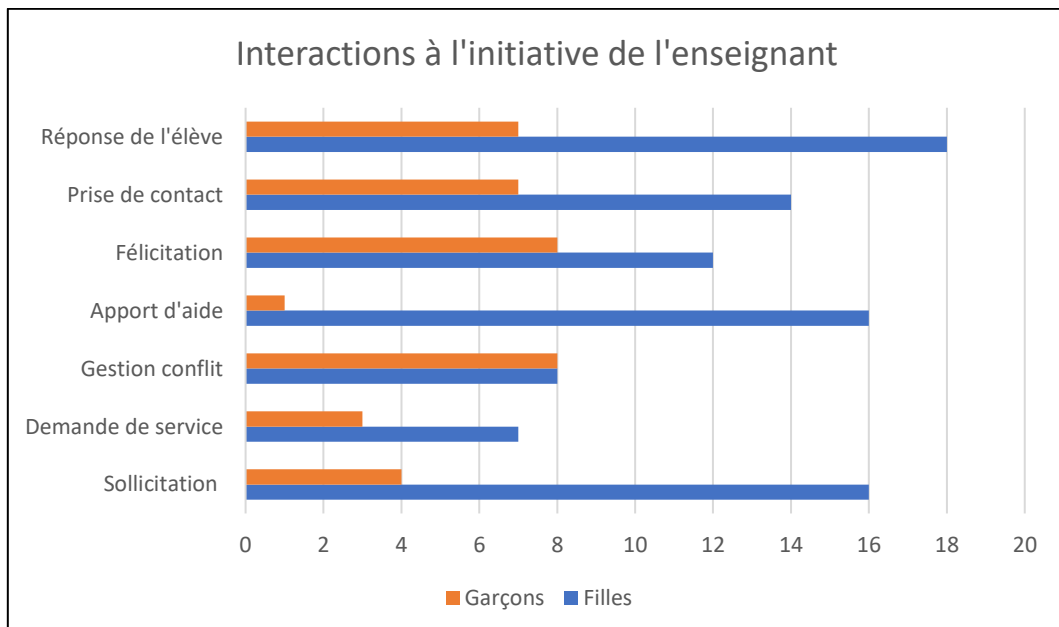


Figure 14 : Mathieu - Pourcentage d'interactions pendant l'accueil en fonction du sexe

Dans cette classe, il y a 1/3 de garçons et donc 2/3 de filles. Donc si nous regardons la répartition des interactions entre les filles et les garçons, nous pouvons constater que Mathieu interagit de manière équitable en termes de quantité avec ses élèves selon les sexes.

Cependant, nous pouvons remarquer que les interactions à l'initiative de l'enseignant sont légèrement plus élevées envers les filles alors que celles à l'initiative des élèves seront légèrement plus élevées du côté des garçons.

Nous avons ensuite essayé de regarder plus en détails les types d'interactions en jeu :



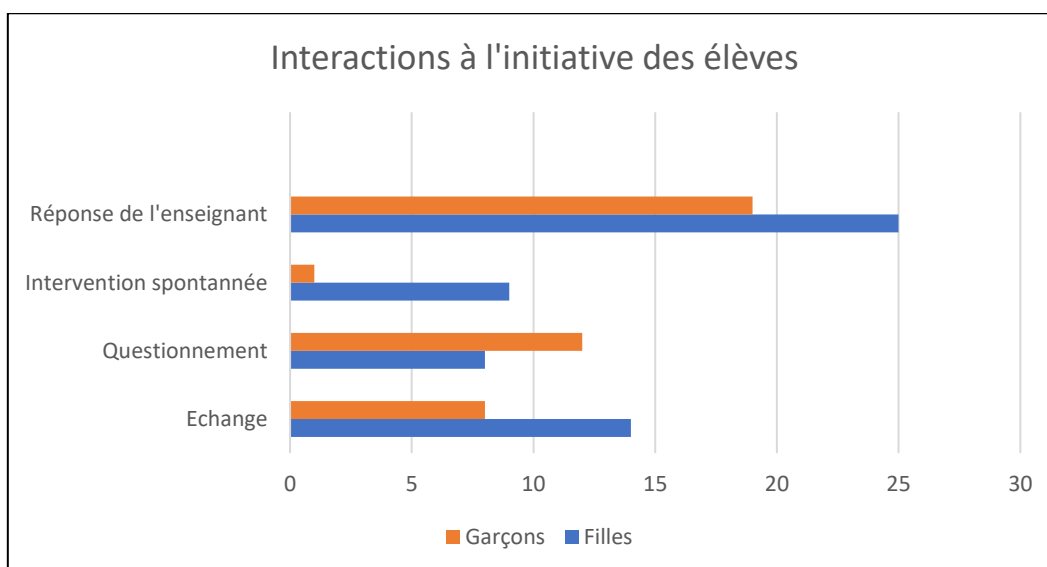


Figure 15 : Mathieu - Types d'interactions entre enseignant et élèves pendant l'accueil

Mathieu a tendance à solliciter davantage les filles durant ce temps d'accueil pour des interactions de types « questionnement » sur leur travail. Il y a une grande différence dans l'aide apportée, en effet, Mathieu va particulièrement aider une petite fille dans son travail d'écriture durant ce temps, d'où l'écart dans le premier graphique.

A l'inverse, il y a une part plus importante d'interactions pour la gestion de conflits ou le rappel des règles du côté des garçons.

En ce qui concerne les interactions à l'initiative des élèves, nous pouvons observer que les garçons vont avoir tendance à solliciter davantage leur enseignant pour des questionnements concernant leur travail ou leur jeu. Quant aux filles, elles vont intervenir plus spontanément dans des échanges que les garçons.

Au niveau du lexique, Mathieu emploie de temps en temps le surnom « mon grand » ou « ma grande » pour s'adresser aux enfants. Lors de ce temps d'accueil, il l'utilisera 10 fois pour s'adresser à des filles et 7 fois pour s'adresser aux garçons. Il emploiera surtout ce surnom lors des interactions où il sollicitera un.e élève pour un service, pour donner une responsabilité ou lorsqu'il félicite ses élèves et cela quel que soit le genre : « Ah Maïna, tu peux ranger s'il te plaît ? On prend pas les grosses feuilles ma grande hein. » (annexe 7.1, 1.224), « Bien Tony, super. Bravo mon grand ! » (annexe 7.1, 1.277). Selon le centre national de ressources textuelles et lexicales, ce surnom résulte d'un « emploi substantif hypocoristique », il exprime une intention affectueuse. Ce terme sera utilisé de manière équitable entre les filles et les garçons.

1.2.2. Le temps de langage

➤ Organisation

Cette séance de langage est une séance improvisée par Mathieu suite à un évènement qui a eu lieu juste avant en salle de motricité. Lors de la séance d'EPS, à l'arrivée dans la salle, les élèves du premier groupe se sont assis spontanément de manière non-mixte. Une des filles le fait tout de suite remarquer en disant « *les filles d'un côté et les garçons de l'autre !* ». Une discussion a eu lieu directement dans la salle avec ces élèves, puis Mathieu a voulu reprendre cette discussion avec la classe au complet au retour de l'EPS. Il s'agit donc ici d'une séance de langage avec la classe entière, dans le coin regroupement, sur le thème des stéréotypes de genre.

Après un retour rapide sur le travail effectué par le groupe qui était resté dans la classe et un temps de mise en place (rangement et regroupement des élèves au coin regroupement) où Mathieu joue de la guitare, il va lancer la discussion autour des stéréotypes :

« Avant la récréation, je reviens rapidement sur ce qu'il s'est passé en salle de motricité avec le premier groupe. Je suis content de voir que dans ma classe, ah, à part là mais bon parce qu'il y a beaucoup plus de filles, on n'a pas des bancs que des filles et des bancs que de garçons. » (annexe 7.2, 1.44).

Il rappelle ce qui avait déjà été dit sur ce sujet car il a déjà travaillé dessus avec ses élèves en début d'année : « *On avait dit à la réunion pour enfants qu'y avait pas de différence dans l'école et dans la classe entre les filles et les garçons* » (annexe 7.2, 1.61).

Les enfants vont ensuite intervenir sur les différences qu'il peut y avoir ou pas, entre les filles et les garçons. Ce temps de langage va durer 16mn.

Mathieu questionne dans un premier temps ses élèves sur l'existence ou non de sport féminin ou masculin (annexe 7.2, 1.59 à 72) :

59	M - Les vélos, c'est un sport de filles ou de garçons ?
60	<i>Les élèves répondent tous en même temps – Les deux !</i>
61	M – Ah, on lève le doigt pour répondre. Oui, Line ? Ah oui, les 2. On avait dit à la réunion
62	pour <u>enfants qu'y avait pas</u> de différence dans l'école et dans la classe entre les filles et
63	les garçons.
64	G (<i>intervient sans lever le doigt</i>) – Bah si !
65	M - Lesquelles Tony ?
66	G – Ben quand <u>on a pas</u> envie de jouer avec eux.
67	M - Est-ce que c'est une différence entre les <u>filles</u> et les garçons ?

Puis, ils parlent des différences physiques et biologiques (annexe 7.2) :

123 M - Ah, je veux qu'on écoute Tony, il me dit qu'il y a une différence.
 124 G - La différence c'est que les filles elles ont des nénéés et nous on n'en a pas !
 125 M - Ca il me l'a dit Léo, c'est une vraie différence biologique. C'est pareil. Chut. Louise (*F*
 126 *qui se lève, parle*), là, il faut qu'on soit assez grand pour pouvoir discuter de ça parce que
 127 on va travailler sur le corps, y a même une dame qui va venir travailler sur le corps
 128 humain. Il faut qu'on puisse parler du corps sans rigoler. C'est une vraie différence.

Et enfin, une discussion s'installe autour des vêtements (annexe 7.2) :

147 *F (intervient sans lever le doigt)* - Les filles elles mettent des robes mais pas les garçons.
 148 M - Ah les filles ont des robes et pas les garçons on l'avait déjà discuté ça !
 149 *F (intervient sans lever le doigt)* - Et les garçons, les filles, elles n'ont pas de chemises.
 150 *F (intervient sans lever le doigt)* - Si j'ai une chemise moi chez moi !
 151 (*plusieurs enfants interviennent*)(*un G se lève et pose sa main sur l'épaule de Mathieu*)
 152 M - Chut ! Je capture les sons : 1, 2, 3
 153 M- Alors il y a des garçons qui portent des robes, ça existe. Et il y a des femmes qui
 154 portent des chemises, c'est possible aussi.

➤ Déplacement et proxémie

Mathieu est entouré de trois bancs où sont assis les élèves et certains d'entre eux sont assis par terre devant lui. La plupart des garçons (6 sur les 7 présents) se trouvent très proches de Mathieu, soit assis juste devant lui soit sur le banc le plus proche de lui.

Beaucoup d'élèves ont envie de prendre la parole et lèvent le doigt ou interviennent spontanément durant cette séance. Vers la fin de ce temps de langage, un garçon suivi d'une fille qui n'ont pas pu s'exprimer se lèveront pour poser leur main sur l'épaule de Mathieu (une manière de demander la parole mise en place dans sa classe). Puis plusieurs élèves vont finir par se lever et se rapprocher de lui pour se faire entendre. Mathieu donnera la parole au garçon puis clôture la séance : « *Là, on part pas dans tous les sens. Je vais juste demander à Léo de prendre la parole et on va aller en récréation souffler un petit peu. Oui, Léo ?* » (annexe 7.2, 1.157).

➤ Interactions enseignant/élèves

De nombreuses interactions ont lieu durant ce temps de langage, nous avons donc codé comme pour l'accueil chaque échange en les séparant aussi en fonction de l'initiateur, l'enseignant ou l'élève.

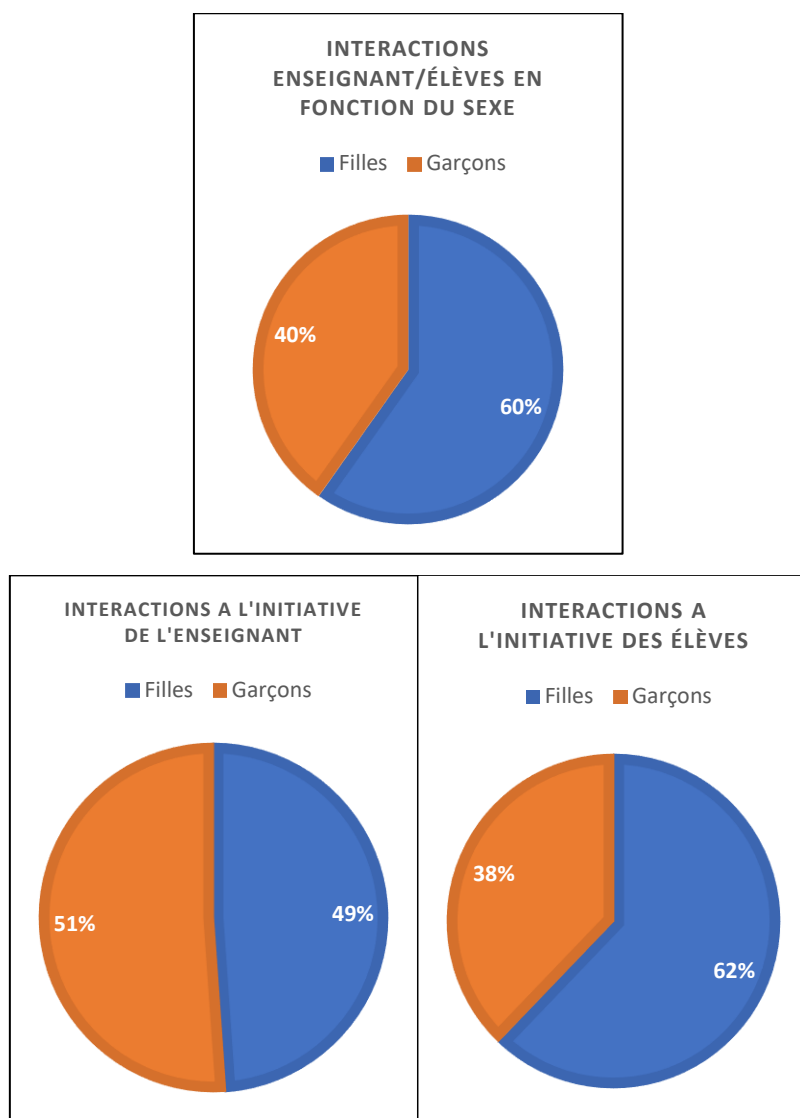


Figure 16 : Mathieu - Pourcentage d'interactions pendant le temps de langage en fonction du sexe

Pour cette séance, nous sommes en classe entière, ce qui fait que nous avons 1/3 de garçons et 2/3 de filles. La part de garçons et de filles qui sollicite Mathieu est équitable au vu de leur proportion dans la classe. En revanche, Mathieu va beaucoup plus solliciter les garçons que les filles durant cette séance, les interactions à l'initiative de l'enseignant sont de 51% envers les garçons et de 49% envers les filles alors qu'il n'y a que 7 garçons pour 14 filles. Nous pouvons cependant remarquer que Mathieu va surtout interagir avec deux garçons en particulier, l'un qui maintient qu'il y a des différences entre les filles et les garçons : « *Ben quand on a pas envie de jouer avec eux* » (annexe 7.2, 1.66) et un autre qui n'est pas d'accord avec ces camarades qui disent que les garçons ne portent pas de robes : « *Moi, je porte des robes à ma maison* » (annexe 7.2, 1.159).

Nous avons ensuite regardé en détails les types d'interactions qui ont eu lieu :

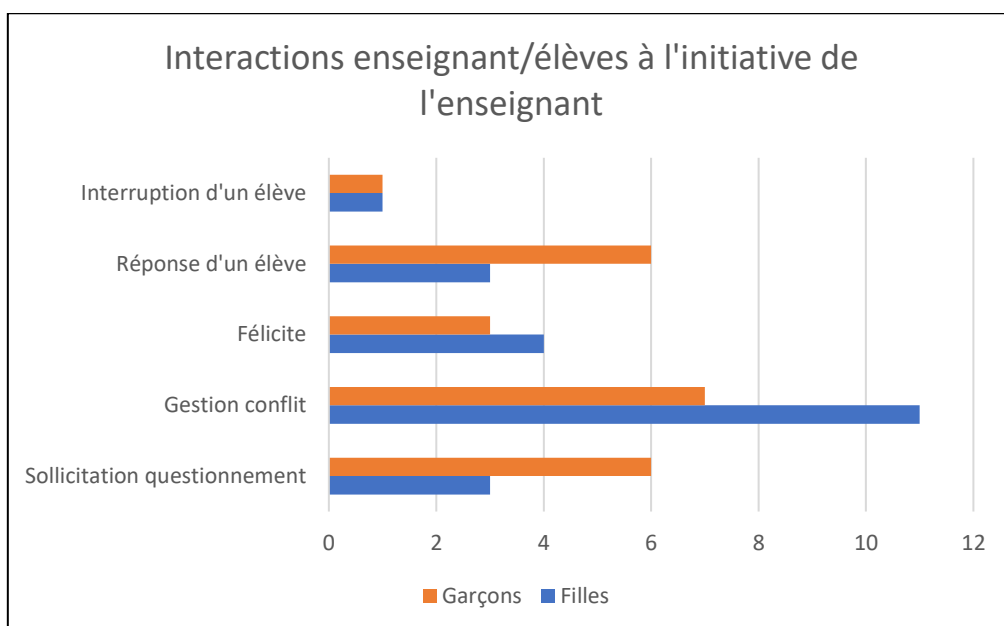


Figure 17 : Mathieu - Types d'interactions à l'initiative de l'enseignant pendant la séance de langage

Comme nous avons pu voir le précédemment, il y a une différence assez importante au niveau de la sollicitation des élèves par Mathieu. Lors de ce temps de langage sur les stéréotypes, Mathieu va questionner plus souvent les garçons (deux en particulier) que les filles et ces derniers vont donc plus souvent prendre la parole pour répondre. Pour les autres types d'interactions, il n'y a pas de différences significatives.

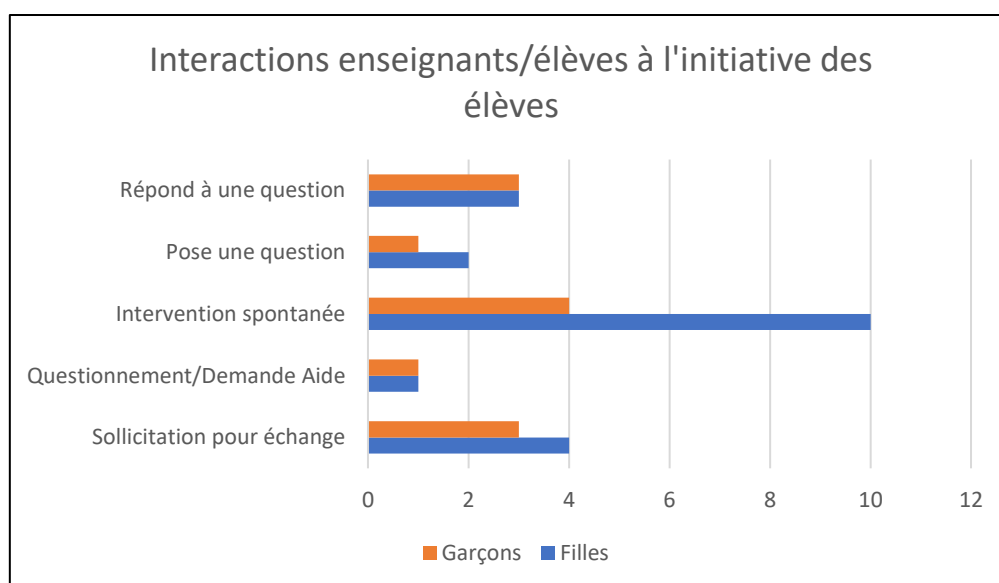


Figure 18 : Mathieu - Types d'interactions à l'initiative des élèves pendant le temps de langage

En ce qui concerne, les interactions à l'initiative des élèves, nous remarquons que les filles vont avoir légèrement tendance à intervenir plus spontanément (72%), c'est-à-dire sans lever la main.

1.2.3. Le temps de récréation

➤ Organisation spatiale et matérielle

Durant la récréation, une diversité de jeux est proposée aux enfants : des échasses, des planches à roulettes et des « paddles » dans une zone délimitée, des animaux et des jeux de construction sous le préau et des vélos sur la partie principale (grande zone) de la cour. Ils ont également accès à un ballon sans qu'il y ait de zone particulièrement définie pour ce jeu.

Mathieu interviendra une fois en milieu de récréation pour faire tourner les vélos entre les élèves et demandera aux deux garçons qui possèdent les vélos à trois roues de les passer à deux filles. Ce qui fait qu'au cours de cette récréation, 5 garçons et 11 filles auront eu accès aux vélos.

➤ Déplacements et proxémie

Mathieu se déplace très peu durant la récréation, en revanche plusieurs élèves viendront le solliciter. Il s'installe dès le début à l'entrée du préau avec sa collègue d'où ils peuvent avoir une vue d'ensemble de la cour, il va donc se trouver dans un espace social et même public sauf au moment où il interagira avec ses élèves. Il se déplacera une fois pour aller chercher des jeux supplémentaires (les paddles) et deux fois pour régler des conflits ou rappeler des règles. La première fois en début de récréation pour dire aux élèves de sortir de l'endroit où se trouvait la caméra et pour dire à deux garçons sur des vélos de ne pas faire « les tamponneuses » (annexe 7.3, 1.5) et une deuxième fois lors d'un conflit entre deux garçons : « *Qu'est-ce qui se passe ? (Les deux enfants se disputent et pleurent)* » (annexe 7.3, 1.98).

➤ Interactions enseignant/élèves

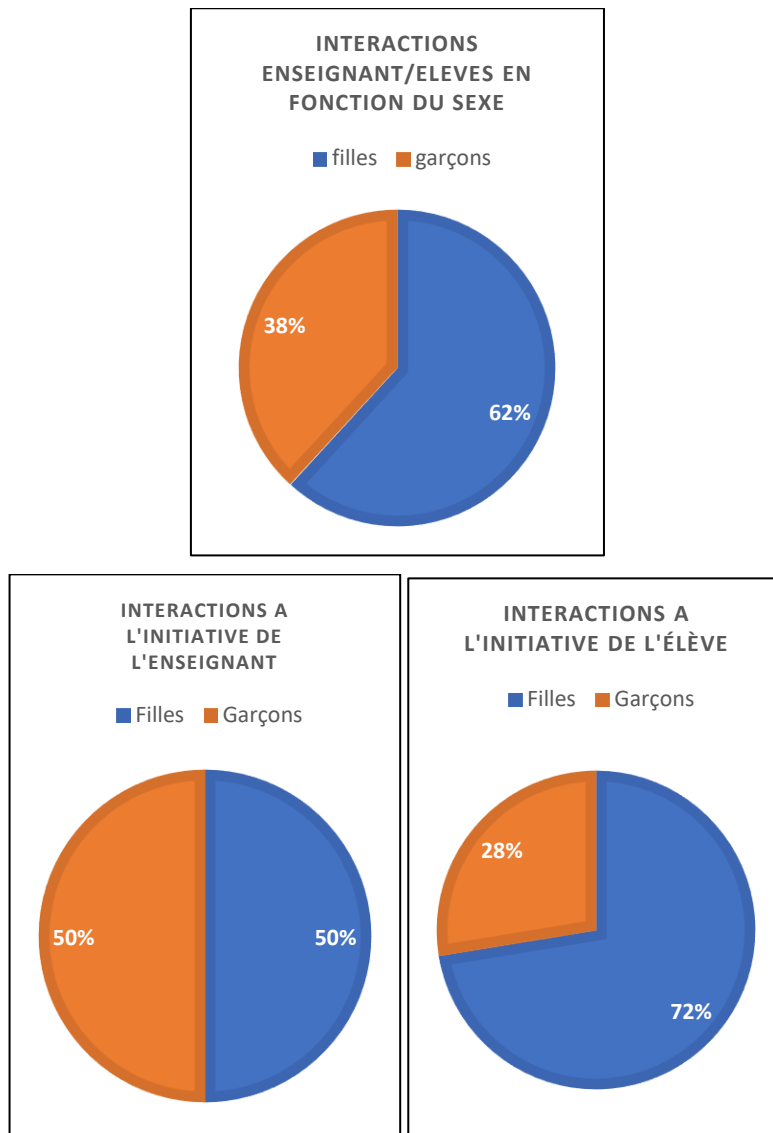


Figure 19 : Mathieu - Pourcentage d'interactions pendant la récréation en fonction du sexe

Il n'y a pas de différence significative en termes de quantité au niveau des interactions entre Mathieu et ses élèves en fonction du sexe. On remarque en revanche que la différence réside au niveau de celui ou celle qui prend l'initiative de cette interaction. En effet, ces graphes nous montrent que pendant la récréation, Mathieu aura tendance à prendre l'initiative d'interagir davantage avec les garçons qu'avec les filles et à l'inverse, les filles viendront plus souvent solliciter Mathieu que les garçons.

Nous pouvons regarder à présent en détails les types d'interactions que nous retrouvons pendant la récréation :

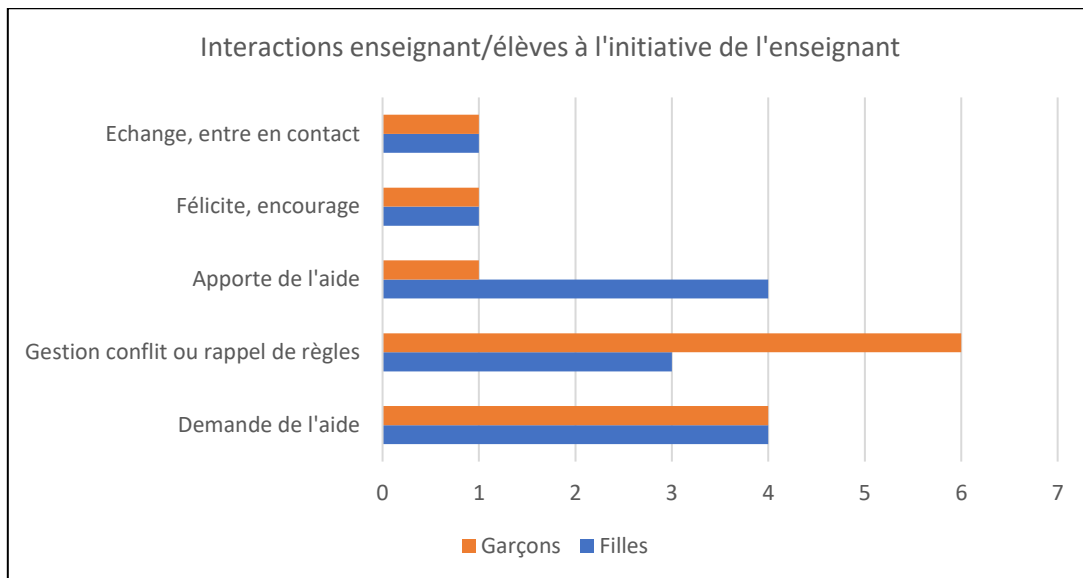


Figure 20 : Mathieu - Types d'interactions à l'initiative de l'enseignant pendant la récréation

Il y a une différence assez nette au niveau des types d'interactions en fonction des sexes. Mathieu va essentiellement interagir avec les garçons durant la récréation pour gérer des conflits ou rappeler des règles tandis qu'il va plutôt interagir avec les filles pour leur apporter de l'aide et/ou leur demander de s'aider entre « copines » :

« Attention les filles, si on le fait, nous on l'a travaillé en classe, si on le fait, on tient la main d'une copine, ok ? Pour pas tomber. Ok ? Nous on l'a fait avec ma classe » (annexe 7.3, 1.22).
 « Oh, tu t'es fait mal quelque part ? Ah oui, t'as un petit, un petit bleu ma grande. Ça va aller ? Tu veux te faire une petite pause, un petit peu ou pas ? Ouais ? Tu veux que je te le garde ? (annexe 7.3, 1.39). « Tu veux pas jouer avec les copines, y'a Emma, Elisa, non ? » (annexe 7.3, 1.122).

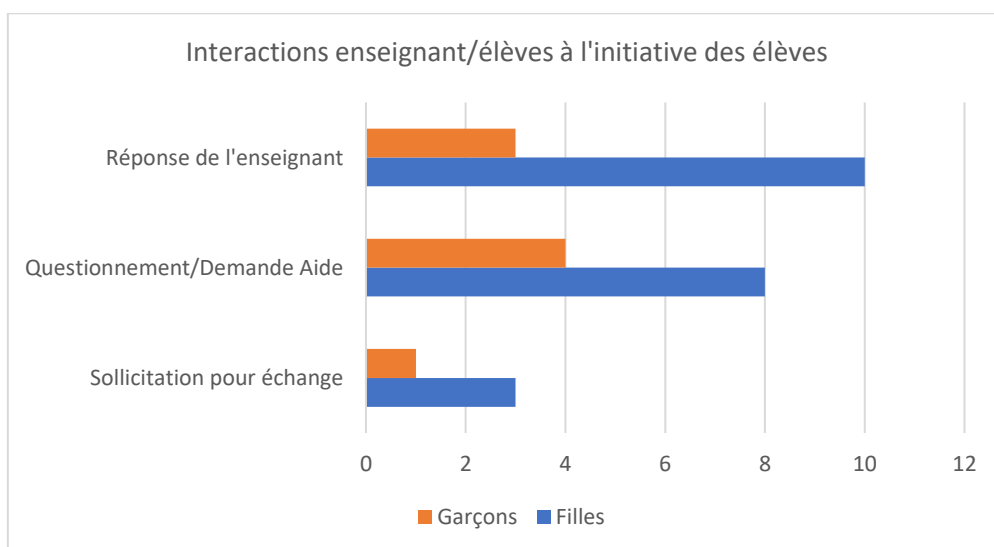


Figure 21 : Mathieu - Types d'interactions à l'initiative des élèves pendant la récréation

Ce dernier graphique nous montre que les filles vont légèrement plus solliciter Mathieu que les garçons pour juste échanger ou lui demander de l'aide et il va, en conséquence, plus interagir avec elles comme on peut le voir par rapport au nombre de réponses données.

1.3. Synthèse du cas et mise en tension

1.3.1. Mathieu et la pédagogie de l'égalité

Si on se réfère aux recherches de Pachoud (2018) qui distingue quatre profils d'enseignant.e.s concernant leur investissement dans les questions d'égalité de genre : résistant.e, réactif.ve, ponctuel.le et investi.e., nous pouvons qualifier Mathieu d'enseignant « investi ». La lutte contre les inégalités entre les filles et les garçons occupe une place importante dans sa classe. Il dit avoir une vigilance forte à pratiquer une pédagogie de l'égalité.

Lors du temps de l'épreuve, nous pouvons en effet observer que Mathieu essaie de mettre en place des coins jeux qui ne soient pas trop stéréotypés comme peut l'être la dinette ou le coin voitures mais plutôt des activités neutres. Lors de la récréation, il est attentif à mettre en place un roulement pour les vélos pour que les filles puissent y avoir accès autant que les garçons. En effet, lors de l'entretien, il nous explique que cette activité révèle pour lui la domination des garçons :

« Après en cours de récréation, c'est forcément le plus marquant. Il y a des vélos, c'est la guerre aux vélos, c'est la guerre du plus fort et là c'est les garçons qui monopolisent les vélos.

Donc pour le coup, moi je mets en place des, des solutions de, d'échange » (annexe 4, 1.115).

Cependant, nous observons une vigilance beaucoup moins importante durant la récréation. Mathieu a essentiellement un rôle de surveillance, et interagit surtout lorsqu'il y aura des conflits.

En classe, Mathieu est attentif en classe et réagit lorsqu'il se trouve confronté à un comportement stéréotypé de la part de ses élèves. En effet, lors du temps de l'épreuve, un événement où des propos et des comportements stéréotypés sont observés (les garçons et les filles n'ont pas voulu se mélanger sur les bancs au début de la séance d'EPS), amène Mathieu à réagir immédiatement dans un premier temps puis à mener une séance de langage en classe pour revenir sur cet événement et débattre avec ses élèves sur la présence ou non de différences entre les filles et les garçons. Il nous dit lors de l'entretien à chaud que cet événement lui a permis de voir ce que les élèves avaient retenu de ce qui avait été déjà travaillé et que ça va lui permettre de lancer le projet qu'il a prévu de travailler durant la période suivante sur les stéréotypes de genre.

On retrouve donc dans la pratique de Mathieu de nombreux points présents dans la liste de recommandations de Lafortune (1998, cité dans Collet, 2016) en faveur de la mise en œuvre de la pédagogie de l'égalité : réagir aux paroles ou aux gestes pouvant dévaloriser une catégorie d'élèves ; valoriser les émotions ; proposer des activités susceptibles d'intéresser l'ensemble des élèves

(notamment en récréation) ; utiliser des moyens pour permettre à tous et toutes de prendre la parole et de se sentir plus à l'aise pour parler ; éduquer à l'égalité...

Cependant, lors de l'entretien d'après-coup, Mathieu nous raconte que depuis cet événement, la même situation s'est répétée plusieurs fois. Il se questionne alors : « *Est-ce que le fait d'avoir appuyé dessus, ils veulent se renforcer dans ce truc-là ? En opposition ? Je sais pas.* » (annexe 10, 1.13).

Il remarque aussi que, bien qu'il soit vigilant en classe, qu'il travaille avec ses élèves sur ce thème, qu'il ait des discussions avec eux, il ne voit pas vraiment d'évolution : « *J'ai l'impression que ce qui est intériorisé, il est bien ancré quoi. Ça va être dur à déconstruire quoi.* » (annexe 10, 1.194). Il pense alors qu'il devrait peut-être faire plus de lien avec les parents : « *Et en fait, ce que tu peux dire ou faire, même de façon implicite en classe, derrière c'est pas suivi à la maison.* » (annexe 10, 1.196).

Ce constat amène Mathieu à se questionner sur l'efficacité d'être le seul à mettre en place une pédagogie de l'égalité :

« *Ouais, je pense qu'il faudrait vraiment qu'on ait une réflexion au niveau de l'école quoi.* » (annexe 10, 1.228), « *Je pense que ça nous dépasse un peu et que là on est encore trop sur des ... construire des séances, des séquences à des petits à des petites échelles et qu'il faudrait qu'on soit... ça arrive hein. Mais au niveau du cycle, au niveau de l'école, au niveau ouais, au niveau du CLAE...* » (annexe 10, 1.254 à 258).

Il nous dit que la formation permettrait de rendre visible les différences qu'il peut y avoir entre les filles et les garçons à l'école comme par exemple l'occupation de la cour de récréation et cela amènerait forcément des questionnements au sein des équipes pédagogiques :

« *Tu vois, si tu montres des, tu vois, je sais que j'avais vu une enquête sur la géographie spatiale, sur les cours de récréation. Si tu montres, que l'occupation, en fait tu vois, si on voit que dans toutes les écoles de France, on voit que y a 80% c'est des garçons c'est juste maintenant comment on fait pour revenir du 50/50 ? Faut trouver une solution.* » (annexe 10, 1.2269 à 272).

1.3.2. Mathieu et les stéréotypes

Lors de l'entretien d'accès au déjà-là, Mathieu a tendance à attribuer aux garçons des comportements plutôt négatifs (transgressifs, bougent, dominants, monopolisent) et des comportements plutôt positifs aux filles (rangent, sont prêtes plus rapidement) mais également une position de faiblesse face aux garçons (peur de rendre triste, dominée). Nous remarquons cependant que ce jour-là, lors de la fin de l'accueil, les garçons font partie des premiers à être rangés au coin regroupement et que Mathieu renverra un groupe de filles ranger leur table car elles sont parties sans le faire : « *Alors les enfants qui étaient au dessin. Line, Louise, y a des crayons à ranger et des feuilles. Inaya* » (annexe 7.1, 1.319). Couchot-Schiex (2016) explique que la hiérarchisation des individus avec des dominants et

des dominées amène à considérer ces dernières comme étant plus « faibles psychologiquement et physiquement ». Pour elle, l'enseignant n'est pas neutre, il a lui aussi intégré des valeurs différenciées avec des stéréotypes de sexe, ce qui l'amène plus ou moins inconsciemment à attendre des élèves qu'ils adhèrent à ses propres valeurs, on le remarque chez Mathieu quand il parle d'avoir peur de « brusquer, de rendre triste » les filles (annexe 4, l.66) et des garçons « transgresseurs ». Nous avons vu dans notre partie théorique que Fiske et Taylor (2011) distinguaient deux types de stéréotypes : les stéréotypes flagrants et les stéréotypes subtils. En ce qui concerne Mathieu, nous pouvons dire que nous sommes en présence ici de stéréotypes subtils (Fiske & Taylor, 2011). En effet, même s'il a un désir profond de rejeter les stéréotypes sexués, ces derniers s'activent quand même lorsque qu'il est en présence d'un groupe concerné par ces stéréotypes car ce sont des stéréotypes qui appartiennent à son héritage culturel. Cependant Mathieu s'en rend compte et il nous dit avoir du mal à « lutter contre lui-même » (annexe 4, l.63) et contre ses propres représentations. Il est conscient de l'impact des stéréotypes sur les conduites et les représentations. En effet, lorsqu'il dit qu'il pourrait conforter les garçons dans leur rôle de transgresseur en les sanctionnant trop souvent, cela fait écho aux travaux de Desert, Croizet et Leyens (2002) sur la menace des stéréotypes. Ces chercheurs expliquent que la personne qui se retrouve être la cible d'un stéréotype risque de voir son comportement interprété uniquement en fonction de celui-ci et peut l'amener à adopter un comportement qui confirme le stéréotype. Cette notion de « transgression » est un sujet qui questionne beaucoup Mathieu. Il souhaite améliorer sa pratique face à ce type de comportement car il s'aperçoit qu'il rencontre des difficultés à avoir une réponse égalitaire et il a conscience de l'impact de sa réaction face à cela. Comme l'explique Ayral (2011, cité par Marro, 2013), sanctionner plus souvent les garçons encouragerait une identité masculine dominante et non l'inverse.

Lors de l'entretien à chaud, Mathieu nous dit que la matinée s'est déroulée de manière assez calme car les deux garçons « transgresseurs » étaient absents, et que quand ceux-ci sont présents, un petit groupe de 4 garçons se forment et « ça part, ils circulent, ils bousculent. » (annexe 7.4, l.19). Lorsque nous lui faisons remarquer que certaines filles ont tendance à beaucoup bouger, il reconnaît que certaines d'entre-elles sont « un peu agitées » mais que comme c'est une classe essentiellement de filles, c'est « une question de proportion », que « ça dépend des moments » et que quand il « les reprend, ça va », contrairement à certains garçons pour lesquels il n'a « pas trouvé de solutions » (annexe 7.4, l.29). Cependant lorsque nous discutons de cet enfant pour qui il ne trouve pas de solutions, il s'avère que c'est un élève pour qui Mathieu a une suspicion de trouble du comportement et pour qui il a fait une demande d'aide auprès du RASED. On peut voir ici que Mathieu a tendance à minimiser les comportements transgressifs des filles.

1.3.3. Mathieu et les interactions, le curriculum caché

Durant le temps de langage qui est axé autour des stéréotypes et des différences entre les filles et les garçons, nous constatons que Mathieu va plus souvent solliciter les garçons que les filles.

L'ensemble des élèves veulent interagir avec Mathieu pour donner leur avis, cependant un garçon en particulier avait un avis plutôt stéréotypé en ce qui concerne les différences entre les filles et les garçons et Mathieu l'interrogé plus souvent que les autres enfants. Cette différence d'interactions peut s'expliquer par le fait que Mathieu souhaite essayer de déconstruire les stéréotypes adoptés par cet enfant (annexe 7.2) :

68	G – Ben <u>si ils</u> ont envie de jouer avec nous et nous on n'a pas envie.
69	M - Oui <u>c'est pas</u> ça que je dis mon grand écoute bien. Je dis qu'il n'y a pas de différence
70	dans les Jeux, dans les sports, dans la réussite ou la <u>non réussite</u> .
71	M - Vas-y je t'écoute.
72	M - C'est bon ?
73	<u>(Tony reprend la parole mais n'est pas compréhensible)</u>
74	M - <u>J'ai pas</u> compris Tony.
75	G – C'est bon ****
76	M - C'est bon quoi ?

On remarque cependant que les filles ont tendance pendant cette séance à plus intervenir spontanément que les garçons (72% pour les filles et 28% pour les garçons) contrairement à ce que peut nous dire Mathieu lorsqu'il affirme que les garçons monopolisent la parole.

Durant les temps informels, on ne constate pas de différences significatives en termes de quantité concernant les interactions de Mathieu avec ses élèves en fonction du sexe de manière générale. Les différences se trouvent en revanche dans les types d'interaction mais également sur les personnes à l'initiative de ces interactions.

Durant le temps de l'accueil, Mathieu interagit de lui-même beaucoup plus avec les filles surtout lorsque cela concerne les activités que les élèves sont en train d'effectuer. Il passe beaucoup de temps avec une fille pour travailler l'écriture mais cela coïncide avec ce qu'il nous dit lors de l'entretien d'après-coup. En effet, il utilise ce temps pour faire de la remédiation, dès qu'il sent « *qu'il faut appuyer un petit peu.* » (annexe 10, l.114). Les interactions qu'il a avec les garçons sont essentiellement avec un garçon en particulier (qui possède un trouble du langage) pour gérer un conflit qu'il a avec une camarade. Or il s'adresse essentiellement au garçon et non à la fille avec qui il est en conflit. Il va également féliciter un autre garçon à deux reprises. Pendant notre discussion lors de la récréation, il qualifie ce garçon de « *très mignon, très scolaire, très agréable* ». Nous remarquons qu'il passe plusieurs fois à côté de deux garçons, qui font partis de « *son groupe* » de 4 garçons qui ont tendance à transgresser. Il les regarde à chaque fois mais sans interagir jusqu'à ce que l'un d'eux l'interpelle à la fin de l'accueil.

Lors de la récréation, Mathieu sollicite peu les élèves, il le fait surtout pour rappeler les règles ou gérer des conflits auprès de quelques garçons et les interactions se font surtout lorsque les élèves viennent l'interpeller et dans ce cas, c'est surtout de la part des filles. Lors de l'entretien d'accès au déjà-là, Mathieu nous explique que pour lui, le temps de récréation est un temps de liberté, ce qui explique que les interactions se font moins à son initiative durant ce temps.

Nous pouvons noter que sur ces deux temps informels, les différences les plus significatives se retrouvent dans les interactions pour gérer des conflits ou rappeler les règles et les interactions pour apporter de l'aide. Pour les premières, Mathieu interagit beaucoup plus avec les garçons alors que pour les deuxièmes, il le fait beaucoup plus avec les filles. On remarque donc ici une concordance avec ce que Mathieu nous a dit lors de l'entretien d'accès au déjà-là. On retrouve ce besoin de « cadrer » les garçons qui ont tendance à plus transgresser et son souhait d'aller chercher les élèves les plus timides (dont ici les filles) surtout sur le temps de l'accueil. Nous pouvons aussi émettre l'hypothèse que Mathieu aurait tendance à plus solliciter les filles du fait de sa vigilance et de sa connaissance concernant le système de normes de sexe hiérarchisant. Cela pourrait correspondre à une envie de contrebalancer ce système.

Nous pouvons cependant remarquer un écart entre ce que nous dit Mathieu concernant la prise de parole de ses élèves et ce qui se passe réellement dans sa classe. Il nous dira que les garçons ont tendance à prendre de la place, à prendre plus facilement la parole or lors du temps de l'épreuve, nous constatons que ce sont plus souvent les filles qui viennent le solliciter.

Lorsque nous interrogerons Mathieu à l'entretien d'après-coup sur la vigilance qu'il dit avoir au niveau de la répartition de la parole, il nous dira qu'il n'utilise pas de système pour le quantifier : « *ça m'est implicite.* » (annexe 10, 1.88). Il nous dit y faire très attention sur les « *moments qui sont très ritualisés* » ou sur les séances dirigées « *mais dans des échanges plus informels, là, pour le coup, c'est plus compliqué.* » (annexe 10, 1.96).

Nous observons une certaine ambivalence dans le cas de Mathieu. En effet, son déjà-là expérientiel et son déjà-là intentionnel vont le conduire à avoir un fort désir de vigilance à mettre en place une pédagogie de l'égalité et de déconstruire les stéréotypes de genre dans sa classe mais son déjà-là conceptuel semble entraîner une certaine dépendance vis-à-vis de certains stéréotypes plus ou moins consciente car, comme on a pu le voir lors de l'entretien d'accès au déjà-là, il va employer des termes plutôt négatifs lorsqu'il parle des garçons mais en même temps il est conscient d'être plus dur avec eux et cela le questionne. Cette influence du déjà-là conceptuel va surtout se révéler dans les types d'interactions que Mathieu pourra avoir avec ses élèves en fonction du sexe.

En ce qui concerne la pédagogie de l'égalité, Mathieu est conscient que seul dans sa classe, il aura peu d'impact et aura du mal à déconstruire les stéréotypes déjà bien ancrés dans les représentations de ses élèves. Il trouve que personnellement il est assez formé et il n'en ressent plus le besoin en

revanche, il reconnaît qu'il y a un grand besoin de formation pour vraiment sensibiliser les équipes pédagogiques aux inégalités de genre qui sont toujours présentes dans nos écoles. Pour lui cette formation est indispensable pour que des projets à plus grande échelle soient mis en place au sein des établissements et donc aient plus d'impact sur les élèves.

On peut cependant penser que des formations supplémentaires aideraient Mathieu à déconstruire ses propres stéréotypes.

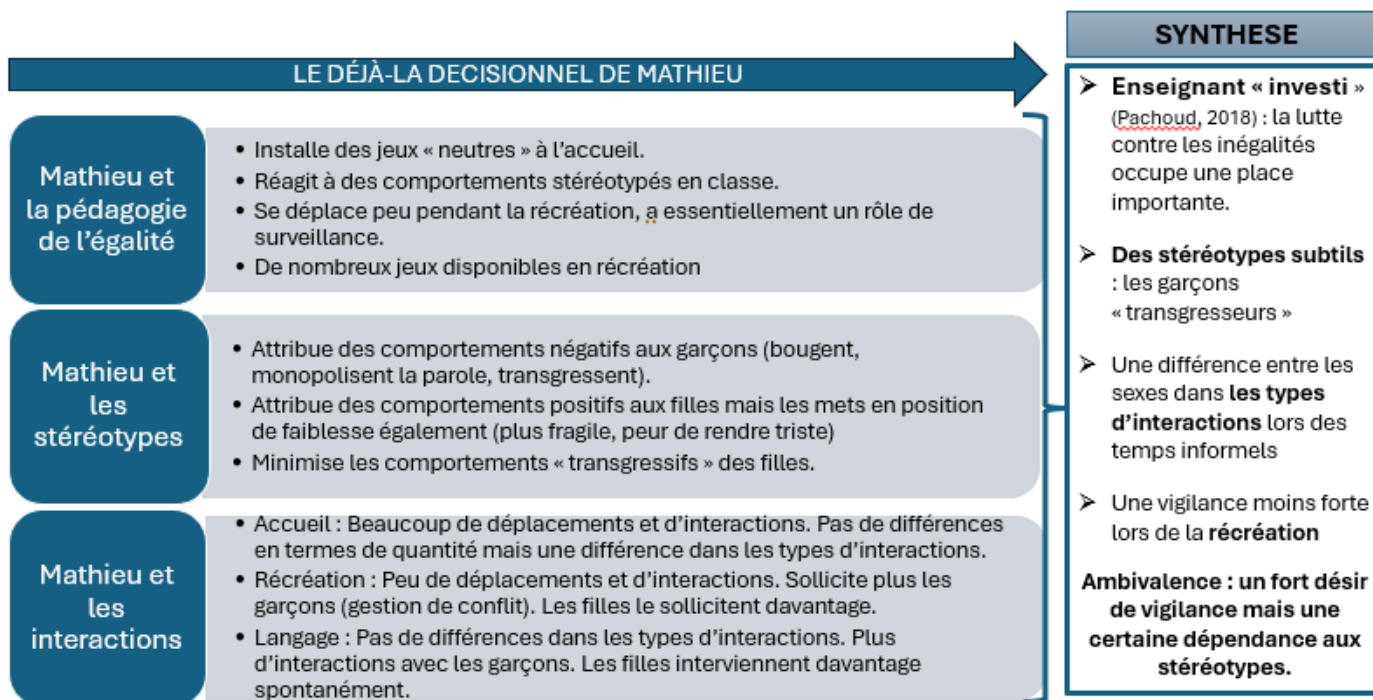


Figure 22 : Synthèse du cas Mathieu

2. LE CAS SOPHIE

2.1. Le déjà-là décisionnel de Sophie

2.1.1. Le déjà-là expérientiel

Sophie est enseignante depuis 40 ans. Elle a enseigné essentiellement en maternelle et surtout en petite section depuis plusieurs années. Elle est maman de deux garçons et a une formation de professeure de yoga (annexe 5, 1.137).

Elle n'a jamais eu de formation sur l'égalité filles et garçons et lorsque nous lui demandons si elle en ressent le besoin, elle nous répond « *Non, enfin non, pas spécialement* » (annexe 5, 1.105). Elle ne s'intéresse pas spécialement à ce sujet mais elle est en revanche consciente des inégalités notamment au niveau des salaires :

« Oui alors, pas forcément, je milite pas spécialement mais bon voilà, je milite pas spécialement mais y'a des faits avérés. Voilà et on est moins payés, on l'a, on fait beaucoup plus de... Enfin voilà. C'est certain. Oui je suis consciente de ça c'est sûr » (annexe 5, 1.149).

Elle évoque cependant une fois où elle a entendu une expérimentation qui l'avait intéressée. Celle-ci se passait en Suède ou au Danemark, des chercheurs avaient tenté de remettre en place des classes non-mixtes dans des écoles. Elle avait trouvé cette idée intéressante : *« Apparemment ils trouvaient qu'en fait du coup, c'était plus simple de gérer du coup l'énergie d'un groupe de garçons »* (annexe 5, 1.110).

Pour elle, on n'élève pas les garçons et les filles de la même façon :

« Moi en tant qu'enseignante, pour moi, et même en tant que maman, je me dis en les voyant agir dans la classe, souvent, qu'on n'élève pas les filles comme les garçons. Voilà. Parce que je. Les garçons, alors ils ont un tempérament déjà beaucoup plus moteur, mais même je trouve qu'ils s'autorisent beaucoup plus de choses que les filles. C'est mon sentiment, mais c'est mon observation, je dirais pas mon sentiment » (annexe 5, 1.14).

Cependant Sophie se questionne sur le fait qu'elle ressent peut-être ça parce qu'elle est une femme et aussi une mère. Elle pense également que cette différence de manière d'élever les filles et les garçons se fait de manière inconsciente.

Elle remarque que les garçons ont tendance *« à plus s'autoriser à déborder des règles de vie, du cadre que les filles de manière générale »* (annexe 5, 1.30). Elle explique d'abord cela par le fait que les garçons auraient besoin de *« plus bouger »* mais aussi parce qu'on les *« autorise plus à le faire »*. Elle nous parlera cependant lors de l'entretien d'après-coup d'un groupe de filles qu'elle avait l'année précédente qui *« prenaient beaucoup de place [...] parce qu'elles étaient bavardes »* (annexe 11, 1.280).

Elle trouve également par son expérience que les garçons sont de manière générale plus en difficulté en graphisme. Les filles sont plus appliquées et *« aiment que ça soit joli »* (annexe 5, 1.133). Elle trouve aussi que les filles sont plus vite autonomes notamment sur l'habillement alors que les garçons *« souvent ils regardent leurs mains ! J'ai l'impression que des fois ils les découvrent »* (annexe 5, 1.178) mais également dans la gestion de leur travail, *« elles ont un truc à faire, elles s'installent, elles font. »* (annexe 11, 1.202).

2.1.2. Le déjà-là conceptuel

Pour Sophie, le plus important à la maternelle, c'est le savoir-être et le savoir-être avec les autres :

« C'est, c'est. C'est le, pour moi, c'est le le basique, le. Savoir-être avec les autres. Savoir jouer, je veux jouer, je demande. Enfin voilà, et pour moi, c'est le, la base. Voilà. Après y a

pas que ça. Y'a plein d'autres apprentissages. » (annexe 5, 1.220), « Mais je me dis que si ça s'est pas assis, ça sera compliqué. » (annexe 5, 1.224).

Pour elle, le rôle de l'enseignant dans la cour de récréation est principalement d'intervenir en cas de non-respect de règles et de venir en aide en cas de besoin mais pas systématiquement, car pour Sophie, il faut aussi qu'ils apprennent à gérer les conflits ensemble :

« J'essaie de voir si les règles proposées en début d'année sont respectées dans la cour et si elles ne le sont pas, j'interviens. Alors pas pas de manière systématique parce que je pense qu'ils ont besoin aussi d'apprendre à dire, voilà, voir comment eux ils s'en débrouillent » (annexe 5, 1.228).

Le temps de l'accueil est pour Sophie, *« un moment tampon entre la maison et le moment où on va se regrouper et qu'ils [les élèves] puissent aller s'installer seuls pour se trouver un jeu à leur rythme » (annexe 11, 1.103).* Elle peut également profiter de ce temps pour terminer un travail avec certains élèves. Mais généralement elle ne fait pas de travail *« dirigé »* et ne *« s'installe pas avec eux »* (annexe 11, 1.107). Par ailleurs, elle va être présente pour *« réguler »* (annexe 11, 1.115) pour aider les élèves à s'installer ou pour expliquer ou montrer comment jouer aux coins jeux, essentiellement en début d'année.

Concernant la pédagogie de l'égalité, Sophie ne va pas vraiment y faire référence lors de l'entretien. Elle va cependant faire référence à son rôle de mère de 2 garçons et se questionner sur l'éducation qu'elle a pu recevoir. Elle se demande si elle a pu *« orienter quelque chose de manière inconsciente »* : *« La façon des guider la façon de tu vois ? Aider aux tâches ménagères, aide à plein de choses, est-ce que, est-ce que si j'avais eu une fille ça aurait été la même chose ? Voilà. Je pense, je pense que oui, mais je n'en sais rien (annexe 5, 1.161).*

Les stéréotypes, ou plutôt selon Sophie, les différences, qu'elle remarque vont être surtout au niveau du tempérament. Sa formation de yoga la rend sensible aux *« énergies »* et elle pense qu'au-delà des stéréotypes, il existe une *« énergie féminine »* et une *« énergie masculine »* qui expliqueraient cette différence de tempérament et le fait que les garçons et les filles n'aient pas les mêmes envies ou besoins : *« Et du coup bah eux ils aiment, voilà je trouve que les garçons ils aiment quand même plus manipuler attraper en maternelle » (annexe 5, 1.139).*

Elle ne trouve pas que les élèves de cet âge soient stéréotypés dans les choix de jeu par exemple. Elle voit que ses élèves, filles et garçons, vont aux différents coins jeux sans distinction. Il peut y avoir en revanche des comportements stéréotypés parfois par rapport aux couleurs :

« Ça, je dirais pas. Parce que dans les jeux d'imitation, tout ça, je trouve que (pffff), ils jouent, ils vont à la dînette, les garçons, ils vont jouer aux poupées. Moi ça, sur les petits comme ça je vois moins quand même. Mais tu peux entendre des fois, sur des histoires de couleur. Le rose c'est pas pour les garçons ou des choses comme ça » (annexe 5, 1.38).

Cependant, au niveau moteur et tempérament, Sophie trouve que les garçons vont davantage s'imposer dans la cour par exemple pour avoir les vélos et vont être intéressés par les activités plus techniques :

« Quand même, les enfants qui vont aller s'imposer pour avoir systématiquement un vélo, c'est quand même des garçons. De temps en temps tu as une fille qui a un tempérament un peu fort, qui va y aller, mais quand même » (annexe 5, 1.57), *« pour avoir abordé par exemple des séances de cuisine où il y a beaucoup de choses un peu techniques avec des objets et des casse-noix, des choses comme ça. Alors là les garçons, tu les as tous autour »* (annexe 5, 1.115).

Lors des conflits, elle remarque que les garçons sont plus *« dans l'action »* alors que les filles sont plus dans *« les histoires de filles »* :

« Alors les garçons, ils sont plus je vais dire sur l'action et puis ils vont plus s'imposer ou passer par le geste. Et les filles, elles sont plus dans les histoires, elles ont plein d'histoires « gignignagna », donc voilà, c'est. Elles ont plus « gnagnagna », des histoires de de filles, de copains » (annexe 5, 1.249).

La seule fille qui a un *« tempérament très fort »* dans sa classe, joue beaucoup avec les garçons et va dire des choses *« pas gentilles »*, pour essayer de *« prendre le pouvoir »*, *« faire sa place »* (annexe 5, 1.263).

2.1.3. *Le déjà-là intentionnel*

Concernant la mise en place d'une pédagogie de l'égalité, Sophie nous explique qu'elle n'a pas l'impression de faire de différences dans sa classe entre les filles et les garçons : *« Alors moi je sais que à partir des règles, tout le monde a les mêmes règles »* (annexe 5, 1.27). Pendant les récréations, elle va intervenir pour que ce ne soit pas toujours les mêmes qui aient les vélos : *« Voilà, on fait tourner, en fait, on dit « Tu l'as eu depuis un moment donc maintenant... » »* (annexe 5, 1.57). Elle peut intervenir si elle entend un propos stéréotypé comme *« le rose c'est pour les filles »* par exemple :

« Oui, je peux dire le rose, bah pourquoi le rose ? C'est une couleur. Le rose, c'est une jolie couleur, ça peut être pour les filles ou les garçons. Il y a des garçons qui aiment le le rose. Voilà des choses comme ça » (annexe 5, 1.51).

Cependant, en ce qui concerne les activités en classe, Sophie ne fait pas spécialement attention au choix des albums. Elle les choisit en fonction des thèmes abordés en classe et ne va pas regarder s'ils véhiculent ou pas des stéréotypes.

Elle ne fait pas de séances, projet sur cette thématique. Lorsque nous lui demandons si elle met en place des séances pour aborder les stéréotypes avec sa classe, elle nous répond :

« Non. Tu sais moi je suis une vieille maîtresse » (annexe 5, 1.76), « Non mais je pensais, c'est quand même une problématique qu'on a, qu'on aborde plus maintenant. On en entend beaucoup plus parler.

Alors moi, je fais pas, je fais pas des séances... » (annexe 5, 1.78).

Elle nous dira pourtant lors de l'entretien d'après-coup qu'elle peut faire attention lorsqu'elle interroge ses élèves comme par exemple pour réciter une poésie, à alterner fille et garçon, mais elle rajoutera : « Après je le fais pas de manière systématique mais bon voilà j'essaie euh... » (annexe 11, 1.222 à 224).

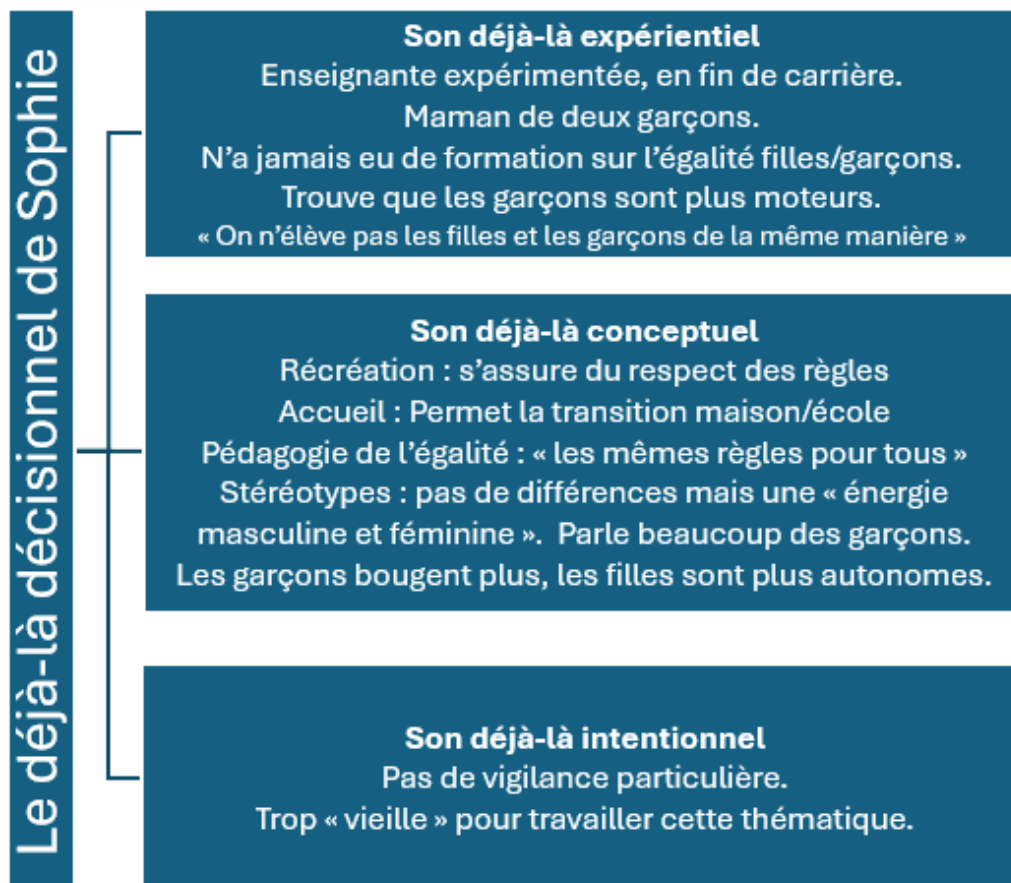


Figure 23 : Synthèse du déjà-là décisionnel de Sophie

2.2. Les temps de l'épreuve

Sophie est enseignante dans une classe de petite section. L'observation de l'épreuve s'est déroulée sur une matinée. Ce jour-là, 17 élèves étaient présents, 5 filles et 12 garçons, deux garçons et une fille étaient absents ce jour-là. Ce qui correspond à une proportion de 3/10 de filles pour 7/10 de garçons.

2.2.1. Le temps de l'accueil

➤ Organisation spatiale et matérielle

Pour l'accueil, Sophie a installé plusieurs jeux et activités sur les tables dans sa classe. A leur arrivée, les élèves ont le choix de s'installer à une table avec un jeu de construction, une table pour faire des dessins, une table avec des perles, une table avec un jeu de picots, un coin dînette et un coin poupée. Deux garçons passeront une grande partie du temps d'accueil au coin peinture pour terminer un travail et le coin regroupement sera également investi par quelques enfants pour « jouer à la maîtresse ». Durant ce temps d'accueil de trente minutes, les enfants vont beaucoup circuler et changer de jeu. Le nombre d'enfants qui se rend à ces différents coins jeux est les suivants :

Activités/jeux	Filles	Garçons
Table dessin	4	4
Table construction	0	6
Coin poupées/dînette	1	2
Table Picot	3	0
Tables perles	4	3
Regroupement « jouer à la maîtresse »	1	5
Peinture	0	2

Figure 24 : Sophie - Répartition des élèves sur les coins jeux en fonction du sexe

On remarque ici que seuls des garçons joueront à la table de jeu de construction et inversement il n'y aura que des filles qui joueront à la table des picots.

➤ Déplacement et proxémie

Durant ce temps, Sophie va passer beaucoup de temps avec deux garçons qui devaient terminer un travail en peinture. Elle se déplacera peu vers les autres coins jeux mais il nous a semblé quand même intéressant de faire un locogramme pour représenter ses déplacements.

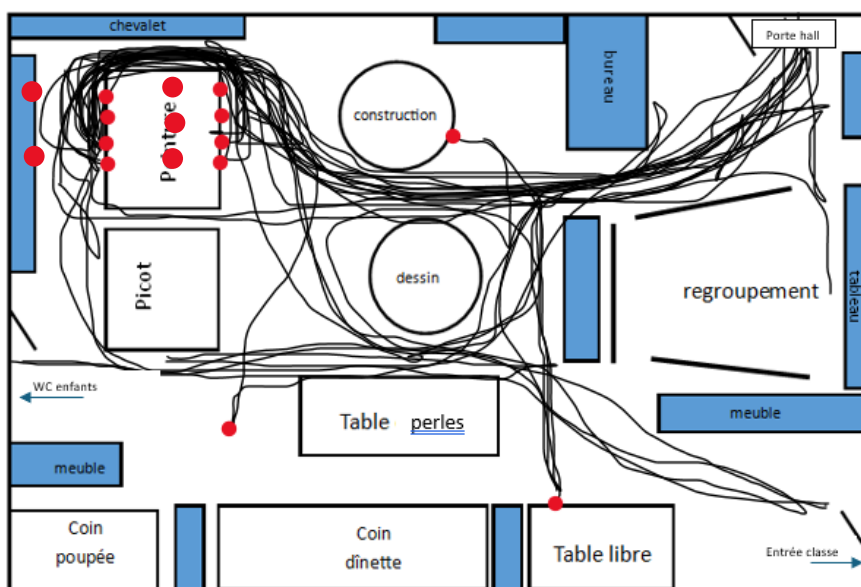


Figure 25 : Locogramme du temps d'accueil de Sophie

Sophie se déplace très peu vers ses élèves durant l'accueil. Elle se place très souvent autour de la table de peinture. Elle « va et vient » autour de cette table les 14 premières minutes pour aider deux garçons à terminer leur travail et elle y revient vers la fin de l'accueil pendant environ 7mn avec l'ATSEM pour réfléchir à l'emballage de productions réalisées par les élèves et qu'ils devront rapporter chez eux pour Noël.

Elle circule surtout dans sa classe pour ranger ou aller chercher du matériel. Elle interpelle quelquefois des enfants à propos du respect des règles depuis la table de peinture mais elle ne s'approche qu'une fois du coin dinette et à une certaine distance pour vérifier qu'ils remettent les choses à leur place.

A la fin de l'accueil, elle vient pour la seule et unique fois à une table, celle où se trouve le jeu de construction avec cinq garçons, pour les aider à ranger. Puis elle va avec eux rapporter le jeu au fond de la classe à la « table libre ».

On constate donc qu'il y a très peu de rapprochement avec ses élèves. Sophie n'est jamais dans un espace intime et rarement dans une distance personnelle avec eux, sauf lorsqu'elle aide soit au travail, soit à ranger et à chaque fois avec des garçons. Le reste de temps, Sophie reste dans une sphère sociale avec les élèves avec qui elle interagit.

➤ Interactions enseignante/élèves

Comme nous venons de le voir, Sophie ne s'est pas beaucoup déplacée et a donc peu interagi avec les élèves de sa classe durant ce temps d'accueil. Elle profite de ce temps où les élèves jouent pour préparer le matériel ou ranger. Néanmoins, nous avons trouvé intéressant d'observer avec quels élèves elle a eu des interactions et de quels types d'interactions il s'agissait.

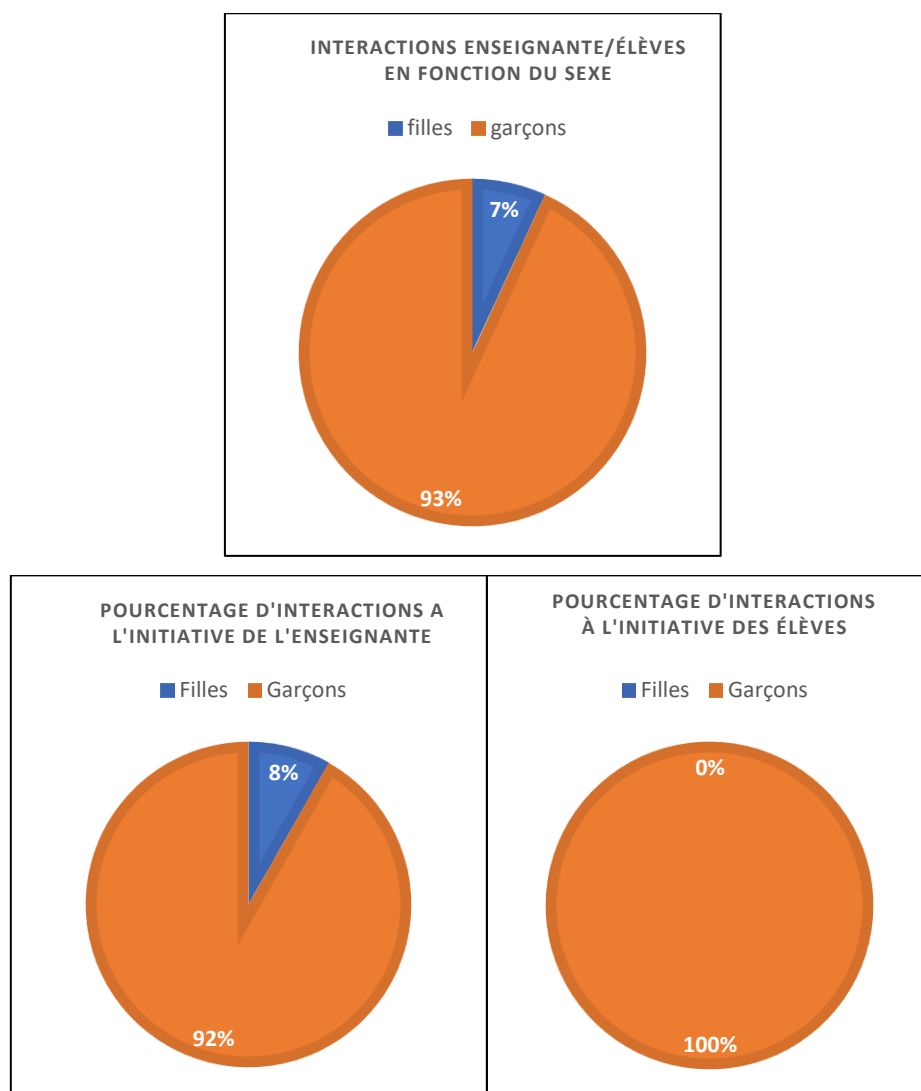


Figure 26 : Sophie - Pourcentage d'interactions pendant l'accueil en fonction du sexe

D'après ces graphiques, Sophie a essentiellement des interactions avec garçons durant l'accueil. Elle a eu très peu d'échanges avec les filles, en termes de quantité, cela correspond à seulement 5 interactions durant les 30mn.

La majorité des interactions sont à l'initiative de Sophie, très peu d'élèves la sollicite et aucune fille n'est venue lui parler. Il y a seulement 12 échanges à l'initiative de garçons.

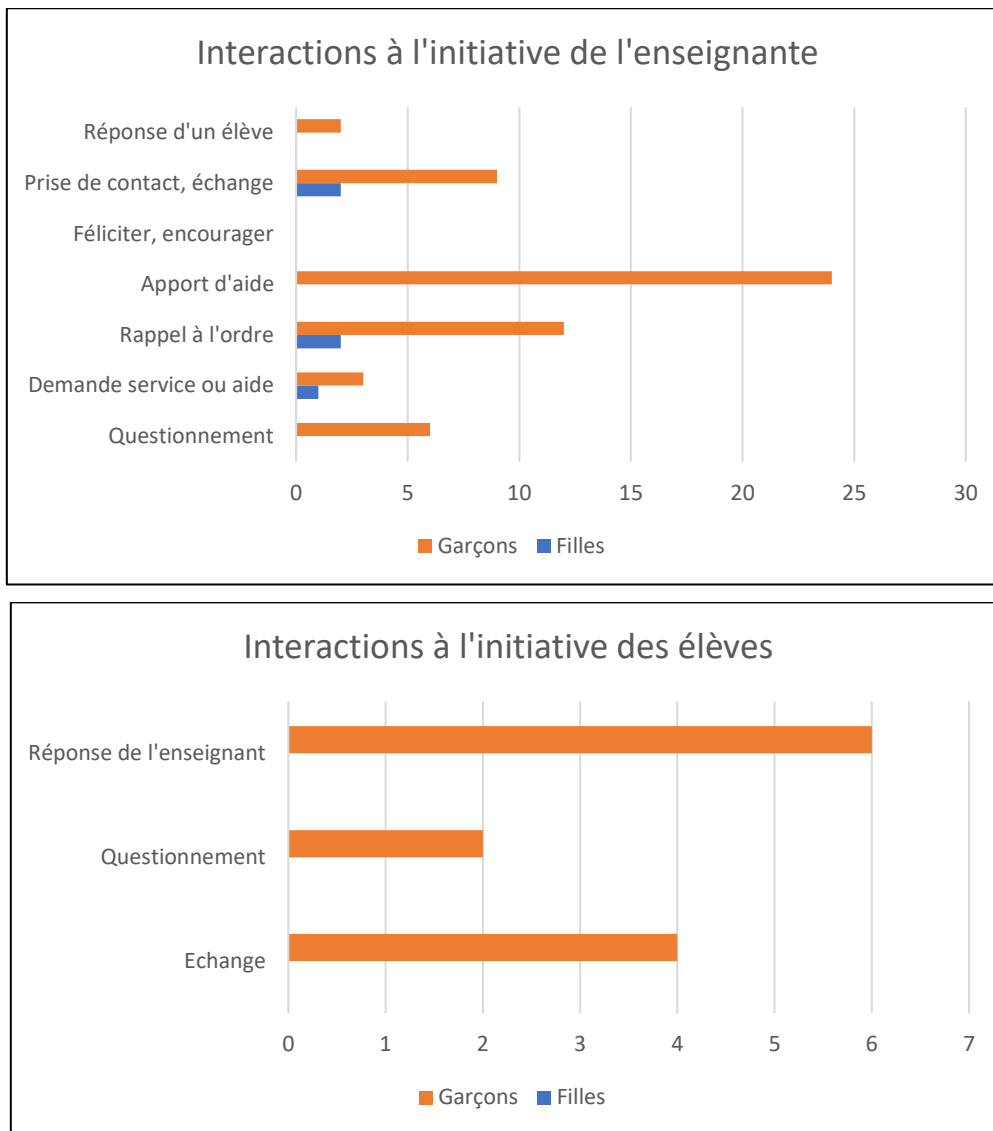


Figure 27 : Sophie - Types d'interactions entre l'enseignante et les élèves durant l'accueil

Concernant les interactions à l'initiative de Sophie, la majorité sont pour apporter de l'aide et rappeler à l'ordre. Elle reste la moitié de ce temps avec deux garçons afin de les aider à terminer un travail :

« Hop et ça pour Célian, des petits bouts de doigt, je mets les, là, petit, avec plusieurs doigts, plusieurs doigts, plusieurs. Lâche tes doigts, tous les doigts. Voilà, hop et on pose. D'accord ? Allez, je te mets un peu plus loin, sinon tu vas me mettre des paillettes sur le, sur la table. Voilà encore, hein Célian, tu remets ta main dans la boîte ? » (annexe 8.1, l.15 à 18), « Ah, tu peux mieux faire les petites tâches. Pas au même endroit, Nathan, tu reviens là où il y en a déjà, c'est là que tu n'en as pas du brillant, tu vois ? Voilà. » (annexe 8.1, l.39 à 40).

Puis à la fin de l'accueil, elle aide les garçons qui se trouvent à la table du jeu de construction à ranger : *« Et doucement, Tom, vous empilez... Non, je ne veux encore les carrés. Regardez, on n'a pas encore rangé tous les carrés, voilà. Maintenant, vous empilez les triangles. Allez allez-y. C'est parti. » (annexe 8.1, l.190 à 192).*

Ensuite elle intervient quelques fois pour rappeler les règles, majoritairement à des garçons (seulement deux fois à la même fille) quand ces derniers jouent au coin dînette :

« *Lucien ! Lucien ! L'assiette, pour jouer à la dînette, voilà.* » (annexe 8.1, 1.79),

« *Et Maé, tu as vidé le sac là, la dinette ou le panier vous le ramassez.* » (annexe 8.1, 1.81),

« *Ah, Agathe et Lucien ! Agathe, on est d'accord, tu, vous êtes gentils ?* » (annexe 8.1, 1.158).

Les interactions pour échanger sont essentiellement les moments où Sophie accueille ses élèves et leur dit bonjour.

Il y a eu très peu d'interactions à l'initiative des élèves, seulement deux garçons viennent pour échanger, mais ces échanges sont très rapides : « *J'ai le même livre à la maison !* » (annexe 8.1, 1.99), « *Et moi, mon papa, il a cassé son « pole ».* » (annexe 8.1, 1.85).

Au niveau du lexique, Sophie n'emploie pas de surnom et appelle ses élèves par leur prénom uniquement.

2.2.2. *Le temps de langage*

➤ Organisation

La séance de langage se déroule avec un petit groupe de 5 élèves, deux filles et trois garçons. Sophie organise un loto des instruments de musique. Les élèves ont réalisé un projet musique où ils ont pu manipuler les instruments et en parallèle ils ont appris à les nommer. Il s'agit donc ici d'une séance d'entraînement pour retenir le vocabulaire.

Durant cette séance, elle insiste sur la syntaxe et la formulation d'une phrase. Lorsqu'ils ont l'instrument sur leur carte, pour pouvoir avoir le jeton, les élèves doivent formuler une phrase simple : « j'ai le/la... ». Cette activité dure 15 minutes.

➤ Déplacement, proxémie

Cet atelier se déroule sur une table ronde, Sophie est assise à la table au milieu des enfants, les deux filles sont à sa gauche et les trois garçons de l'autre côté, elle est donc ici aussi proche des garçons que des filles dans une distance personnelle.

Ni Sophie, ni les élèves ne se lèvent ni bouger de leur chaise durant la séance. Elle intervient de sa place une fois pour rappeler la consigne à un garçon qui se trouve sur un autre atelier.

Deux garçons viennent à la table où se trouve Sophie à une distance personnelle pour lui montrer le travail qu'ils ont réalisé : « *Ouh, 2 petites pommes rouges, elles sont belles, hein ? Comme les petites pommes qu'on avait utilisées. Elles sont très belles ces petites pommes, tu les poses sur ton arbre.* » (annexe 8.2, 1.134 à 135). Une fille passe également lorsqu'elle a terminé son travail mais reste à une distance sociale de Sophie.

➤ Interactions

Lors de cette séance de langage, 3 garçons et 2 filles à la table de Sophie, ce qui représente une répartition en fonction du sexe différente de celle en classe entière.

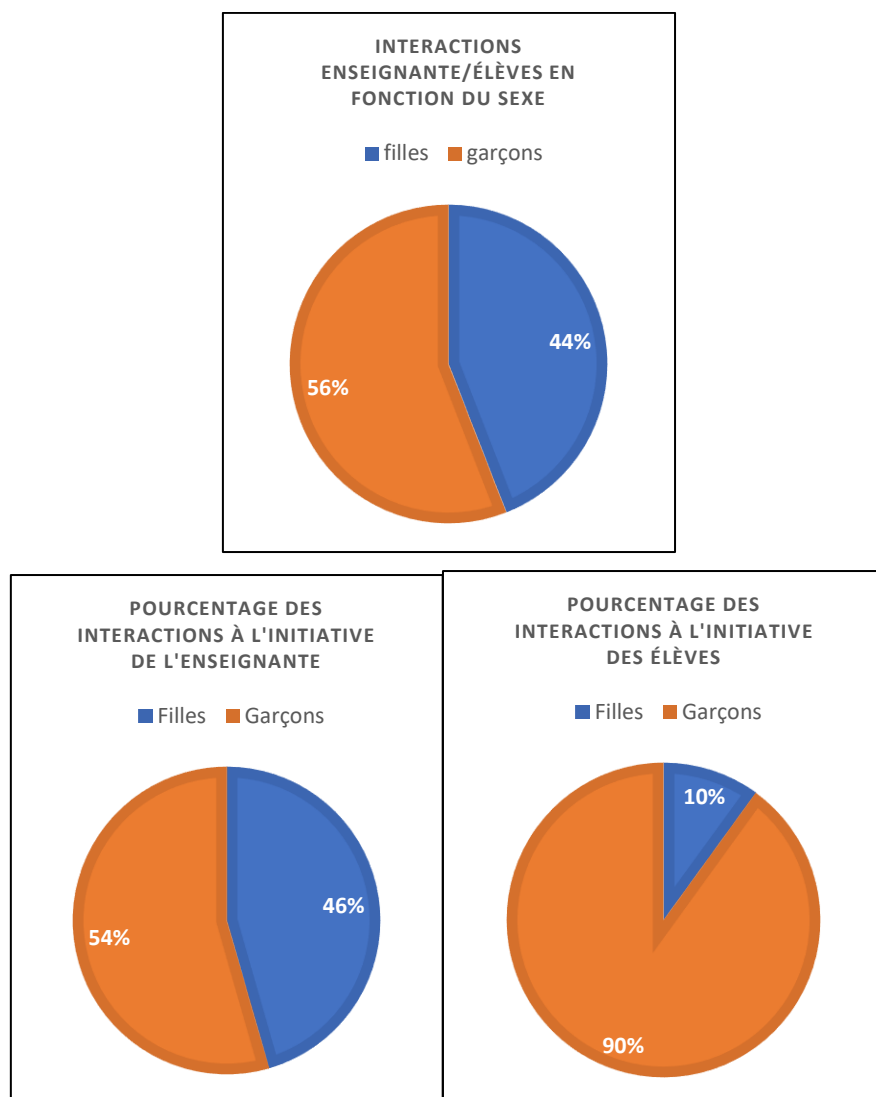


Figure 28 : Sophie - Pourcentages d'interactions pendant le langage en fonction du sexe

Lors de la séance de langage, Sophie s'adresse autant de fois aux filles qu'aux garçons. Nous remarquons cependant que la majorité des interactions sont à l'initiative de l'enseignante. Comme pour le temps de l'accueil, très peu d'élèves la sollicitent, il n'y a que 10 interactions à l'initiative des élèves et seulement une fois de la part d'une fille, alors qu'il y en a environ 200 à l'initiative de Sophie.

Nous observons avec les prochains graphiques que ces interactions sont toutes du même type.

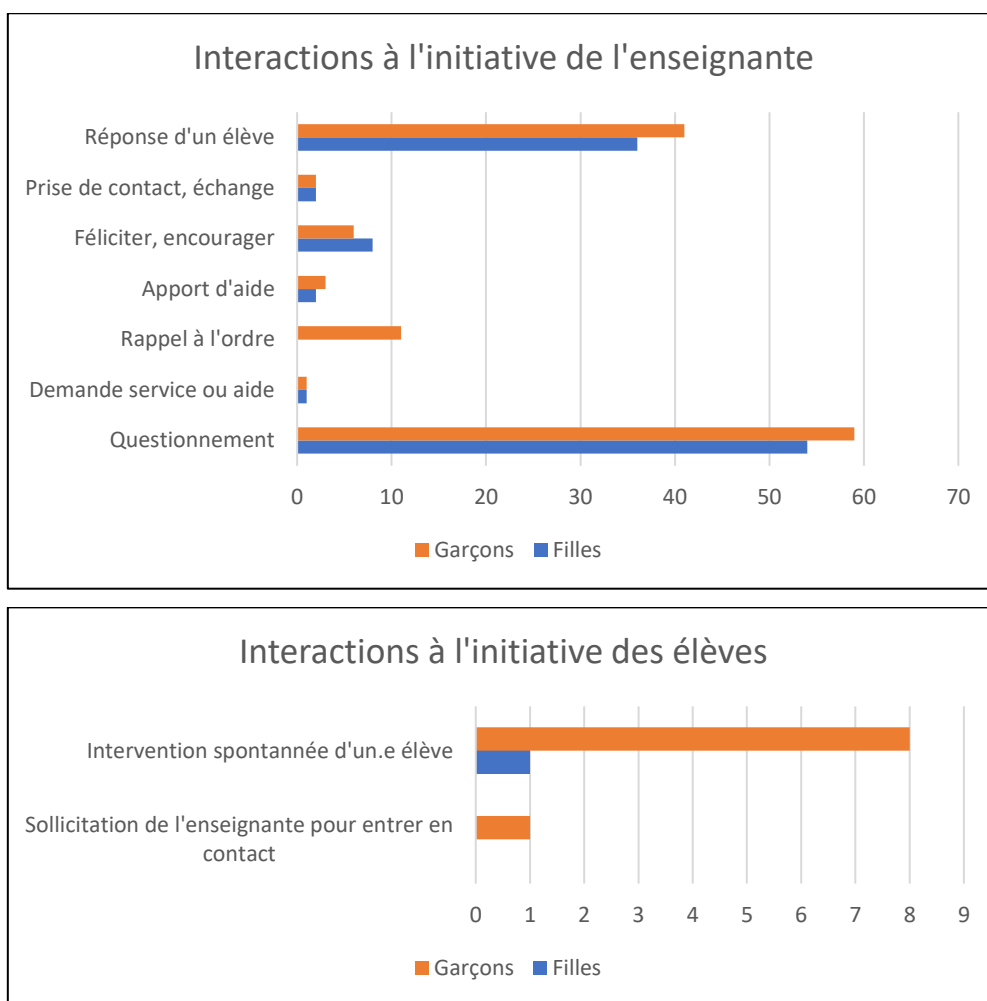


Figure 29 : Sophie - Types d'interactions entre l'enseignante et les élèves durant la séance de langage

La majorité des interactions à l'initiative de Sophie sont de l'ordre du questionnement au sujet de l'activité et des réponses des élèves à ces questionnements.

En effet, il s'agit d'une séance d'apprentissage du vocabulaire des instruments, Sophie montre plusieurs photos et questionne à chaque fois ses élèves pour qu'ils le nomment et qu'ils expliquent quel geste (taper, gratter, secouer...) permet de faire le son (annexe 8.2) :

- | | |
|---|--|
| 6 | S - Comment il s'appelle celui-là ? Celui-là <u>c'est pas</u> le plus facile hein ? |
| 7 | S - On le laisse ? <u>Vous vous en souvenez pas</u> , alors on le laisse, on verra après. Celui-là ? |
| 8 | F - Des maracas ! |
| 9 | S - Très bien les maracas, ça, c'est un instrument à ? |
| 0 | F - A secouer. |
| 1 | S - A secouer oui les maracas. Ensuite celui-ci. |
| 2 | Elèves - La cloche ! |

Ensuite, ils jouent aux lotos et doivent, à la demande de Sophie, dire une phrase réponse pour gagner un jeton dès qu'ils ont l'instrument sur leur carte (annexe 8.2) :

163	S - Le Tambourin alors, qui a le tambourin ? Vous me le dites ?
164	F - J'ai le tambourin.
165	S - J'ai le tambourin, moi aussi j'ai le tambourin.
166	S - Et Tom, Tu me le dis ?
167	G - J'ai le tambourin

Elle félicite ou encourage quelques fois pour des bonnes réponses ou un travail réalisé en autonomie par des filles et des garçons : « *Le tambourin, très bien Tom.* » (annexe 8.2, 1.70), « *Elles sont très belles ces petites pommes.* » (annexe 8.2, 1.135). On remarque qu'elle ne rappelle à l'ordre que des garçons, soit à sa table : « *Ne bougez pas, attention, tu ne bouges plus Théo, tu poses la.. sur la lame.* » (annexe 8.2, 1.120) soit des garçons qui se trouvent sur un autre atelier en autonomie : « *Euh Alexandre ! T'as pas l'impression que c'est pas des petites boules que tu as roulé ça ?* » (annexe 8.2, 1.137). Cependant, il s'agit surtout de remarques pour des manques de concentration.

Concernant les quelques interactions à l'initiative des élèves, certaines sont de la part des élèves qui sont en autonomie et qui viennent montrer leur travail à Sophie : « *Maîtresse, regarde !* » (annexe 8.2, 1.133), ou qui se trouvent à sa table mais qui interviennent sans que cela soit une réponse à une question de la maîtresse : « *Ethan, il a gagné !* » (annexe 8.2, 1.222).

2.2.3. *Le temps de récréation*

➤ Organisation spatiale et matérielle

La récréation sera assez courte compte tenu du mauvais temps ce jour-là mais également parce que dans cette circonscription, il n'y a que 2h de classe le mercredi matin. Elle durera 12mn. Des vélos et des porteurs sont à disposition dans une partie de la cour et dans une autre partie, les élèves peuvent faire du toboggan et jouer avec des roues. Sophie fera échanger les vélos au milieu de la récréation ce qui fait qu'en tout, 8 garçons et 4 filles auront eu accès aux vélos.

Elle demandera à la fin de la récréation à tous les élèves de venir ranger les vélos dans la cabane avant de se ranger sous le préau pour retourner en classe.

➤ Déplacements et proxémie

Les élèves vont rester majoritairement dans la zone où se trouvent les vélos. Sophie va donc principalement circuler dans cette partie de la cour. Elle se place la plupart du temps dans un espace social voire public, ce qui lui permet d'avoir une vue d'ensemble de toute la cour. Elle va cependant par moment se rapprocher de certains élèves et donc se retrouver dans une zone personnelle voire intime pour différentes raisons : rappeler à l'ordre suite à des collisions de vélos, aider deux élèves à

fermer leur manteau ou aider à échanger les vélos. Ces rapprochements se font essentiellement auprès de garçons.

➤ Interactions enseignante/élèves

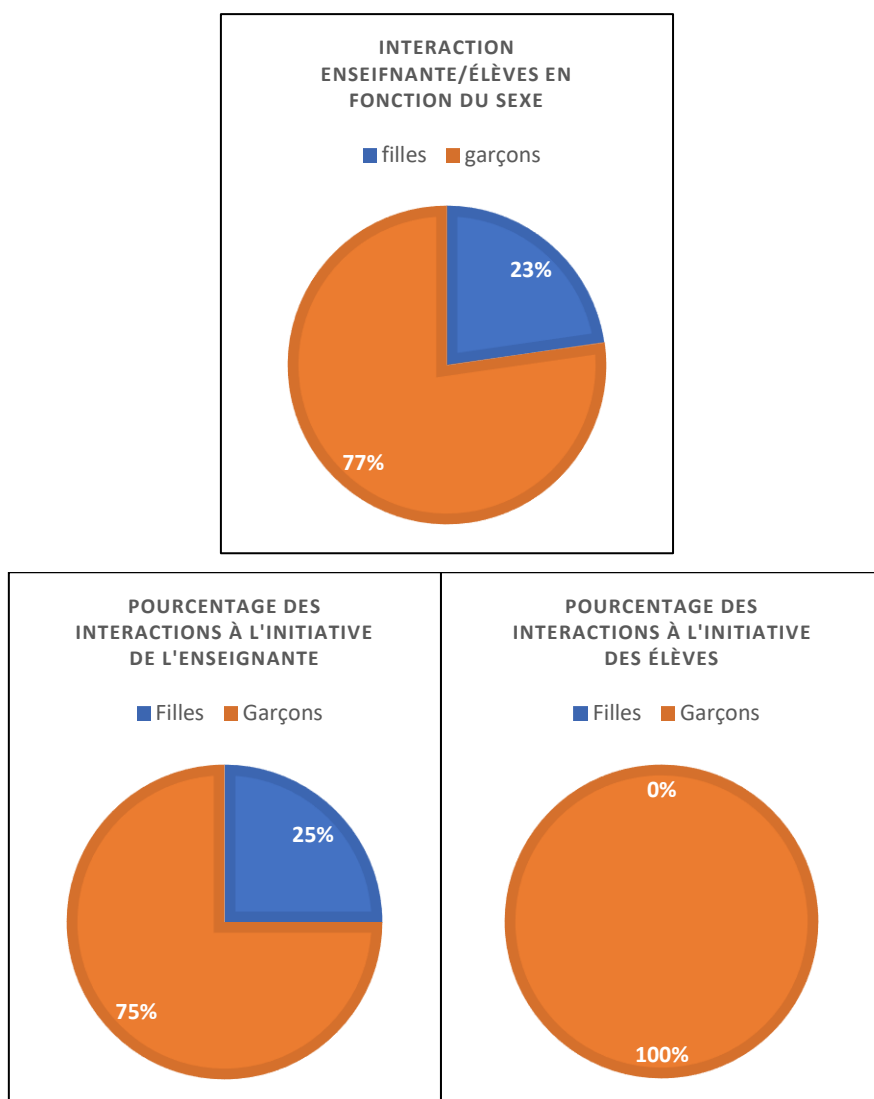
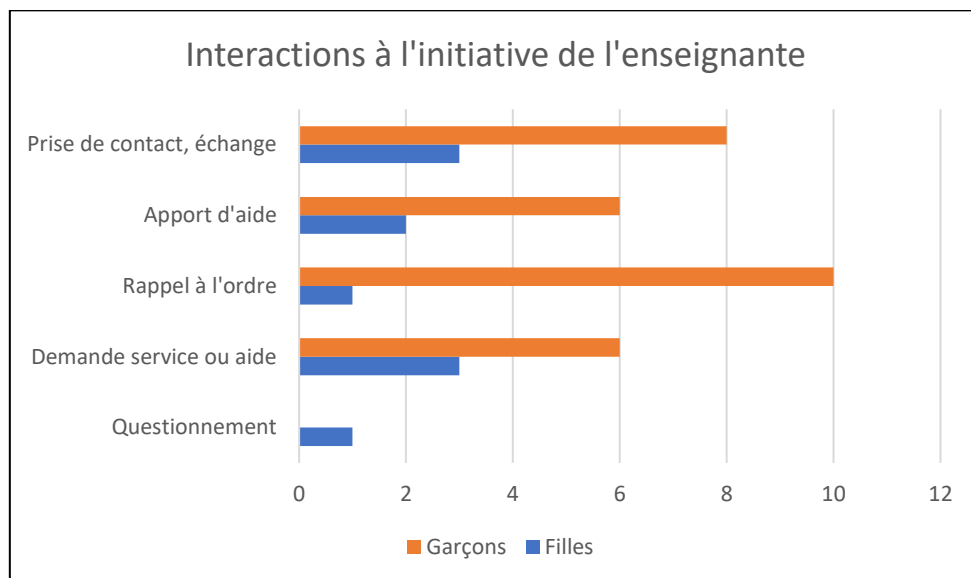


Figure 30 : Sophie - Pourcentages d'interactions pendant la récréation en fonction du sexe

Durant ce temps de récréation, Sophie va interpeller ses élèves sans qu'il y ait vraiment d'échanges. En revanche, Sophie interagit davantage avec les garçons qu'avec les filles. En effet, seulement 23% de ses interactions sont adressées aux filles tandis que celles-ci représentent 30% de la classe. On remarque également que comme pour les autres temps observés, il y a très peu d'interactions à l'initiative des élèves, deux garçons seulement viendront solliciter Sophie, le premier pour qu'elle l'aide à se moucher (annexe 8.3, 1.65) et le deuxième pour demander à changer de vélo (annexe 8.3, 176).

On notera également que lors d'interactions avec des filles, elle hésitera sur le prénom de l'une d'elle et se trompera de prénom pour une autre : « *Théo et... Théo et... On change. Théo et..... Chloé. Je vais y arriver. Voilà on change, voilà, on change un petit peu, vous changez avec les copains, voilà.* » (annexe 8.3, 156), « *On attend Emma, vas-y Emma. Non Charlotte, pas Emma.* » (annexe 8.3, 1.92).



Les deux types d'interactions où nous constatons un pourcentage légèrement plus élevé concernant les filles sont lorsque Sophie « échange » et « demande un service ou de l'aide » à ses élèves.

Les interactions que nous avons qualifié d'« échange » n'en sont pas réellement étant donné qu'il n'y pas de réponses verbales de la part des élèves mais plutôt des réactions « physiques ». Elles correspondent au moment où Sophie intervient dans le roulement des vélos et demande aux élèves, en les nommant, de passer leur vélo à un autre enfant (annexe 8.3) :

- | | |
|----|---|
| 50 | S – Tom, on change, tu descends, on change ! |
| 51 | S - Lucien, Agathe aussi, vous descendez on change. |
| 52 | S - Agathe, tu descends, voilà. |
| 53 | S – Théo Brousse, tu changes, tu descends. On change un peu les vélos, voilà.... Non Niño, tu |
| 54 | avais déjà un véhicule. Tu laisses au copain, si quelqu'un le <u>veut..</u> |
| 55 | S – Tiens regarde Emma, là. |

Les interactions pour « demander un service » sont majoritairement au moment du rangement des vélos. En début de récréation cependant, Sophie ayant oublié son téléphone en classe, va alors demander à un élève d'aller le récupérer. A ce moment-là, un garçon se trouve à côté d'elle, elle aura le réflexe dans un premier temps de lui demander mais elle se ravisera rapidement et demandera à une fille (annexe 8.3) :

12	S (commence à demander un service à un G mais se ravise) -Ah <u>j'ai pas</u> pris mon téléphone,
13	j'ai pas l'heure. Mais sinon tiens, va avec le, euh non lui non.
14	S – <u>Euuuhh</u> , Emma, tu vas avec Laetitia, elle va te donner mon téléphone, comme ça j'aurai
15	l'heure. Et après tu me le rapportes, d'accord ? <u>Vas-y</u> .

La différence la plus significative entre les filles et les garçons dans les types d'interactions se trouve lors des interactions pour rappeler à l'ordre. En effet, Sophie s'adresse plusieurs fois à des garçons qui ne respectent pas les règles avec les vélos : « *Lucien tu fais doucement, parce que tu as déjà foncé dans Niño. Regarde où tu vas.* » (annexe 8.3, 1.32), « *Non mais Lucien ! Et alors ! Ils sont les vélos de ce côté ou de ce côté.* » (annexe 8.3, 1.69). Elle ne reprend qu'une seule fois une fille sur les règles à respecter : « *Qui a porté le vélo ? C'est toi Agathe ? Dépêche-toi de pédaler.* » (annexe 8.3, 1.71).

2.3. Synthèse du cas et mise en tension

2.3.1. Sophie et la pédagogie de l'égalité

Parmi les quatre profils décrits par Pachoud (2018), nous qualifierions Sophie d'enseignante « résistante ». Elle nous explique lors de l'entretien d'accès au déjà-là que ses pratiques concernant la lutte contre les stéréotypes se limitent strictement à des réactions vraiment très ponctuelles face à l'existence de problèmes sexistes identifiés comme tels, comme lorsqu'elle nous explique intervenir quand elle entend des élèves dire que le rose c'est pour les filles. Elle nous dit ne pas avoir été vraiment confrontée à des comportements sexistes dans sans classe et ne parlera durant l'entretien que du « problème » des couleurs que l'on associe aux filles ou aux garçons. Elle pense que c'est une problématique que l'on aborde de plus en plus actuellement mais étant une « *vieille maîtresse* » (annexe 8, 176), elle ne ressent pas le besoin ni l'envie d'être formée sur ce sujet. Elle nous dira également lors de l'entretien d'après-coup que pour elle c'est une thématique qui n'est pas forcément adaptée à des petites sections :

« *Bah après oui c'est vrai que c'est quelque chose, je trouve que chez chez les petits... Alors c'est quelque chose dont on parle beaucoup en ce moment hein et c'est bien d'en parler. Après je pense qu'effectivement il y a certainement plus matière à faire chez les plus grand où il y a déjà des choses, des postures, mais peut être que ça peut déjà démarrer.* » (annexe 11, l. 231 à 234).

Sophie nous dit qu'elle remarque avec son expérience que les filles et les garçons ne sont pas élevés de la même façon, comme Belotti l'a démontré dès 1973. Or celle-ci explique que cette éducation va contribuer à développer des rôles stéréotypés (Belotti, 1973). Bien qu'elle soit consciente que les enfants arrivent à l'école avec une éducation différente selon leur sexe, elle ne met pas en place de pédagogie qui permettra de gommer cette différence mais elle va plutôt adapter sa pratique à cette différence. Sophie ne met en place aucune pratique effective et intentionnelle de remise en cause de

la reproduction du genre. Ce qui peut s'expliquer par le fait que Sophie pense que cette différence n'est pas issue d'une construction sociale mais plutôt d'une question d'« énergie » (annexe 5, 1136), elle serait seulement biologique et donc « normale ». Comme l'explique Angeloff et Mosconi (2014), certaines résistances à la mise en place d'une pédagogie de l'égalité seraient liées aux convictions profondément ancrées de certain.e.s enseignant.e.s de manière inconsciente, c'est ce qui semblerait être le cas de Sophie lorsqu'elle nous parle d'« énergie féminine et masculine ».

Dans sa classe Sophie pense ne pas faire de différences. Pour elle, une pédagogie égalitaire consiste à mettre les mêmes règles pour tous. Comme elle l'explique lors de l'entretien dans sa conception du rôle de l'enseignant pendant la récréation, nous avons pu constater durant l'épreuve que Sophie est surtout là pour poser un cadre et s'assurer que les élèves le respectent. On le remarque également lors du temps de l'accueil, où elle nous dit être là surtout pour réguler et nous remarquons que les interactions qu'elle a avec ses élèves, mis à part avec ceux avec qui elle termine un travail, sont pour rappeler les règles des coins jeux.

Lors du temps de l'épreuve, nous n'observons pas de comportements stéréotypés qui auraient pu amener Sophie à réagir. On remarque en revanche lors des temps informels qu'il y a peu de « mixité » dans les jeux. Il y a peu de filles dans sa classe et elles jouent la plupart du temps ensemble ce jour-là. Une seule petite fille joue avec les garçons et nous remarquons qu'il s'agit de la petite fille « *qui a un tempérament très fort* » (annexe 5, 1.257) dont Sophie a parlé lors de l'entretien. Sophie n'intervient pas lors de ces temps pour inciter les enfants à jouer ensemble ou à se diriger vers d'autres jeux.

2.3.2. Sophie et les stéréotypes

Lors de l'entretien d'accès au déjà-là, nous remarquons que Sophie a une représentation assez stéréotypée des enfants selon leur sexe et selon la catégorisation des stéréotypes de Fiske et Taylor (2011), on pourrait même dire que nous sommes ici face à des stéréotypes « flagrants », c'est-à-dire manifestes et intentionnels. Pour elle, les garçons ont « *plus besoin de bouger* » (annexe 5, 1.32), ont un tempérament plus fort, plus moteur et sont davantage attirés par les activités techniques. Ils sont pour elle, en revanche moins autonomes et plus en difficulté en graphisme. Alors que les filles sont plus soucieuses d'effectuer un « *joli* » travail en graphisme (annexe 5, 1.133) et elles sont également plus autonome dans l'habillement ou la gestion de leur travail.

Cependant, Sophie nous explique lors de l'entretien d'après-coup, que l'année précédente, elle avait un grand groupe de filles, « *elles étaient bavardent comme des pies, elles avaient des histoires de copines tout le temps et par contre ça n'avancait pas* » (annexe 11, 1.203). Elle nous dit même qu'« *elles prenaient beaucoup de place* » (annexe 11, 1.280) ce qui contredit ses propres

représentations, néanmoins cela ne l'empêche pas de nous dire encore lors de cet entretien que « *les filles, elles sont quand même un peu plus tranquilles, posées* » (annexe 11, 1.210).

Sophie nous raconte également qu'après notre venue, elle a fait un module « jeux d'opposition » et finalement « *il y avait des filles qui étaient autant dans le physique ... y'avait des filles qui sont... qui savent très bien résister, des garçons qui étaient complètement démunis face à ça.* » (annexe 11, 1.33 à 39). Cette observation contredit encore ses représentations concernant les comportements des filles et des garçons mais elle le justifie en rajoutant rapidement : « *Alors bon, c'est, c'est par n'importe quels garçons, c'est des garçons un peu petits, un peu encore bébé on va dire entre guillemets.* » (annexe 11, 1.42). Et lorsque nous lui faisons remarquer qu'il y a donc une différence par rapport à ce qu'elle nous disait, elle nous répond : « *Alors pas forcément parce que là on est vraiment sur un jeu.* » (annexe 11, 1.47).

Comme on a pu le dire précédemment, cette année, Sophie dit avoir une élève qui possède un « *tempérament fort* », et elle décrit ce comportement comme un désir de « *prendre le pouvoir* » (annexe 5, 1.263). On remarque ici que le fait qu'une fille n'ait pas le comportement « classique » des autres filles de sa classe amène Sophie à rappeler à l'ordre cette enfant et c'est ce que nous observons lors du temps de l'épreuve. Durant l'accueil, les filles sont très discrètes et ne se déplacent pas beaucoup. Une seule d'entre elles, Agathe, va circuler dans la classe pour jouer à différents coins jeux. Lorsque celle-ci se trouve au coin regroupement avec des garçons pour jouer à la maîtresse, Sophie nous dit : « *Là, tu vas avoir de l'interaction.* » (annexe 8.1, 1.124). Quelques minutes plus tard, des voix s'élèvent entre Agathe et un garçon. Sophie les interpelle puis demandera à Agathe d'être gentille mais elle se reprend et s'adresse également au garçon, sans dire son prénom : « *Agathe et Lucien ! Agathe, on est d'accord, tu... vous êtes gentils ?* » (annexe 8.1, 1.158).

Lorsque nous parlons des coins jeux durant l'entretien d'après-coup, Sophie nous explique qu'il lui arrive d'intervenir lorsque les enfants mélangent les accessoires des différents coins jeux et elle dit à ce moment-là : « *je dis qu'à la maison maman elle amène pas tout, tout le matériel de la cuisine.... ou papa...* » (annexe 11, 1. 76). Elle se rend compte qu'inconsciemment elle dit « *maman* » lorsqu'elle parle de ranger la cuisine ou de s'occuper des bébés à ses élèves mais elle se justifie par la suite :

« *Mais c'est vrai que voilà, souvent peut être, après les petits, souvent quand même, ils sont...ils parlent un peu plus de maman. Il y a quand même l'attachement à la mère qui n'est pas le même, je dis pas qu'il y a pas d'attachement au père, c'est pas ça. Mais souvent maman elle revient « maman avec le bébé »* » (annexe 11, 1.86 à 89).

Couchot-Shiex (2017) nous explique que les enfants acquièrent la capacité de conformer leur comportement aux normes de genre établies, adoptant ainsi les rôles sociaux associés à leur identité sexuelle, et ainsi apprennent à se comporter conformément aux attentes de la société en tant que futures femmes ou futurs hommes. Dans le cas de cette petite fille rappelée à l'ordre, on lui apprend

ainsi à rester dans le cadre imparti à sa catégorie de sexe. Les garçons peuvent se permettre d'avoir un tempérament fort mais les filles doivent être « gentilles », calmes. De plus, lorsque l'on parle majoritairement de la maman lorsqu'on désigne le parent qui s'occupe des bébés ou qui range la cuisine, on intègre ainsi l'idée que cela incombe plus à la femme qu'à l'homme de réaliser ces tâches. Les stéréotypes que l'on attribue aux enfants en fonction de leur sexe peuvent agir comme des « prophéties autoréalisatrices », et donc fabriquer des « élèves filles » et des « élèves garçons » dès l'école maternelle (De Boissieu, 2009, cité par Duteil Deyries, 2020, p 42). Même si Sophie se questionne quand même sur le fait qu'elle puisse avoir un « regard orienté » ou qu'elle « oriente quelque chose de manière inconsciente » (annexe 5, 1.157) en faisant référence au fait qu'elle soit mère de deux garçons, que si les garçons s'autorisent plus à déborder c'est parce que « peut-être on leur donne plus l'autorisation de le faire » (annexe 5, 1.32), on remarque qu'elle possède malgré tout une certaine dépendance aux stéréotypes. Sophie maintient qu'il existe une différence de comportement entre les filles et les garçons qui a une origine « biologique » : les garçons ont besoin de plus bouger et donc elle adapte ses pratiques enseignante à cette différence.

2.3.3. Sophie et les interactions, le curriculum caché

De manière générale, que ce soit durant les temps informels ou le temps didactique, les élèves sollicitent très rarement l'enseignante. Cela peut s'expliquer par le fait que nous observons une classe de petite section et que nous sommes au mois de décembre. Ils n'ont donc effectué que trois mois et demi d'école, or il est encore difficile pour certains enfants de cet âge-là de bien s'exprimer mais aussi d'oser s'exprimer.

Si on regarde en revanche les interactions à l'initiative de Sophie, on peut voir une différence assez significative entre les temps informels et le temps didactique. Lors de la séance de langage, Sophie s'adresse autant de fois aux filles qu'aux garçons. La situation proposée durant ce temps contribue au fait qu'il ne puisse pas y avoir de différence entre les élèves quel que soit leur sexe. En effet, le jeu du loto et le souhait de l'enseignante que chaque élève utilise une structure syntaxique particulière impliquent que chacun doit répondre dès qu'une image présente sur sa planche est piochée. Les interactions durant ce temps sont essentiellement autour du travail avec des questionnements et de l'aide apportée aux élèves.

En revanche, durant les temps informels, on remarque une différence d'interactions en fonction des sexes, et notamment pendant l'accueil. On peut voir que Sophie s'adresse beaucoup plus souvent aux garçons qu'aux filles. Sur ce temps d'accueil nous pouvons peut-être expliquer cette grande différence car elle s'occupe durant la moitié du temps de deux garçons qui n'avaient pas terminé leur travail et cela va donc accentuer cette différence d'interactions.

Cependant, que ce soit en récréation ou durant l'accueil, Sophie a assez peu d'interactions avec ses élèves et la majorité de celles-ci sont pour rappeler à l'ordre majoritairement des garçons et une petite fille. Elle n'a quasiment aucune interaction avec les autres filles de la classe et va même se tromper deux fois dans leur prénom. Sophie nous explique lors de l'entretien d'après-coup que la majorité des filles de sa classe sont particulièrement « discrètes » et « réservées » (annexe 11, l.264) et n'osent pas prendre la parole si elles ne sont pas sollicitées.

On retrouve durant ce temps de l'épreuve une concordance avec ce que Sophie nous a dit durant l'entretien d'accès au déjà-là. En effet, Sophie nous explique que pour elle la pédagogie de l'égalité consiste à mettre en place les mêmes règles et que le rôle de l'enseignante durant la récréation est de veiller à ce que les règles soient respectées. On peut donc voir que la notion de « règle » est quelque chose d'important pour cette enseignante et cela se retrouve dans ses interactions avec ses élèves. Elle nous parle beaucoup des garçons et de leur besoin de bouger lors de l'entretien et durant l'épreuve, nous pouvons voir qu'elle interagit plus souvent avec eux pour canaliser cette « envie de bouger ». Sophie nous a également parlé d'une petite fille de sa classe qui a « *un tempérament fort* » sous-entendu « comme les garçons » et qu'elle pouvait dire des « *choses pas gentilles* » pour « *prendre le pouvoir* » (annexe 5). On a observé durant l'accueil que Sophie interpelle cette petite fille qui joue avec un garçon et lui rappelle d'être gentille.

Comme nous l'indique Bereni et al (2008), les enseignants ont aussi des attentes stéréotypées en ce qui concerne les comportements des deux sexes. On remarque dans notre cas que Sophie pense que les filles sont plutôt calmes alors que les garçons ont plus d'avantage besoin de bouger. Et si ces comportements ne sont pas respectés, comme ici cette petite fille qui a un tempérament fort, cela est pris comme une provocation par l'enseignante. En effet, lorsque Sophie nous parle des filles durant l'entretien et de leur façon de faire « *des histoires* », elle en parlera de manière assez négative, et les imite en faisant des grimaces : « *Et les filles, elles sont plus dans les histoires, elles ont plein d'histories « gnignignagna », donc voilà, c'est. Elles ont plus « gnagnagna », des histoires de de filles, de copains.* » (annexe 5, l.251). Tandis que lorsqu'elle parle de la façon dont les garçons sont en conflit, elle le fera différemment, elle banalisera même un peu ce comportement : « *Bon, ça va être, ça va être un peu basique : « il m'a donné un coup », mais y a pas des histoires.* » (annexe 5, l.255).

Mosconi (2001) explique que les différences dans les interactions entre filles et garçons pourraient véhiculer implicitement l'idée qu'il est normal que les filles reçoivent moins d'attention et occupent une place secondaire. Et cela pourrait alors leur faire croire qu'elles sont moins intéressantes ou importantes que les garçons. Dans la classe de Sophie lors des temps informels, les filles sont très effacées, et semble même être « oubliées ».

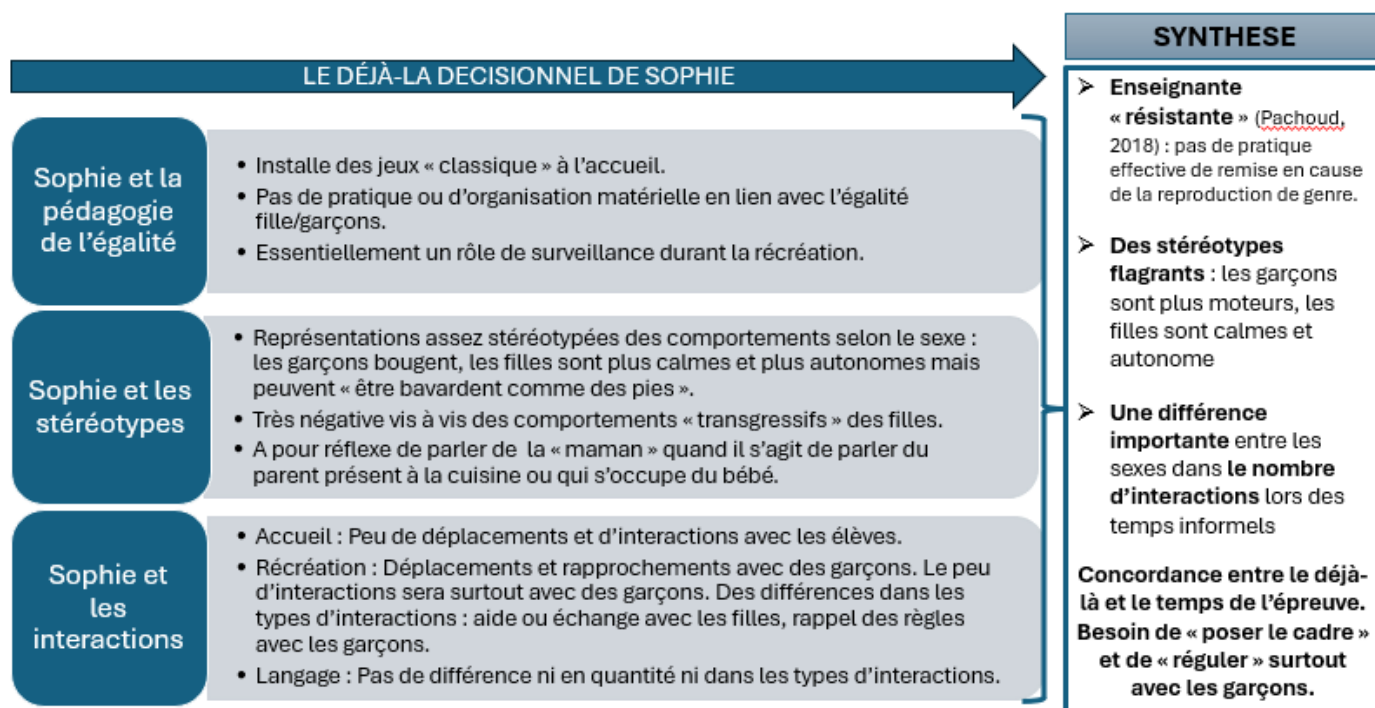


Figure 31 : Synthèse du cas Sophie

3. LE CAS CARINE

3.1. Le déjà-là décisionnel de Carine

3.1.1. Le déjà-là expérientiel

Après l'obtention d'un bac S, Carine a réalisé deux années en psychologie et a ensuite obtenu une licence en Sciences de l'éducation. Elle a mis deux ans à obtenir son CRPE qu'elle a d'abord tenté en candidate libre puis préparé l'année suivant à l'IUFM. Elle est enseignante depuis 17 ans. Elle a été pendant 10 années affecté des postes de TRS et, il y a 7 ans, elle a obtenu un poste de directrice de maternelle en REP+, poste qu'elle occupe toujours actuellement.

Elle n'a jamais eu de formation sur l'égalité filles et garçons, que cela soit en formation initiale ou continue toutefois elle s'intéresse au sujet de manière personnelle. Une formation syndicale qu'a suivie une de ses collègues a permis à son équipe de réfléchir sur leurs pratiques et d'être plus attentive aux matériels utilisés comme les albums, pour une pédagogie plus égalitaire :

« Oui, moi je pense que c'est vraiment intéressant et justement d'échanger avec d'autres collègues avec d'autres pratiques, avec d'autres enseignants justement pour sortir un peu, déconstruire nos, ce qu'on fait nous et ce que et peut-être ouais, monter un projet un peu plus à à grande échelle, avec des choses, avec des échanges justement avec des enfants plus grands ou des voilà. Avoir un échange et et ouvrir sur (euh) pas que la classe ou pas que l'école, faire un truc un peu plus plus grande ampleur. » (annexe 6, 1.154).

Il lui semble très important d'être formée pour comprendre l'enjeu et aider les enseignants à s'améliorer dans leur pratique et éviter de transmettre des stéréotypes :

« *Et oui, et puis c'est vraiment moi, je pense indispensable d'être formée justement pour faire (euh) bien en tout cas ou mieux que ce qu'on fait, ou en tout cas avoir vraiment les tenants et les aboutissants pour bien comprendre l'enjeu parce que l'enjeu, il est énorme en fait sur le (euh) bah tout petits ce que ce que tu tu leur mets et après ils se l'intègrent vite, vite, vite quoi.* » (annexe 6, 1.163).

3.1.2. *Le déjà-là conceptuel*

Pour Carine, le rôle principal de la maternelle est la socialisation, le vivre ensemble « *apprendre à respecter l'autre, se respecter* » (annexe 6, 1.190). Elle pense également que la maternelle permet d'apprendre à devenir élève, surtout pour des élèves en REP+. Carine nous dit que la plupart de ses élèves arrivent à l'école sans comprendre pourquoi ils sont là et à quoi sert l'école. Son école organise « *une semaine des parents* » pour justement montrer aux parents qu'à l'école maternelle, « *on construit [...] de petites bases qui seront les fondations de leur scolarité* » (annexe 6, 1.207).

Lorsque l'on questionne Carine sur son rôle pendant la récréation, elle nous dit que la récréation « *un côté piège* » (annexe 6, 1.219). C'est un moment où il faut laisser de la liberté aux enfants mais en même temps, il faut aussi leur apprendre à jouer dans ce lieu car il y a aussi pendant la récréation « *des règles de vie en communauté* » (annexe 6, 1.228). Si on laisse faire « *la récré [...] c'est un peu aussi la loi du plus fort des fois et il faut un peu que tout le monde trouve sa place* » (annexe 6, 1.248). Concernant le temps de l'accueil, Carine nous explique durant l'entretien d'après-coup, que c'est un temps qui lui permet de « *réguler leur jeu [...] pour essayer un peu de leur montrer, des les ouvrir sur d'autres choses, de discuter aussi avec des enfants qui sont hypers renfermés.* » (annexe 12, 1.141 à 143). C'est un moment où elle travaille « *le langage de façon informelle* » (annexe 12, 1.154). Pour elle, « *c'est un temps d'apprentissage à part entière* » (annexe 12, 1.165).

Concernant ses pratiques en classe, Carine nous dit essayer d'être vigilante et essayer d'adopter une pédagogie égalitaire. Elle est consciente qu'elle-même a intégré des stéréotypes et qu'elle doit les déconstruire pour améliorer ses pratiques. Elle souhaite « *donner les mêmes chances à tous* » (annexe 6, 1.27) en partant du principe que garçons et filles ont « *les mêmes compétences et les mêmes bases* » (annexe 6, 1.28). Par cette pratique égalitaire, Carine souhaite « *contrebalancer* » les représentations que les enfants ont pu intégrer au sein de leurs familles, qu'elle trouve très stéréotypées dans les zones d'éducation prioritaire :

« *On est quand même assez attentifs à ça de fait qu'on est en REP+ aussi et qu'au niveau culturel et tout, on sent bien qu'il y a des choses quand même, des discours de de parents qui sont euh qui sont assez tranchés là-dessus.* » (annexe 6, 1.130).

C'est pourquoi, elle trouve que l'égalité filles/garçons est un sujet d'actualité surtout pour des enfants vivant dans ces quartiers. Au sein des familles qu'elle rencontre dans son école, elle trouve qu'il y a une grande différence entre ce que l'on demande aux filles et ce que l'on demande aux garçons, notamment en termes d'autonomie :

« En éducation prioritaire, on s'en rend compte de l'égalité fille garçon, elle est complètement biaisée. Déjà le fait dans les familles que ce soit une fille ou un garçon, les filles, on leur demande énormément plus d'autonomie, les garçons ils sont super passifs. » (annexe 6, 1.7).

Au niveau des apprentissages, Carine trouve qu'il existe une différence entre les sexes, *« il y a des choses sur lesquelles effectivement, ils ne sont pas égaux »* (annexe 6, 1.19) et cela la questionne. Elle remarque que même si elle pense enseigner de la même façon aux filles et aux garçons, leur proposer la même chose, les résultats et les comportements des enfants seront différents en fonction de leur sexe. Dans leur école, par exemple, l'équipe enseignante remarque qu'en grande section, il existe déjà une différence concernant les mathématiques en fonction du sexe, les garçons vont avoir plus de facilité que les filles. Elle se rend compte que ce n'est pas un problème de compétences, car ces filles sont par ailleurs quasiment lectrices, par conséquent, Carine se questionne sur les raisons de ce constat. Elle a également conscience, de part des lectures qu'elle a pu avoir, que les filles ont tendance à se dévaloriser et à manquer d'ambition pour leur orientation et les métiers qu'elles vont choisir. Elle trouve que ce constat est d'autant plus marqué dans les zones d'éducation prioritaire.

Carine observe beaucoup de comportements stéréotypés dans sa classe notamment dans les jeux choisis par les enfants lors du temps d'accueil :

« Parce que y a aussi ce truc-là, des garçons qui les acceptent pas. Les petites filles, elles veulent (euh), elles ont le malheur d'attraper une voiture, un truc comme ça, et la réponse est un peu, non, t'es une fille tu joues pas quoi. » (annexe 6, 1.52).

Bien qu'elle incite les enfants à jouer dans n'importe quels coins jeux sans distinction, elle remarque qu'elle n'a pas réussi à inverser cette tendance. *« Les filles, elles sont assises aux tables, elles font leurs petits dessins, écritures et les garçons, ils sont aux voitures ou aux jeux de construction »* (annexe 6, 1.40). Elle pense que ces comportements que l'on observe en classe peuvent s'expliquer par l'éducation que les enfants de sa classe reçoivent à la maison, une éducation très genrée et qui se répercute sur l'école.

Elle trouve en revanche qu'il y a moins de comportements stéréotypés dans la cour de récréation et elle explique cela par l'absence de jeux stéréotypés comme les ballons. Bien que parfois les garçons puissent jouer entre eux *« à la bagarre »* (annexe 12, 1.73), elle observe que les garçons et les filles jouent souvent ensemble dans la cour. Elle reconnaît cependant qu'elle est peut-être moins attentive à ce genre de comportement durant la récréation : *« Je sais pas, ou peut être j'ai moins fait attention »*

aussi. C'est possible. Faudrait que j'ai un œil un peu plus, un regard plus affiné là-dessus » (annexe 6, l.76).

3.1.3. *Le déjà-là intentionnel*

Dans sa classe, Carine n'a jamais travaillé spécifiquement sur ce sujet. Cependant, elle nous explique qu'elle réagit à chaque fois qu'elle voit un comportement ou qu'elle entend un propos stéréotypé. « *Je rebondis sur une situation et on essaie un peu d'en parler et d'expliquer »* (annexe 6, l.90).

Elle essaie d'être attentive dans sa classe, notamment dans le choix des jeux ou des activités, d'inciter les enfants à s'intéresser à tout ce qui est proposé et à jouer ensemble :

« Et du coup, j'essaie de leur dire bah non, t'es arrivé comment ce matin en voiture ? Qui c'est qui a conduit la voiture ? Bah c'est maman donc, voilà ! Maman, elle conduit aussi les voitures et ben oui, elle peut jouer aux voitures, c'est pas, y a pas écrit ce jeu, il est pour les garçons ce jeu, il est pour les filles, c'est le jeu. J'essaie de leur dire de revenir toujours à ça, leur dire que c'est le jeu de la classe et que dans la classe il y a des filles et des garçons et y'a des petits, y'a des grands. Et tout le monde a accès à ce qu'il y a dans la classe de façon complètement indifférencié. » (annexe 6, l.62).

Elle va également être vigilante, dans les outils et matériels choisis, à ne pas véhiculer de stéréotypes en faisant notamment attention aux albums lus en classe ou à ne pas provoquer de comportements stéréotypés en choisissant des couleurs neutres par exemple.

Elle n'hésite pas non plus à communiquer avec les parents qui peuvent avoir eux aussi des réflexions stéréotypées :

« Ah oui oui oui oui ! Parce que en fait c'est c'est trop, c'est trop énorme. Et puis vraiment ils l'assument en toute, ils sont très tranquilles avec ça, ça les questionne pas du tout. Donc, du coup nous, encore plus, ça nous renvoie des questionnements, quoi. Et on y réfléchit en équipe souvent sur le sujet. » (annexe 6, l.137).

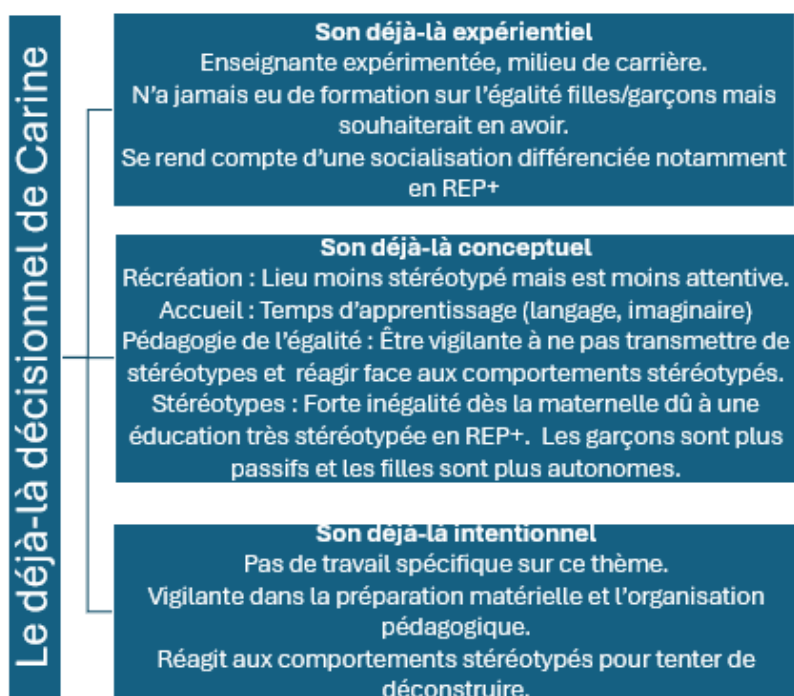


Figure 32 : Synthèse du déjà-là décisionnel de Carine

3.2. Les temps de l'épreuve

Carine a une classe de TPS-MS dans une école située en REP+. Le jour de l'observation, il y a 10 filles (dont deux TPS) et 6 garçons de moyenne section. Il y a également ce jour-là une stagiaire dans la classe.

3.2.1. Le temps de l'accueil

➤ Organisation spatiale et matérielle

Plusieurs jeux sont installés dans la classe : ils peuvent jouer au coin dinette, aux voitures et à un jeu de construction au coin regroupement, à un autre jeu de construction sur une table et ils peuvent dessiner à une autre table. Des ateliers autonomes rangés dans des tiroirs peuvent également être pris par ceux qui le veulent. A leur arrivée, les élèves doivent prendre leur étiquette qui se trouve sur une petite table à côté du meuble de l'entrée et doivent aller la poser sur le tableau qui se trouve au coin regroupement.

Certains élèves se déplacent sur différents coins jeux durant l'accueil qui durera 30mn. L'occupation de ces différents jeux par les élèves en fonction de leur sexe est le suivant :

Activités/jeux	Filles	Garçons
Table dessin	3	0
Table construction	2	1
Coin voitures/constructions	3	6
Coin dinette	5	0
Ateliers autonomes	0	1

Figure 33 : Carine - Répartition des élèves aux coins jeux en fonction du sexe

Nous observons que sur les six garçons, cinq restent durant tout l'accueil au coin voitures, et le sixième circule à différents ateliers pour s'installer finalement, au milieu du temps d'accueil, avec les autres garçons au coin voitures/constructions. Trois filles restent au coin dinette durant les 30mn également.

Aucun garçon ne va jouer au coin dinette, quelques filles vont en revanche jouer au coin voitures. Au départ une seule fille joue dans ce coin et d'autres viennent les rejoindre dès lors que Carine vient s'asseoir avec eux. En effet, un petit groupe de filles suivent leur maîtresse dans ses déplacements et donc aller aux ateliers où elle se trouve.

➤ Déplacement et proxémie

Carine circule beaucoup durant l'accueil mais s'arrête également à différents coins pour échanger avec ses élèves comme nous le constatons sur le locogramme suivant :

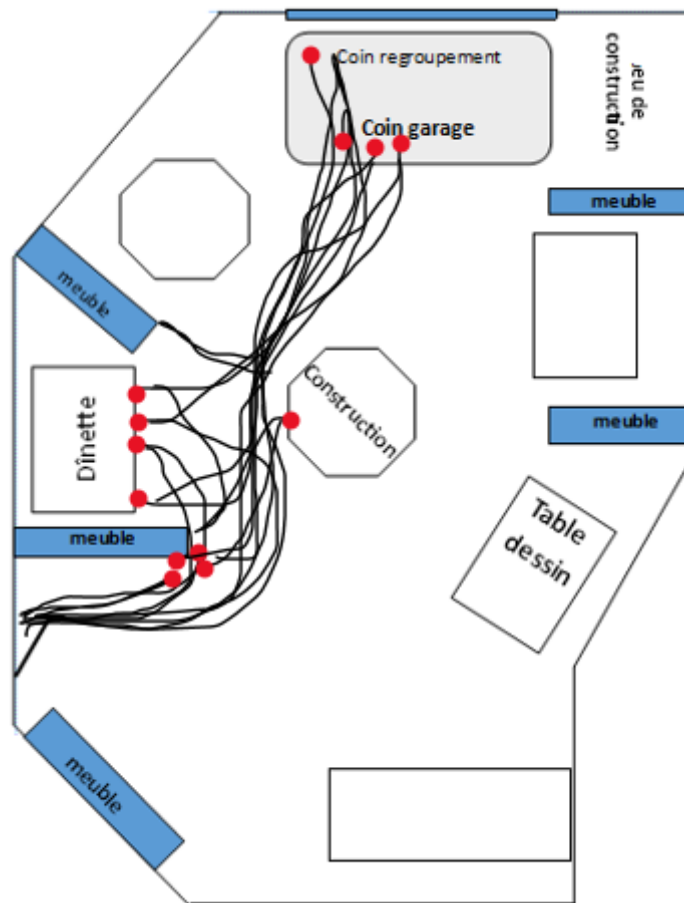


Figure 34: Locogramme du temps d'accueil de Carine

Carine reste les 10 premières minutes à l'entrée de sa classe pour accueillir les enfants et leur famille et les aider à trouver leur étiquette. Elle circule ensuite entre le coin dînette et le coin voitures/constructions où se trouvent la majorité des élèves de sa classe.

Elle passe plusieurs fois échanger avec les filles qui se trouvent au coin dînette et s'assied avec elles durant environ 4mn. Elle se déplace également deux fois au coin voitures/construction et échange avec le groupe de garçons qui s'y trouve durant environ 5mn.

Lors de ces temps où Carine échange avec ses élèves, elle se place à une distance proche que l'on peut qualifier de personnelle. Elle est aussi dans une distance intime avec certains élèves : avec un garçon qui rentre en classe en pleurant à cause d'un problème de manteau (annexe 9.1, 1.75 à 80), elle porte dans ses bras une toute-petite section qui arrive en retard et qui n'a pas envie de rentrer en classe (annexe 9.1, 1.250 à 259) puis prend dans ses bras une fille pour lui souhaiter son anniversaire (annexe 9.1, 1.226). On observe donc ici que Carine se retrouve à une distance intime avec ses élèves lorsque ceux-ci vivent des émotions plus ou moins fortes, comme ici lorsqu'ils ressentent de la tristesse ou de la joie.

Elle ne se dirige pas à la table du dessin où deux filles passent la majorité de leur temps d'accueil, mais celles-ci se déplacent plusieurs fois pour échanger avec elle, notamment quand Carine est assise au coin dînette.

Ce locogramme montre que Carine essaie se déplacer vers l'ensemble de ses élèves quel que soit le sexe.

➤ Interactions enseignante/élèves

On va observer de nombreuses interactions à l'initiative de l'enseignante mais également un certain nombre d'interactions à l'initiative des élèves :

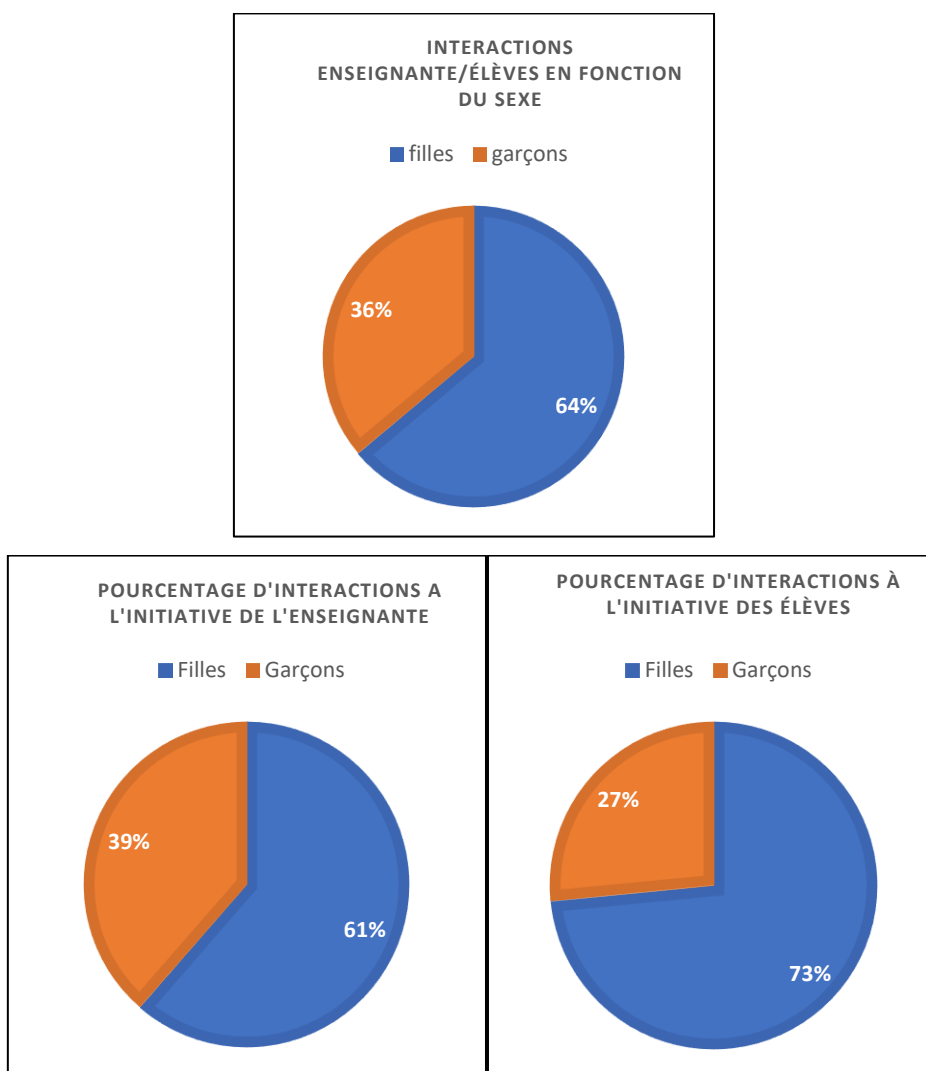


Figure 35 : Carine - Pourcentage d'interactions pendant l'accueil en fonction du sexe

Compte tenu de la répartition filles/garçons dans la classe, 11 filles pour 6 garçons, ces graphiques nous montrent que Carine va, à son initiative, interagir avec ses élèves de manière égalitaire. Nous remarquons cependant que de manière générale, elle a un peu plus d'interactions avec les filles

qu'avec les garçons, car davantage de filles viennent la solliciter durant cet accueil. Cependant, les interactions à l'initiative des élèves sont beaucoup moins nombreuses que celles à l'initiative de l'enseignante et nous voyons avec les graphiques suivants qu'elles sont majoritairement du même type.

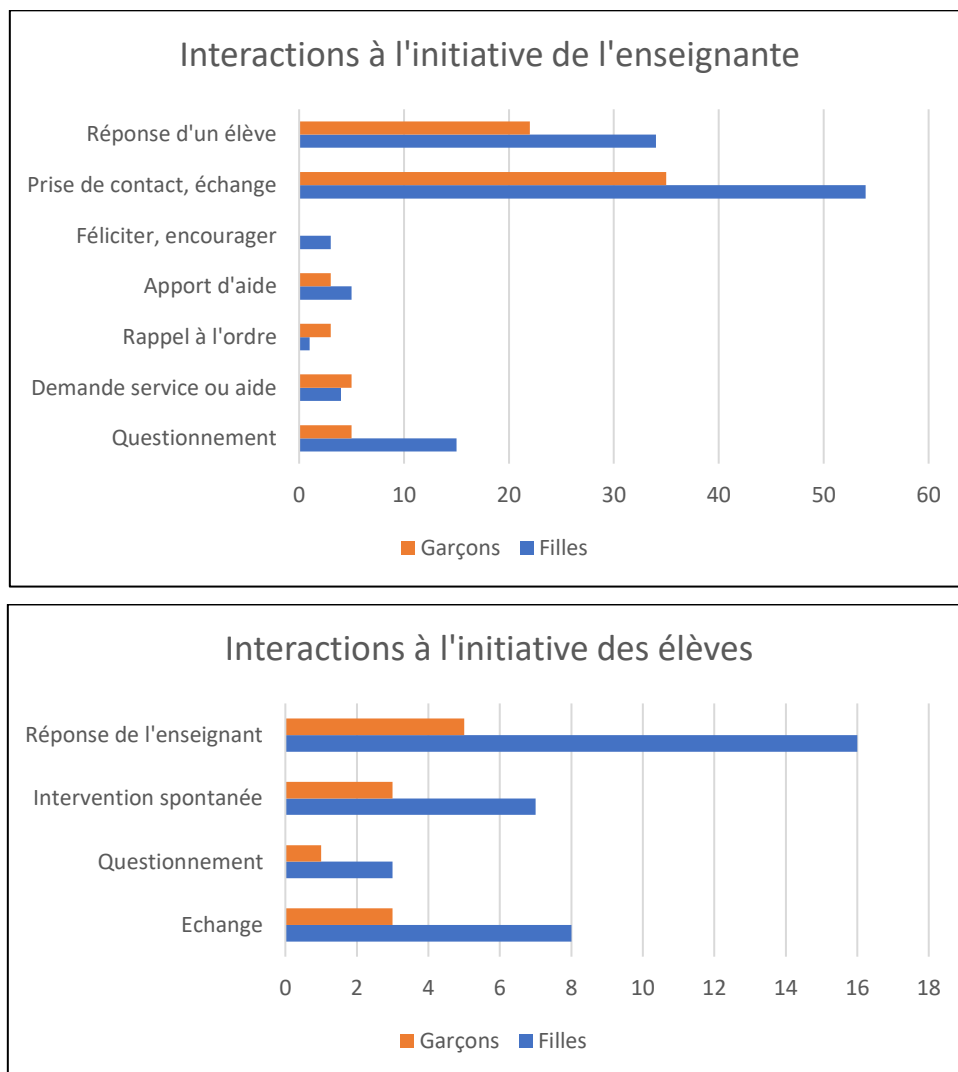


Figure 36: Carine - Types d'interactions entre l'enseignante et les élèves durant le temps d'accueil

Carine interagit essentiellement avec ses élèves pour entrer en contact, elle prend le temps de saluer chaque enfant et de leur demander comment ils vont (annexe 9.2) :

- | | |
|----|---|
| 9 | C – Bonjour Rital ! Je t'ai manqué Rital ou quoi ? |
| 10 | C – Oui coucou, ça va Adem ? |
| 11 | C – ça va Aaron, ça va mieux ? <u>T'as</u> été très malade, hein Aaron dit donc ! |

Elle échange également beaucoup avec ses élèves sur ce qu'ils sont en train de faire et même jouer avec eux (annexe 9.1) :

162 C - Bonjour Madame, qu'est-ce que vous me faites à manger ?
 163 F - Euhhh, des jus de fruit !
 164 C - Des jus de fruits ? Très bien Madame. Attends, voilà.
 165 F - Attends je vais te donner, voilà.
 166 C - Et mon café ? J'avais commandé un café ce matin, j'ai pas de café.

Lorsque que Carine s'installe aux coins voitures pour interagir avec la seule fille et les garçons qui s'y trouvent, elle est alors confronté à un propos sexiste d'un garçon concernant le fait que la petite fille joue aux voitures, car pour lui « *c'est pour les garçons* » (annexe 9.1, 1.134). Carine réagit alors à ce propos pour essayer de déconstruire ce stéréotype, en lui donnant un contre-exemple :

132 C - Alors, qu'est-ce qu'on fait les garçons ? Ça va Yline, à quoi tu joues Yline ? Tu joues aux
 133 voitures ? Regarde, Regardez ça là.
 134 G1 - C'est pour les garçons !
 135 C - Et pourquoi c'est pour les garçons Amir ?
 136 G1 - C'est que pour les garçons les voitures.
 137 C - Et pourquoi c'est que pour les garçons, les filles aussi, elles jouent aux voitures. Moi je
 138 conduis une voiture par exemple, maman, elle conduit la voiture.
 139 G1 - Mais non, maman elle conduit pas la voiture.
 140 C - Elle conduit pas la voiture maman ? Ah bon ? Okay.
 141 G1 - Et mon papa il conduit la voiture.
 142 C - Et moi, comment je fais alors pour venir à l'école ? Je conduis la voiture, moi Amir.
 143 G1 - Tu viens en vélo.
 144 C - Mais j'ai pas un vélo moi, j'ai une voiture, tu crois que j'ai pas le droit de conduire la
 145 voiture ?
 146 G2 - T'as une voiture rouge !
 147 C - J'ai une voiture rouge exactement, et alors qui c'est qui l'a conduit ma voiture Assad ?
 148 C'est moi !

Durant cet échange, on remarque que le jeune garçon a du mal à accepter les propos de Carine, et reste ferme dans ses convictions. Un autre intervient en revanche pour confirmer le fait que Carine possède effectivement une voiture cependant, il semblerait qu'il ne soit pas convaincu pour autant.

Lorsqu'une petite fille ne sait pas où s'installer, Carine l'incite à se diriger au coin voitures :

« *Ça va, Malak ? Tu as pris l'étiquette ? Oui, qu'est-ce qu'on fait ? On fait quoi ce matin ? Qu'est-ce que tu veux ? Tu veux jouer avec Claire ? Tu veux jouer, regarde les garçons, ils jouent aux voitures.* » (annexe 9.1, 1.29 à 31).

Concernant les interactions à l'initiative des élèves, on remarque donc une légère différence entre les sexes, les filles sollicitent un peu plus la maîtresse que les garçons. Ces interventions sont majoritairement pour montrer leur construction ou dessin (annexe 9.1) :

276	F - Maîtresse !
277	C - Oui, <u>Hinde</u> ? <u>T'as</u> fait la maison ? Oh elle est belle hein, elle est grande.

3.2.2. *Le temps de langage*

➤ Organisation

La séance de langage se déroule au coin regroupement avec l'ensemble de la classe et elle dure 15 minutes. Il s'agit d'une séance autour d'un album sans texte sur le thème de l'hiver : quatre enfants se préparent pour sortir jouer dehors et faire un bonhomme de neige.

Carine est assise sur une petite chaise et les enfants se sont assis librement en cercle autour d'elle. On remarque que cinq garçons sur six (ceux qui jouaient ensemble au coin voitures) sont assis à côté.

Durant cette séance, Carine demande aux élèves de décrire ce qu'ils voient sur les images et parfois d'interpréter certaines choses en justifiant leur réponse.

➤ Déplacement, proxémie

Carine reste assise tout le long de la séance. Une toute-petite section et un garçon se rapprochent d'elle plusieurs fois ou plutôt de l'album et elle leur demande à chaque fois de se rasseoir.

➤ Interactions

Durant cette séance, lorsque Carine s'adresse aux élèves, elle le fait au groupe classe et elle les sollicite principalement pour les questionner au sujet de l'histoire. Nous comptabilisons donc surtout les réponses des élèves en fonction du sexe et également les quelques fois où Carine sollicite des élèves en particulier ou leur répondre.

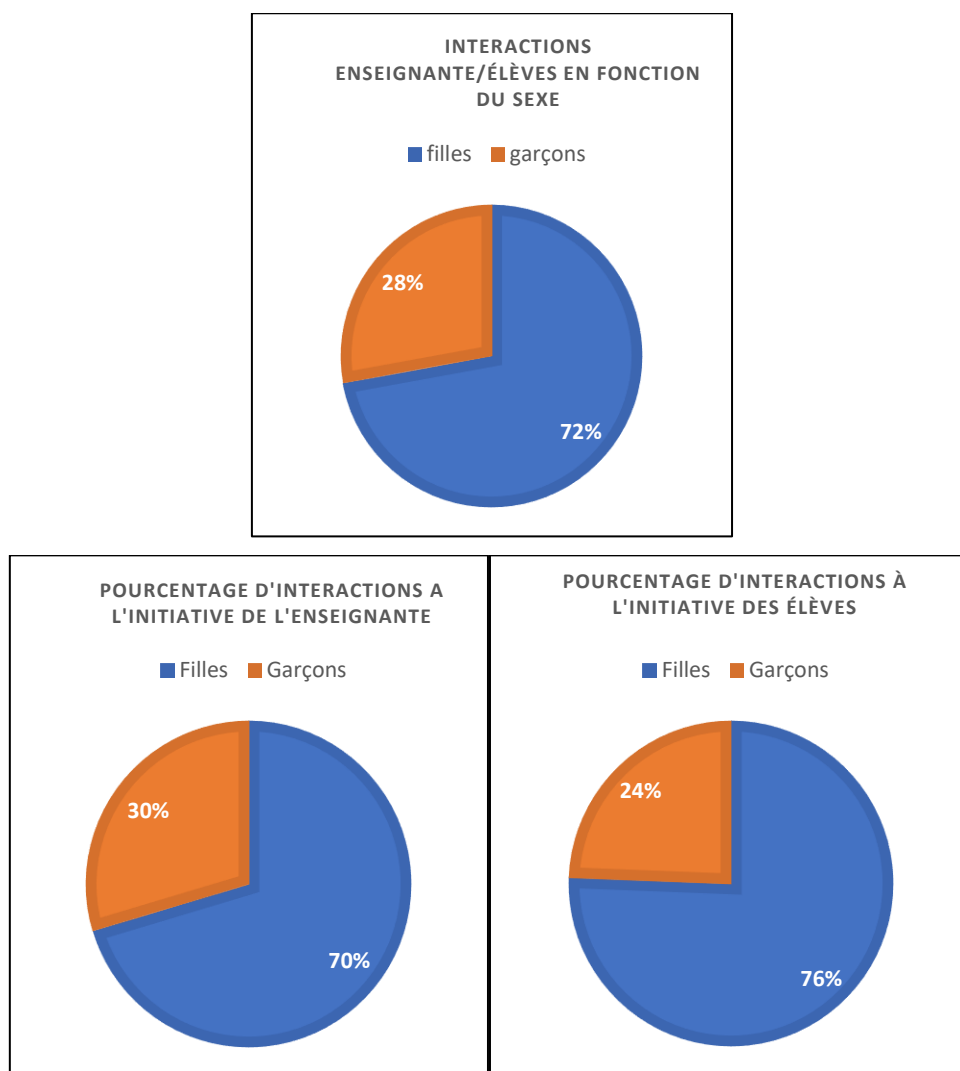


Figure 37 : Carine - Pourcentage d'interactions pendant le langage en fonction du sexe

Même si Carine s'adresse à l'ensemble de la classe lorsqu'elle les questionne, elle a plus d'interactions avec les filles qu'avec les garçons. Les filles participent davantage et donc prennent l'initiative dans les interactions. Les garçons sont plutôt discrets durant ce temps de langage et Carine essaie de les faire participer plusieurs fois, pourtant seuls deux garçons sur les six participent. On remarque cependant que du côté des filles, ce sont toujours les mêmes qui participent, certaines ne prennent jamais la parole.

Par ailleurs, à plusieurs moments, les élèves répondent en même temps aux questions de Carine et il nous est difficile de noter le nombre de garçons et de filles qui répondent à chaque fois. Ces interventions n'ont donc pas été comptabilisées or elles peuvent certainement modifier les pourcentages annoncés.

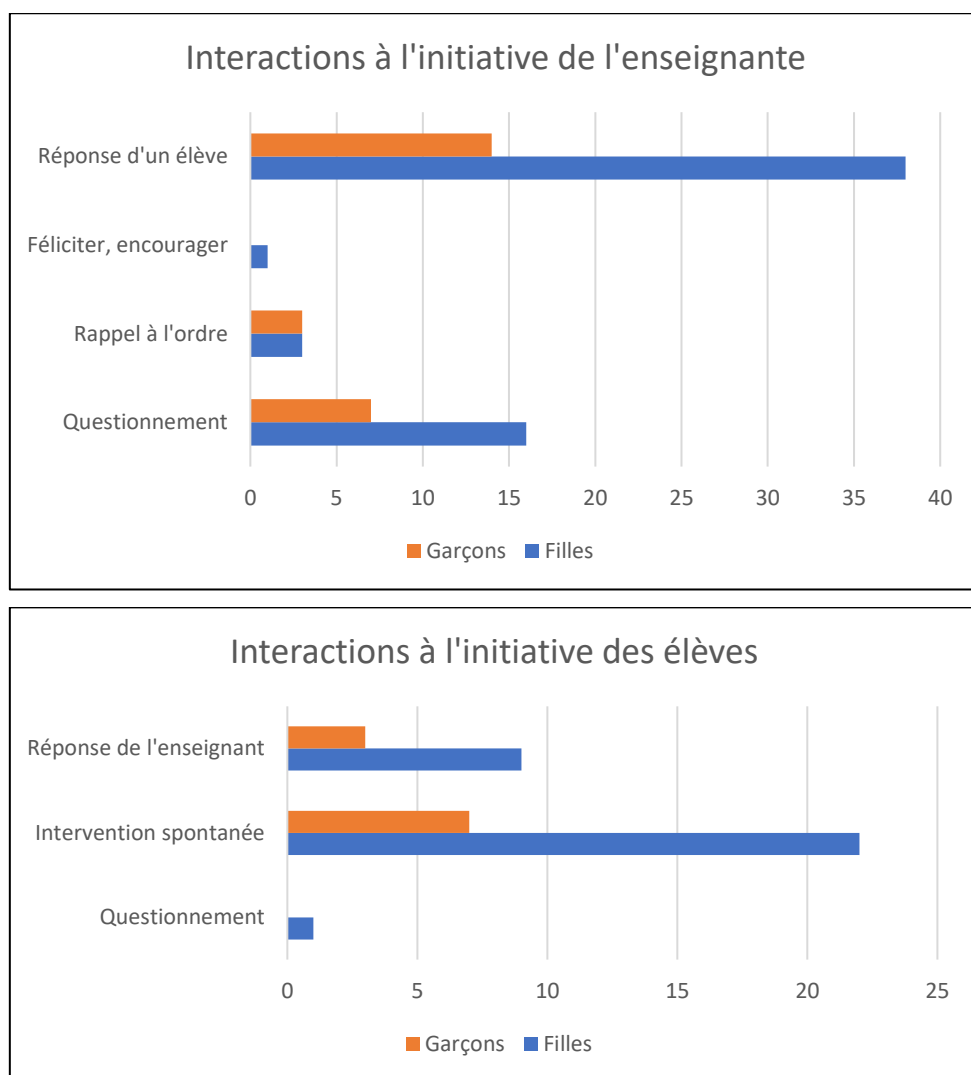


Figure 38 : Types d'interactions entre l'enseignante et les élèves durant le langage

Les interactions à l'initiative de l'enseignante sont essentiellement pour poser des questions soit pour y répondre. Bien que la plupart du temps Carine s'adresse à l'ensemble de la classe, il lui arrive de questionner certains élèves en particulier car ceux-ci montrent leur envie de participer (annexe 9.2) :

- | | |
|----|--|
| 65 | C – T'as pas parlé Mélissa ? Alors dis-moi ? |
| 66 | F – Y'a de la neige. |
| 67 | C – Amir, reste assis je peux t'entendre sans que tu te lèves. Y'a quoi Amir ? |
| 68 | G – Y'a la maison ici. |

Elle intervient quatre fois pour demander à deux élèves de se rasseoir, un garçon et une fille.

En ce qui concerne les interactions à l'initiative des élèves, la plupart sont des interventions spontanées pour parler de ce qu'ils ou elles voient sur les images de l'album. On remarque une grande

différence entre les filles et les garçons. Les filles s'expriment davantage et interviennent durant ce temps de langage.

Comme lors du temps de l'accueil, il y a durant cette séance une interaction qui révèle les conceptions très stéréotypées des élèves. Les personnages de cette histoire ne diffèrent que par la couleur de leur vêtement, or rien ne dit si ce sont des filles ou des garçons. Lorsque Carine demande alors combien il y a de filles ou de garçons dans cette histoire et la totalité des élèves sont catégoriques, une seule fille est présente, c'est le personnage habillé en rose. Les autres qui sont bleu, orange et vert sont forcément des garçons.

Carine réagit à cette réponse et essaye de débattre avec ses élèves sur le fait qu'un garçon peut être habillé en rose et inversement une fille peut être habillée en bleu ou orange. Bien qu'une élève veuille bien accepter ce que dit Carine, nous observons encore une fois des réponses très fermées de la part de la majorité des élèves qui ne peuvent accepter cette idée (annexe 9.2) :

160	C – Pour faire un bonhomme de neige. Mais on n'est pas sûr que ce ce que ça c'est une petite
161	filles juste parce qu'elle est habillée en rose. <u>On sait pas</u> . <u>On sait pas</u> si c'est une petite fille
162	parce qu'il y a pas de texte, c'est nous qui imaginons. Donc si on a envie de dire que ça c'est
163	un petit garçon, on a le droit de dire que c'est un petit garçon et là on a le droit de dire que
164	c'est une petite fille.
165	G – Non !
166	F – Mais si !
167	C – Mais si on a le droit. On invente, on imagine. On peut inventer tout ce qu'on veut !
168	F – En rose, c'est une petite fille.
169	C – Peut-être on peut dire que c'est un petit garçon.
170	Enfants – Non !
171	C - Ah bah vous n'êtes pas d'accord avec moi ? Qui c'est qui pense que c'est une petite fille ?
172	F – Moi je pense que c'est une petite fille.
173	C – Toi tu penses que c'est une petite fille ? Levez le doigt voyons ceux qui pensent que c'est
174	une petite fille.
175	C - Amir, tu penses que c'est un petit garçon alors ?
176	G - Non !
177	G – Alors tout le monde décide que c'est une petite fille.
178	Enfants – Oui !

3.2.3. *Le temps de récréation*

➤ Organisation spatiale et matérielle

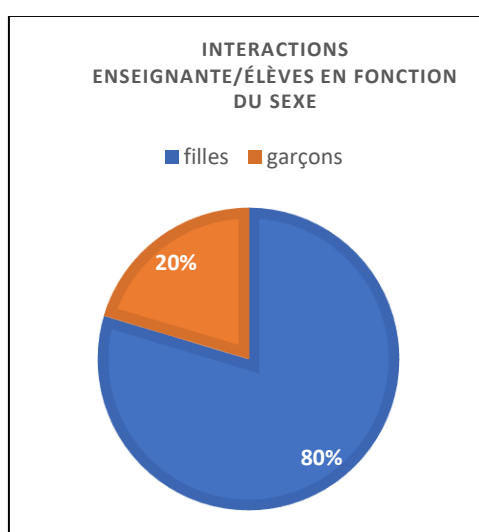
La récréation durera 30 minutes. Des structures pour jouer sont présentes dans la cour : un toboggan, un mur pour escalader, deux balançoires, une petite cabane. Les vélos ne sont pas sortis ce jour-là. Les enfants jouent sur les structures ou à des jeux où ils courent et s'attrapent.

➤ Déplacements et proxémie

Carine se place à un endroit de la cour qui lui permet d'avoir une vue d'ensemble dans une zone publique. Elle ne se déplace que 3 fois, une fois pour aller à la rencontre d'une toute-petite section qui pleure, elle la prend dans ses bras et elle se déplace deux fois pour gérer un conflit avec un groupe de filles. Quelques enfants viennent la solliciter mais la plupart jouent sans jamais interagir avec elle.

➤ Interactions

Carine discute surtout avec nous et la stagiaire aussi présente dans la cour, afin de parler de son école, de la matinée qui vient de se dérouler et des propos stéréotypés qui ont été tenus. Il y a beaucoup moins d'interactions sur ce temps par rapport à celui de l'accueil et du langage.



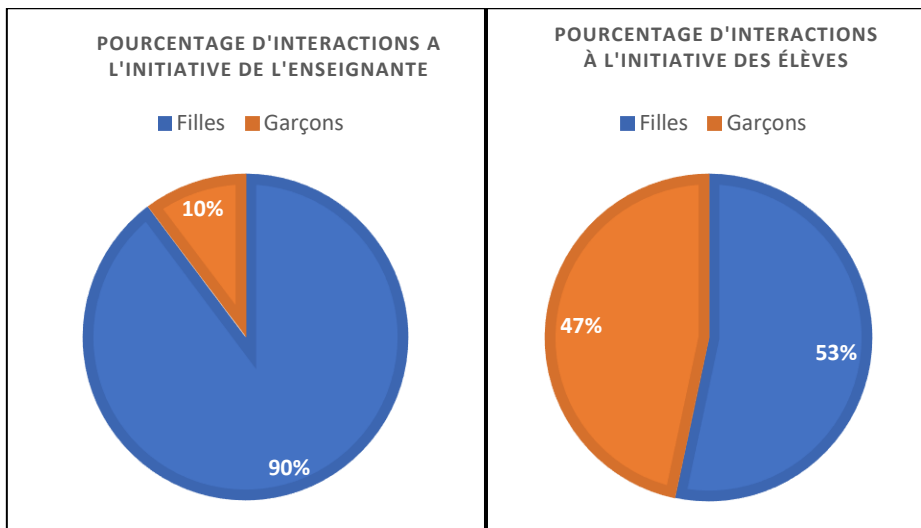


Figure 39 : Carine - Pourcentages d'interactions pendant la récréation en fonction du sexe

Le peu d'interactions que Carine aura avec ses élèves sont surtout des interactions à son initiative et avec des filles. Ces interactions sont de différents types, comme nous pouvons le voir dans les graphiques ci-dessous :

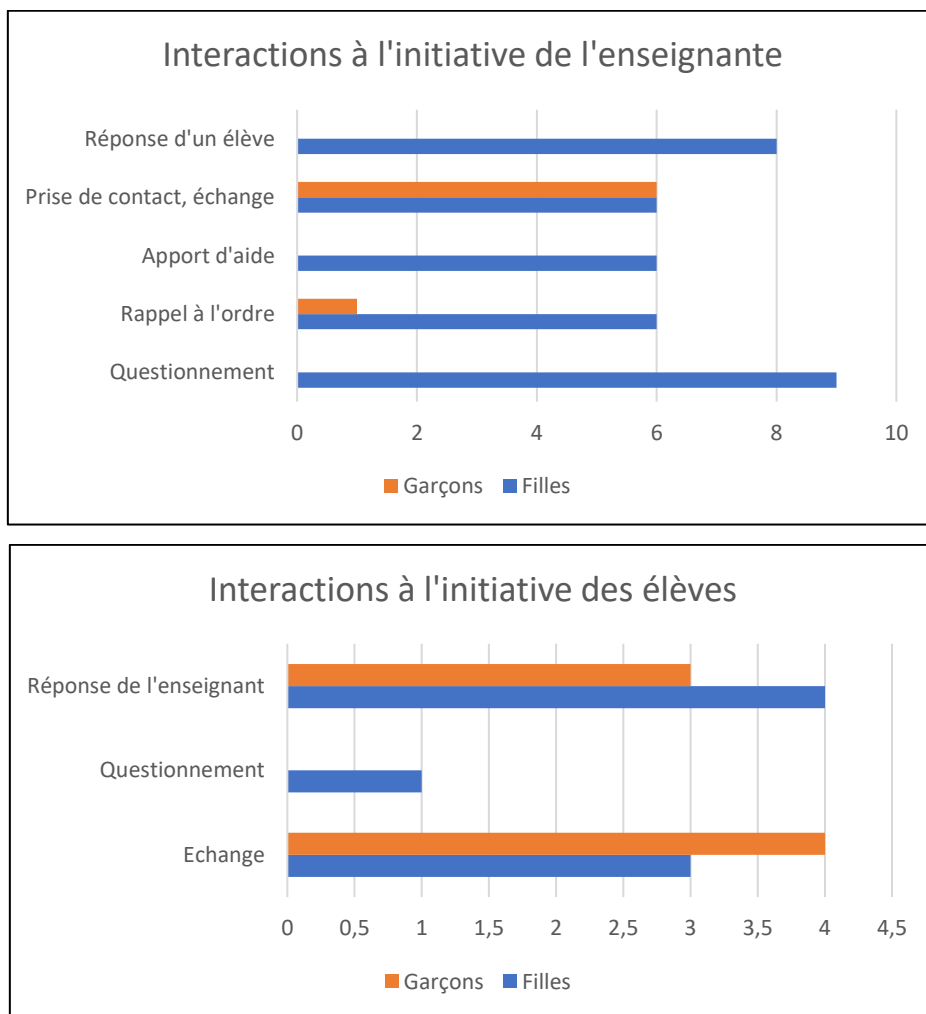


Figure 40 : Carine - Types d'interactions entre l'enseignante et les élèves durant la récréation

On remarque plusieurs types d'interactions. Carine sollicite plusieurs fois une toute-petite section pour qu'elle ose jouer avec un camarade et doit aussi à un moment la reconforter lorsqu'elle se met à pleurer. Elle échange beaucoup avec cette élève ou lui apporter de l'aide (annexe 9.3) :

2	C - Ça va <u>Rayanna</u> ?
3	C - Regarde <u>Souhil</u> , il veut jouer avec toi.
4	C - Dis-lui à <u>Rayanna</u> , je veux jouer avec toi ! Tu peux lui dire, je vois que tu as envie de jouer avec elle !
5	
6	G - <u>Rayanna</u> , c'est ma copine.
7	C - (Rires) Allez, vas-y avec <u>avec</u> lui, tu peux jouer. Vas-y, <u>Rayanna</u> . Allez attrape-le, cours !
8	Cours <u>Rayanna</u> ! Attrape-le c'est déjà, cours, c'est pas mal (rires). C'est plutôt <u>Souhil</u> qui va
9	attraper <u>Rayanna</u> je crois.

Puis, elle gère un conflit au sein d'un groupe de filles à deux reprises et a plusieurs échanges avec elles, elle les questionne pour les aider à régler ce conflit (annexe 9.3) :

65	C - Je l'ai vu qu'elle t'a crié ! Pourquoi tu lui as crié ?
66	F - Mais Mélissa <u>elle veut pas</u> jouer avec elle.
67	C - Et alors <u>on se crie pas</u> dessus. Pourquoi tu lui cries dessus ?
68	F - <u>C'est pas</u> moi !
69	C - Pourquoi tu lui cries dessus ?
70	F - <u>C'est pas</u> moi !
71	C - Regarde elle pleure. Vous la disputez là. Tout le monde veut décider. <u>Hinde</u> , tu veux jouer
72	avec qui toi ?

Il y a très peu d'interactions à l'initiative des élèves. Ils viennent solliciter Carine seulement huit fois pendant la récréation, quatre fois par une fille et quatre fois par un garçon. Ces sollicitations sont surtout pour rapporter un problème : « *Mais elle me pousse.* » (annexe 9.3, 1.25), « *Maîtresse, ***** il m'a tiré la langue à moi !* » (annexe 9.3, 1.144).

3.3. Synthèse du cas et mise en tension

3.3.1. Carine et la pédagogie de l'égalité

Carine est enseignante depuis 2006 et elle n'a jamais eu de formation concernant l'égalité des filles et des garçons, cependant son intérêt personnel sur ce sujet l'a amenée à se documenter et à y réfléchir avec ses collègues et ainsi à être vigilante dans sa classe.

Lors de l'entretien d'accès au déjà-là, Carine nous dit réagir aux situations stéréotypées qu'elle rencontre dans sa classe, cependant, elle n'a jamais effectué un travail spécifique sur ce sujet avec ses élèves. Nous observons lors du temps de l'épreuve, trois moments où des élèves ont des propos

stéréotypés et où Carine réagit immédiatement en essayant de discuter avec eux pour les déconstruire. Elle nous raconte lors de l'entretien d'après-coup que depuis cette journée, elle a l'impression « *que ça a un peu mûri* » (annexe 12, 1.11) et qu'elle sent que ça a eu un certain impact chez des élèves : « *c'est plus si catégorique chez certains. Et c'est chouette.* » (annexe 12, 1. 33).

Nous notons également que durant le temps de l'accueil, Carine essaie d'inciter des enfants à choisir des coins jeux qui sortent des habitudes plutôt stéréotypées. Elle l'explique même à une animatrice qui vient dans sa classe en début de matinée et qui lui fait remarquer qu'il n'y a que des filles à la dînette, Carine lui répond alors : « *Et ben oui je lutte Linda, je lutte. Je lutte tous les jours.* » (annexe 9.1, 1.116). Lors de l'entretien à chaud, elle nous fait également remarquer que des filles viennent s'asseoir au coin voitures/constructions parce qu'elle-même y vient :

« *...y a eu une petite fille qui jouait aux voitures et après, quand je me suis assise avec eux, y a une autre petite qui est venue, mais parce que j'étais là. Oui là, Lina, elle est venue parce qu'elle s'est assise à côté de moi et je lui ai dit on fait une construction et tout.* » (annexe 9.4, 1.5).

Selon les profils définis par Pachoud (2018), au début de notre collaboration, nous définissions Carine comme étant une enseignante « ponctuelle », elle réagit face à un stéréotype et associe à ces actions de réaction des initiatives ponctuelles grâce à une auto-vigilance sur ses pratiques. Cependant, il semblerait que Carine ait évolué au fil de notre collaboration et qu'elle ait à présent la volonté d'aller plus loin car c'est un sujet qui semble l'intéresser de plus en plus. Durant l'entretien à chaud, elle nous dit que les événements de la matinée lui ont donné envie de travailler sur les stéréotypes et notamment sur les couleurs à la prochaine période :

« *A la prochaine période, tu vois, on veut travailler sur les vêtements, sur tout ça et je me dis bon on va bosser à fond sur justement les vêtements, les couleurs de vêtements, sur tout déconstruire quoi.* » (annexe 9.4, 1.76).

Elle nous raconte lors de l'entretien d'après-coup, qu'elle a effectivement travaillé là-dessus et que même si elle a observé encore une certaine « rigidité » (annexe 12, 1.45) en ce qui concerne le fait que les garçons puissent porter du rose, elle remarque une évolution chez la plupart de ses élèves. Elle nous explique également que collaborer à cette recherche lui aura donné envie de faire plus attention :

« *Bon, je, j'y faisais un peu attention mais là d'autant plus. [...] Du coup tout ce que, entre là, le moment où t'es venue, on en a discuté, et tout ce que j'ai rajouté à mon, ce que je faisais un peu naturellement, j'ai remarqué du coup ce changement et je me dis que du coup c'est voilà, c'est des petites, des petites graines.* » (annexe 12, 1.74 à 79), « *le fait d'y être un peu plus attentif et d'être un peu plus en recul vis-à-vis de ça et d'être vraiment focus sur ça, je*

pense que ça a été plus porteur que de juste...faire des remarques comme ça en passant. »
(annexe 12, 181 à 83).

Cela nous fait alors penser que Carine tend vers un profil d'enseignante « investie ».

En revanche, lors de l'entretien d'accès au déjà-là, Carine reconnaît être moins attentive sur les temps de récréation alors qu'elle sait que c'est aussi un temps d'apprentissage de règles de vie en communauté où il ne faut pas laisser régner la « *loi du plus fort* ». On peut constater ici la rupture dont parle Zaidman (1998, 2007), lorsque qu'il y a une différence d'implication et de vigilance entre la classe et la cour concernant les comportements stéréotypés des enfants. Carine se déplace assez peu pendant la récréation et va surtout entrer en interactions avec ses élèves pour les aider à régler des conflits ou les aider lorsqu'ils se font mal. Alors que nous retrouvons dans la cour les mêmes configurations dans les jeux des enfants que lors du temps de l'accueil, les garçons et les filles jouent plutôt séparément, elle n'a pas la même vigilance qu'elle peut avoir dans sa classe pour inciter les élèves à jouer ensemble. Nous constatons lors de l'entretien à chaud que Carine remarque cette séparation sur le temps de l'accueil : « *T'as vu, vraiment, c'était vraiment la dinette, y avait les petites filles* » (annexe 9.4, 1.4) mais elle ne parlera pas de la récréation.

Lorsque nous reviendrons sur le temps de la récréation pendant l'entretien d'après-coup, Carine nous dit avoir observé plus attentivement après notre venue et elle trouve que « *c'était moins clivant que ce [qu'elle] aurait cru* » (annexe 12, 1.94), que les jeux sont assez mixtes. Elle reconnaît ne pas avoir beaucoup interagit avec ses élèves le jour de l'observation, mais elle pense que cela vient surtout du fait que nous avons beaucoup discuté à ce moment-là. En temps normal, elle interagit plus, notamment en début d'année ou lorsqu'elle sent que « *c'est un peu agité* » (annexe12, 1.113), elle « *lance* » des jeux notamment avec les tout-petits, pour « *qu'ils s'en saisissent et après ils le font* » (annexe 12, 1.127). Elle remarque d'ailleurs que lorsque c'est elle qui est à l'initiative d'un jeu de cours, « *vraiment c'est mélangé filles/garçons.* » (annexe 12, 1.115).

Lors de l'entretien d'accès au déjà-là Carine nous dit qu'une formation lui serait indispensable pour mieux comprendre les rapports sociaux de sexe qui peuvent être présent dans les classes et leurs conséquences. C'est exactement ce que préconise Isabelle Collet (2018) lorsque qu'elle nous parle de pédagogie de l'égalité. Carine nous explique lors de l'entretien à chaud, qu'elle ne sait pas comment faire parfois face aux propos stéréotypés de ses élèves :

« Ils sont arrêtés, tu... ouais. T'arrives pas du tout et t'as beau les, tu contournes et tout ça. Mais non non et bon, je me dis qu'on plante des graines malgré tout, ça chemine mais, mais même sur du vécu, ils sont catégoriques. » (annexe 9.4, 1.17).

En effet, lorsqu'elle réagira face aux propos stéréotypés de ses élèves, on observe que Carine s'efforce de déconstruire ces propos, cependant les élèves restent très fermés et n'acceptent pas les contre-stéréotypes qu'elle propose. Elle nous dira toutefois lors de l'entretien d'après-coup que même si elle

a eu l'impression sur le moment que ça n'avait eu aucun impact, elle s'est rendu compte a posteriori qu'il y avait eu une évolution chez certains élèves.

Comme l'explique Pasquier (2018), les formations à la pédagogie de l'égalité sont assez rares encore aujourd'hui, et Carine en ressent vraiment le besoin pour « *avoir des billes* » (annexe 9.4, 1.154) qui l'aideraient à réagir efficacement aux propos de ses élèves. Les animations pédagogiques auxquelles elle participe lui semblent trop éloignées des besoins que l'on peut avoir dans les classes notamment concernant les stéréotypes :

« Et au lieu de faire des trucs comme ça, typiquement qui sont, voilà, ils nous pondent des padlet et tout, mais fais-nous des formations ! Montre-nous comment concrètement ! C'est c'est un un vrai souci de maternelle, c'est ça qu'on a besoin en maternelle. De déconstruire ça. De de... » (annexe 9.4, 1.161).

3.3.2. Carine et les stéréotypes

Lors de l'entretien d'accès au déjà-là, Carine nous dit être consciente que les enfants, dès leur plus jeune âge, adoptent des représentations et des normes sexuées. C'est un âge où ils sont en pleine construction de leur identité sexuelle comme l'explique Rouyer (2007) et Carine sait qu'en tant qu'enseignante, elle doit elle-même être attentive à ne pas véhiculer de stéréotypes dans sa classe. On remarque lors des entretiens d'accès au déjà-là et d'après-coup que les comportements stéréotypés que Carine attribue aux filles et aux garçons seront surtout liés au fait d'être en zone prioritaire. Elle trouve les garçons « *plus passifs* » (annexe 12, 1.210) et se questionne sur le fait que cela soit dû à l'éducation : « *les mamans, elle les coucoune* » (annexe 12, 1.215). Lorsque nous parlons de stéréotypes, elle va surtout nous parler de ce qu'elle observe dans sa classe au niveau des choix de jeux que ses élèves peuvent faire, de propos qu'ils peuvent avoir. Il semblerait donc que Carine ait assez peu de représentations stéréotypées des élèves selon leur sexe.

Elle est consciente en revanche que les élèves arrivant à l'école maternelle auront des représentations des normes de genre qui seront fortement influencées par le milieu familial. Selon elle, le fait de travailler en zone d'éducation prioritaire implique que les représentations des familles de ses élèves sont encore plus stéréotypées qu'ailleurs. C'est pourquoi, pour Carine, le rôle de l'école est de déconstruire ces représentations qu'ils ont déjà intégrées par l'éducation familiale.

Nous remarquons que les observations que nous avons pu faire lors du temps de l'épreuve correspondent à ce que Carine a pu nous dire lors de l'entretien d'accès au déjà-là. Effectivement, lors du temps de l'accueil mais aussi durant la récréation, il y a très peu de mixité dans les jeux et les filles vont majoritairement au coin dînette et les garçons au coin voitures. Nous relevons également trois moments où des élèves ont des propos sexistes durant cette matinée : « les voitures ce n'est pas pour les filles », « un garçon ne peut pas s'habiller en rose et une fille en bleu » et « les sweats Sonic

bleus ce n'est pas pour les filles. ». Lors de l'entretien à chaud, Carine revient sur ces trois événements et sur le fait qu'il est assez difficile de déconstruire ces stéréotypes. Pour elle, ces représentations sont très ancrées chez ses élèves car leurs familles ont des comportements et des idées très stéréotypés :

« *Et puis quand tu discutes aussi à la maison, tu vois, il y a les anniversaires : qu'est-ce que tu as eu comme cadeau d'anniversaire, c'est très genré quoi. C'est « Ben moi j'ai eu un poupon avec une poussette et mon frère il a eu je sais pas un jeu vidéo machin truc. » » (annexe 9.4, 1.24).*

3.3.3. Carine et les interactions, le curriculum caché

Sur les deux temps informels, nous observons des différences au niveau des interactions de Carine avec ses élèves. Sur le temps de l'accueil, Carine a beaucoup d'interactions avec eux. Elle circule beaucoup pour échanger avec ses élèves et elle le fait de manière égalitaire entre les filles et les garçons. Nous remarquons que les différences d'interaction en fonction du sexe sont surtout lors des interactions à l'initiative des élèves, les filles sollicitent plus Carine que les garçons.

Alors que pendant la récréation, Carine se déplace très peu et elle a peu d'interactions avec ses élèves. Les seules fois où elle en a, c'est pour gérer des conflits entre un groupe de filles, ce qui implique que l'on relève une grande différence d'interactions en fonction du sexe des élèves lors de ce temps. Durant cette récréation, nous avons une discussion avec Carine et elle nous dit de ce groupe de filles qu'elles ont toutes « *des sacrés caractères [...] Elles veulent toutes décider.* » (annexe 9.3, 1.60). Nous pouvons cependant nuancer cette observation, car comme nous l'avons déjà évoqué, nous avons beaucoup discuté avec Carine lors de cette récréation, ce qui a pu avoir un impact sur le nombre d'interactions qu'elle peut avoir habituellement. En effet, elle nous explique durant l'entretien d'après-coup, qu'elle peut aussi durant ce temps être à l'initiative de jeux et donc avoir plus d'interactions avec ses élèves.

Lors du temps de langage, on observe également une différence d'interactions en fonction du sexe. Carine interroge un peu plus souvent les filles que les garçons et les filles la sollicitent davantage. Toutefois comme dit précédemment, cette séance de langage s'est déroulée en grand groupe et les interventions des élèves se faisaient la plupart du temps sans lever le doigt, il nous a donc été difficile par moment de discerner quel enfant avait pris la parole.

Lors de l'entretien d'après-coup, Carine nous explique qu'elle a dans sa classe un petit groupe de garçons « *hypers réservés* » (annexe 12, 1.176) qui ont beaucoup de mal à prendre la parole en grand groupe. Elle essaie de « *réguler* » les interactions en grand groupe en allant « *les chercher* » mais elle préfère « *le faire quand, au moment des ateliers, en plus petits groupes* » (annexe 12, 1.194).

Cette différence d'interactions entre les sexes peut également s'expliquer par le fait que Carine accueille 4 toutes-petites sections dans sa classe et qu'elle a une vigilance particulière envers ces enfants compte-tenu de leur très jeune âge :

« Et ça va mieux quand même. Au début, c'était vraiment, elle était collée à moi. Ouais. Rayanna, elle était vraiment collée collée. Puis tu vois vraiment le matin, la maman elle la met dans les bras quoi. Enfin, c'est vraiment. Mais là ça va mieux ouais, elle s'est un peu décollée, oui, oui. C'est ça oui, c'était jusqu'à y'a pas longtemps. » (annexe 9.4, 1.10).

Ce jour-là, les deux garçons sont absents, et elle s'adresse très souvent aux deux toutes-petites pour s'assurer qu'elles aillent bien et on le remarque notamment pendant la récréation. On peut donc observer ici que la différence d'interactions peut aussi s'expliquer par la différence d'âge de ses élèves et moins par la différence de sexe. Au niveau de la proxémie, on note également que Carine a tendance à être dans une sphère intime avec ces deux enfants alors qu'elle est plutôt dans une sphère personnelle avec les autres.

Nous remarquons une cohérence entre ce que Carine nous a dit lors de l'entretien d'accès au déjà-là et ce que nous observons lors du temps de l'épreuve. Dans le cas de Carine, nous remarquons que sa pratique en classe est influencée en grande partie par son déjà-là intentionnel. En effet, Carine n'a pas eu de formation sur ce sujet et ne s'est pas spécialement formé de manière personnelle et nous avons également constaté lors des entretiens qu'elle avait peu de stéréotypes subtils concernant les filles et les garçons, elle a en revanche un réel désir de déconstruire les stéréotypes intégrés de ses élèves et nous notons que cela s'est amplifié lorsque nous la reverrons à l'entretien d'après-coup.

Carine nous indique qu'elle ressent le besoin d'être formée sur l'égalité filles et garçons afin d'améliorer ses pratiques en classe. Lorsqu'elle se retrouve confrontée à des propos stéréotypés en classe, nous pouvons observer, et elle nous le confirme lors de l'entretien à chaud, qu'elle peut se sentir démunie face aux avis catégoriques de certains de ses élèves et ne sait pas comment faire pour déconstruire ces stéréotypes. Comme elle nous l'expliquait lors de cet entretien, elle ressent le besoin de « contrebalancer » les représentations intégrées dans la sphère familiale en réagissant aux propos ou comportements stéréotypés de ses élèves mais elle a besoin de « billes » pour savoir comment bien le faire.

Elle nous dit également que le rôle principal de la maternelle est la socialisation, et nous remarquons que Carine prend le temps que ce soit à l'accueil ou sur le temps de langage d'échanger avec ses élèves et de faire en sorte qu'ils échangent et jouent entre eux également. Mais elle a moins de vigilance durant la récréation, ce qui rejoint sa conception de son rôle qui est de laisser une certaine liberté aux élèves. Elle reconnaît également être moins attentive aux comportements stéréotypés durant ce temps et cela se retrouve dans ce que nous avons observé lors du temps de l'épreuve.

En outre, nous pouvons constater que Carine échange souvent avec ses élèves. Or comme l'explique Couchot-Schiex (2019, p.27) le langage a une grande importance dans la relation pédagogique, c'est « l'un des éléments constitutifs des rapports sociaux », il est porteur de messages mais également de codes, de normes et de stéréotypes. On peut voir que Carine par le langage et les échanges qu'elle peut avoir avec ses élèves dans sa classe est très attentive à ne pas transmettre de normes ou de codes sexués et tente même de déconstruire les stéréotypes intégrés par ses élèves.

On remarque une évolution dans la posture de Carine, en effet cette collaboration l'a amenée à se questionner sur ses propres pratiques et lui a donné envie d'aller plus loin en ce qui concerne la pédagogie de l'égalité :

« Mais le fait de répondre à tes questions, ça... [...] Ouais, ça, ça fait réfléchir un peu plus, ouais. Et ça fait sortir un peu de, de ce qu'on fait : On se dit mais c'est bon ça, je le fais quoi, tu vois ? Et en fait tu te rends compte que ben pas tant que ça, parce que vu la discussion, finalement (rire) il faut y aller un peu plus quoi, il faut faire un peu plus que dire non mais ça c'est bon, je sais que j'y suis sensibilisée, je suis sensible, je le fais. Bah pas assez visiblement et du coup en tout cas pas voilà. En tout cas il y a un truc à creuser, à chercher. Du coup je trouvais ça intéressant de d'avoir ton, tes questions, ton questionnement. Ça, ça fait pédaler en arrière et et avoir un focus différent donc donc c'était chouette! » (annexe 12, l.223 à 236).

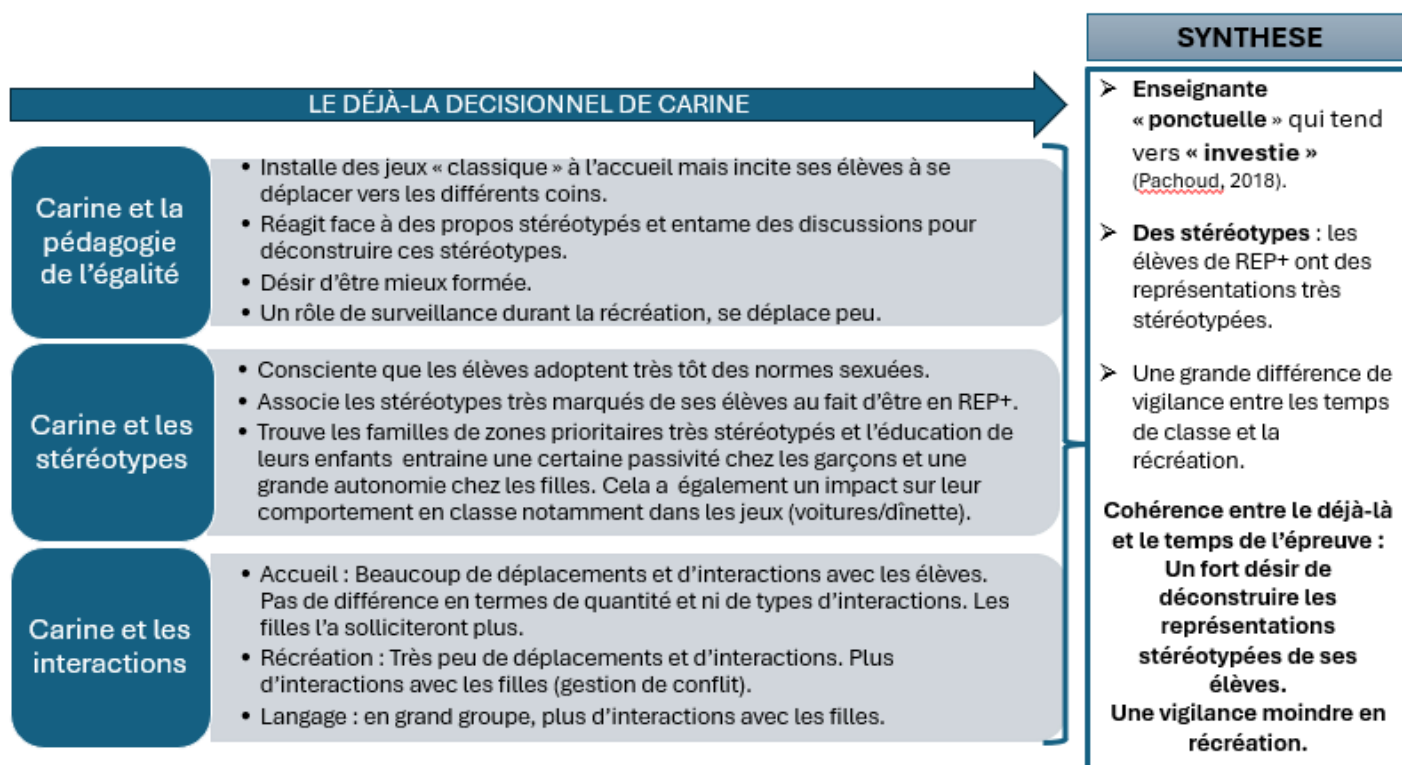


Figure 41 : Synthèse du cas Carine

4. DISCUSSION ET REPONSES AUX QUESTIONS DE RECHERCHE

4.1. Rapprochement des trois cas

L'analyse au cas par cas, caractéristique de la démarche clinique, nous a permis d'une part d'interroger la part du déjà-là de chaque collaborateur.rice dans leur pratique professionnelle mais également de mettre en avant la manière dont se révèlent leurs représentations internes dans leurs interactions.

Dans le but d'entamer la discussion et de répondre aux questions de recherche, nous allons commencer par rapprocher les cas « Mathieu », « Nathalie » et « Carine ». Il ne s'agira pas ici de faire une comparaison mais de mettre en relief les points saillants de notre analyse qui pourront s'articuler sur les différents cas, tout en prenant en compte la singularité de chacun.e. Il s'agit ici d'un travail à visée descriptive et compréhensive.

4.1.1. Le déjà-là décisionnel

	Mathieu	Sophie	Carine
Déjà-là expérientiel	Débutant (PES). Très investi sur la question de l'égalité. A réalisé son mémoire sur le sujet. S'est formé seul et n'en ressent plus le besoin. Se questionne sur la transgression (majoritairement masculine selon lui).	Expérimentée (40 ans). Pas formée et n'en ressent pas le besoin. Trouve que les garçons sont plus moteurs et qu'on n'élève pas les filles et les garçons de la même manière. Fait référence à son rôle de maman de deux garçons.	Expérimentée (17 ans). Pas formée mais en ressent le besoin. Beaucoup de réflexion avec les collègues. Se rend compte qu'il existe une socialisation différenciée et se questionne à ce sujet.
Déjà-là conceptuel	Rôle de la maternelle : Donner la culture scolaire. Récréation : rôle complexe, lieu très stéréotypé mais un besoin de liberté pour les élèves. Accueil : Temps de remédiation. Bonne connaissance de ce qu'est la pédagogie de l'égalité . Stéréotypes : Tendance à attribuer aux garçons des comportements négatifs (transgresseurs). Conscient de la « menace des stéréotypes ».	Rôle de la maternelle : Enseigner le savoir-être Récréation : Gestion des conflits et respect des règles. Accueil : Temps de jeu pour « se poser ». L'enseignante « régule ». Pédagogie de l'égalité : Les mêmes règles. Ne remarque pas vraiment de stéréotypes mais des différences qui peuvent s'expliquer par des énergies. Trouve que ce n'est pas trop marqué dans les jeux. Stéréotypes : Parle beaucoup des garçons (ils ont plus besoin de bouger).	Rôle de la maternelle : Enseigner le vivre ensemble. La récréation : lieu moins stéréotypé mais lieu de socialisation où règne la loi du plus fort mais reconnaît être moins attentive. Accueil : Temps d'apprentissage de langage surtout. Pédagogie de l'égalité : Être vigilante, donner les mêmes chances. Forte inégalité de genre due à l'éducation familiale en REP+. Familles très stéréotypées : garçons

		Négative vis-à-vis du comportement des filles (« sont dans les histoires »). Se questionne sur son « regard orienté » de maman de deux garçons.	passifs et filles très autonomes.
Déjà-là intentionnel	Vigilant dans ses pratiques et dans l'organisation matérielle et pédagogique. Met en place des séquences (langage et travail autour d'albums). Connait l'existence de la convention interministérielle.	Pas de vigilance particulière, pense ne pas faire de différences en mettant en place les mêmes règles. Pas d'activité sur le sujet (se qualifie de vieille maîtresse).	Vigilante surtout dans l'organisation matérielle, pédagogique et réagit face à un comportement stéréotypé. Pas de séance mais pense qu'il serait intéressant d'en mettre en place. Pas de connaissance des textes.

Figure 42 : Tableau de synthèse du déjà-là décisionnel des trois cas

Carine et Sophie sont deux enseignantes expérimentées alors que Mathieu débute dans l'enseignement. Contrairement à Sophie, Mathieu et Carine s'intéressent beaucoup au sujet de l'égalité fille/garçon à l'école. Carine et Sophie n'ont jamais eu de formation sur ce thème quant à Mathieu, il a eu une formation durant ses études en master mais il s'est surtout formé en lisant et se documentant notamment pour la réalisation de son mémoire.

Leurs expériences en tant qu'enseignant.e.s leurs ont révélé des choses différentes concernant l'égalité. Mathieu nous parle surtout du fait qu'il observe plus de transgression de la part des garçons, Sophie nous dit qu'elle remarque dans sa classe que les filles et les garçons ne sont pas élevés de la même manière et Carine se rend compte qu'il existe une socialisation différenciée dès la maternelle, surtout dans les écoles en REP+ où elle travaille.

Pour nos trois collaborateurs, la maternelle a surtout un rôle transversal : le vivre ensemble et le savoir-être « élève ». Ils se rejoignent également dans leur vision du rôle de l'enseignant durant la récréation. Pour eux, c'est surtout un rôle de surveillance dans un lieu où il faut laisser une part de liberté aux élèves. Mathieu et Carine nous parle cependant d'un lieu complexe où peut régner « la loi du plus fort ». Mathieu trouve que c'est un lieu très stéréotypé contrairement à Carine et Sophie.

Concernant l'accueil, Sophie trouve que c'est un temps qui permet de faire la transition avec la maison où elle laisse les élèves jouer alors que Carine et Mathieu utilise ce moment pour de l'apprentissage moins formel. Mathieu profite de ce temps pour faire de la remédiation et Carine pour travailler le langage et l'imagination.

Mathieu et Sophie parle beaucoup des garçons. Mathieu parlera surtout du fait que les garçons transgressent plus que les filles et Sophie de leur besoin de bouger. Carine trouve qu'il existe déjà de

fortes inégalités entre les filles et les garçons et elle pense que cela est dû à l'éducation fortement stéréotypées des familles.

Contrairement à Sophie qui n'y voit pas d'intérêt, Carine et Mathieu sont très vigilants à mettre en place une pédagogie égalitaire dans leur classe.

4.1.2. La pédagogie de l'égalité

La pédagogie de l'égalité correspond à la mise en place de pratiques pédagogiques exemptes de toutes formes de discriminations (Collet, 2016).

Comme nous avons pu le constater précédemment, Mathieu et Carine sont deux enseignant.e.s sensibilisé.e.s à la question des inégalités de genre et qui ont une certaine connaissance de ce qu'est la pédagogie de l'égalité. Quant à Sophie, elle ne s'y ait jamais vraiment intéressée, elle se dit « trop vieille ». On n'observe pas de pratique, ni d'organisation matérielle en lien avec l'égalité filles garçons dans sa classe.

Lors du temps de l'accueil, Mathieu choisi d'installer des jeux qu'il qualifie de « neutres », c'est-à-dire des jeux qui vont intéresser l'ensemble des élèves quel que soit le sexe. Carine et Sophie installent des coins jeux « classiques » qui ont tendance à instaurer une non-mixité parmi les élèves. Cependant, Carine tente d'inciter les élèves à s'ouvrir aux autres jeux alors que Sophie les laisse jouer librement sans intervenir excepter pour rappeler les règles.

Durant la récréation, Carine, Mathieu, et Sophie se déplacent peu. Il et elles s'occupent essentiellement de la surveillance et interviennent principalement pour les gestions de conflit. Des vélos sont disponibles lors des récréations de Sophie et Mathieu, et il et elle veillent à ce qu'une majorité d'élèves les utilisent. Des zones sont délimitées pour les différents jeux, ce qui permet une bonne répartition de l'occupation de la cour.

Lors de nos observations, des élèves auront un propos stéréotypé dans la classe de Mathieu et nous en constaterons plusieurs dans la classe de Carine. Il et elle réagiront immédiatement à ces propos et il et elle entameront une discussion avec leurs élèves afin d'essayer de déconstruire leurs représentations.

Carine travaillera par la suite sur les stéréotypes autour des vêtements et Mathieu sur le consentement et la connaissance de son corps (les parties intimes).

Concernant les effets déclarés de la mise en place d'une pédagogie de l'égalité, nous observons une divergence entre Carine et Mathieu. En effet, Mathieu nous dit qu'il remarque peu d'impact au niveau des représentations de ses élèves, il voit peu d'évolution malgré les débats et les séances mis en place dans sa classe, tandis que Carine observe des changements dans le comportement de ses élèves et pense donc qu'il est important en tant qu'enseignant.e de « planter des petites graines ».

Il et elle se sentent en revanche parfois démunis face aux représentations stéréotypées très ancrées de certains de leurs élèves. Il et elle insistent sur le besoin de formation. Carine souhaiterait fortement suivre une formation pour améliorer ses pratiques, en revanche Mathieu, se sentant suffisamment formé de manière personnelle, pense en revanche qu'il est indispensable que l'ensemble de la communauté éducative le soit afin de réaliser de grands projets collectifs. En effet, pour Mathieu, un enseignant seul dans sa classe n'aura pas assez d'impact.

4.1.3. Les interactions sur les temps informels

➤ Accueil

	Mathieu	Sophie	Carine
Déplacement Proxémie	Beaucoup de déplacements. Dans une zone personnelle/intime avec les filles. Dans une zone sociale avec les garçons.	Peu de déplacements vers les élèves. Zone sociale pour l'ensemble des élèves sauf pour les deux avec qui elle travaille (zone personnelle).	Beaucoup de déplacements. Dans une zone personnelle et intime avec l'ensemble de ses élèves.
Quantité d'interactions	Beaucoup d'interactions. Pas de différence dans la globalité en termes de quantité. Légèrement supérieures envers les filles à l'initiative de Mathieu.	Très peu d'échanges avec l'ensemble de ses élèves. Des échanges essentiellement avec les deux garçons qu'elle aide.	Beaucoup d'interactions. Pas de différences dans les quantités d'interactions à son initiative.
Types d'interactions	Types d'interactions différentes en fonction des sexes : Questionnement et aide pour les filles. Gestion des conflits pour les garçons.	Deux types d'interactions seulement avec des garçons : - Aide pour le travail - Rappel à l'ordre	Un type d'interactions : Echange pour entrer en contact et travailler le langage.

Figure 43 : Tableau – Rapprochement des cas : interactions durant l'accueil

Mathieu et Carine vont beaucoup se déplacer et avoir de nombreuses interactions durant l'accueil contrairement à Sophie. En revanche, Carine se trouve essentiellement dans une zone personnelle et intime avec l'ensemble de ses élèves alors que Mathieu l'est davantage avec les filles et est plutôt dans une zone sociale avec les garçons.

Au niveau du nombre d'interactions, Carine et Mathieu ne font globalement pas de différences entre les filles et les garçons alors que Sophie ne sollicitera quasiment que des garçons.

Mathieu et Sophie s'adresseront surtout aux garçons pour des gestions de conflits et des rappels à l'ordre alors que Carine ne fera pas de différences dans les types d'interactions qu'elle aura avec ses élèves quel que soit le sexe.

➤ **Récréation**

	Mathieu	Sophie	Carine
Organisation Déplacement Proxémie	Plusieurs jeux proposés. Très peu de déplacements. Espace social et public. Déplacements pour rappeler des règles et gérer des conflits vers des garçons.	Des vélos et des roues. Espace social et public. Déplacements et rapprochements surtout vers des garçons.	Pas de jeux sortis, structure. Zone publique ou sociale. Se déplace 3 fois.
Quantité d'interactions	Pas de différence en termes de quantité globalement mais : Il sollicite plus les garçons. Les filles le sollicitent plus.	Peu d'interactions. Sollicite plus les garçons. Très peu de sollicitations de la part des élèves et aucune fille ne viendra la solliciter.	Très peu d'interactions. Sollicite plus les filles.
Types d'interactions	Des différences : Avec les garçons : gestion de conflit et rappel des règles. Avec les filles : apport d'aide.	Des différences : Avec les filles : demande de l'aide ou échange (vélo) Avec les garçons : rappel des règles.	Différents types : - Apport d'aide (pour la TPS) - Gestion de conflit

Figure 44 : Tableau - Rapprochement des cas : interactions durant la récréation

Nos trois collaborateurs vont très peu se déplacer durant la récréation et se retrouve majoritairement dans une zone sociale ou publique. Plusieurs jeux sont disponibles pour les élèves de Mathieu, des vélos pour les élèves de Sophie et une structure avec toboggan pour ceux de Carine.

Mathieu et Sophie sollicite plus les garçons et il et elle le font notamment pour gérer des conflits ou rappeler des règles. Alors qu'il et elle interagissent avec les filles pour apporter ou demander de l'aide. Carine sollicitera davantage les filles, soit pour apporter de l'aide soit pour gérer des conflits.

➤ **Séance de langage**

	Mathieu	Sophie	Carine
Organisation	Grand groupe. Séance improvisée sous forme d'un débat autour des stéréotypes pour faire suite à un comportement stéréotypé en sport.	Petit groupe mixte de 5 élèves. Langage autour des instruments de musique : loto.	Grand groupe. Langage autour d'un album.
Quantité d'interactions	Mathieu sollicite plus les garçons (un en particulier). Les filles et les garçons sollicitent Mathieu de manière équitable.	Pas de différences d'interactions en fonction des sexes. Les élèves sollicitent très peu Sophie.	Plus d'interactions avec les filles de manière générale. Les filles vont davantage solliciter Carine. Carine tente de faire participer des garçons de temps en temps.

Types d'interactions	Types questions/réponses plus souvent avec des garçons car plus sollicités. Pas de différences pour les autres types d'interactions. Plus d'interventions spontanées de la part des filles..	Essentiellement de type questions/réponses. Rappel à l'ordre 2 fois des garçons ?	Essentiellement de type questions/réponses. Plus d'interventions spontanées de la part des filles.
----------------------	--	--	---

Figure 45 : Tableau - Rapprochement des cas : interactions durant la séance de langage

Carine et Mathieu réalise leur séance de langage en grand groupe, Sophie la fera avec un petit groupe mixte de 5 élèves. Dans les classes de Mathieu et de Carine, il s'agit d'une séance d'échange, autour d'un album pour Carine et autour des différences entre les filles et les garçons pour Mathieu. Et dans la classe de Sophie, c'est une séance sur l'apprentissage du vocabulaire des instruments de musique. Il n'y aura pas de différences ni en termes de quantité ni dans les types d'interactions durant la séance de Sophie. En revanche, bien que les types d'interactions soient globalement les mêmes quel que soit le sexe, Mathieu sollicite davantage les garçons et Carine sollicite davantage les filles. Dans ces deux classes, les filles vont majoritairement plus intervenir spontanément que les garçons.

4.2. Des éléments de réponses aux questions de recherche

4.2.1. De quelle manière le déjà-là décisionnel du sujet enseignant se manifeste-t-il en matière de pédagogie de l'égalité ?

Comme nous l'observons précédemment, sur nos trois collaborateurs, seuls deux sont sensibilisés à la pédagogie de l'égalité. Sophie ne s'y est jamais vraiment intéressée et n'en ressent nullement le besoin, d'autant plus qu'elle part à la retraite à la fin de cette année, il n'y a donc dans sa pratique aucune intention à la mise en place d'une pédagogie de l'égalité. Son déjà-là conceptuel exerce une grande influence sur sa pratique. En effet, pour elle, une pédagogie égalitaire consiste seulement à mettre en place des règles identiques pour tous et cela se retrouve dans nos observations lors du temps de l'épreuve. Elle nous parle beaucoup des garçons et de leur besoin de bouger et nous dira des filles qu'elles sont plus calmes et plus autonomes. Or bien qu'elle nous donne lors des entretiens des exemples qui contredisent ses propres propos, elle persiste à avoir ces représentations stéréotypées. En revanche, elle se questionne sur l'influence de son rôle de mère de deux garçons vis-à-vis de sa pratique en classe. Nous voyons ici, comme l'explique Léal (2012) que l'expérience acquise par l'enseignante dans la sphère familiale en tant que parent va enrichir son déjà-là expérientiel. Elle nous parle également de son expérience de professeure de yoga qui la rend sensible aux « énergies », elle ne pense pas qu'il y ait d'inégalités de genre à la maternelle mais plutôt des différences entre les énergies féminines et masculines. Son déjà-là expérientiel, familial et de professeur de yoga, exerce

une forte influence sur sa pratique de classe et donc sur le fait de ne pas mettre en place une pédagogie de l'égalité.

Contrairement à Sophie, Mathieu et Carine sont particulièrement attentifs à la mise en place d'une pédagogie égalitaire dans leur classe et surtout à tenter de déconstruire les stéréotypes de genre que leurs élèves ont pu intégrer.

Leur déjà-là expérientiel et leur déjà-là intentionnel exercent une grande influence sur leur pratique. Mathieu est un enseignant débutant mais il s'est beaucoup formé personnellement, et a donc une connaissance assez développée sur le sujet de l'égalité à l'école. Carine n'a jamais eu de formation, en revanche, son expérience d'enseignante en REP+ lui a permis de se rendre compte des fortes inégalités qui existent entre les filles et les garçons et surtout des représentations très stéréotypées que peuvent avoir ses élèves dès la maternelle.

Ce déjà-là expérientiel est en lien avec leur déjà-là intentionnel. Mathieu essaie d'être vigilant à l'organisation pédagogique et matérielle et il réagit aux propos stéréotypés de ses élèves en mettant en place des temps de langage. Quant à Carine, elle est attentive à ne pas transmettre de normes ou codes sexués et elle tente surtout de déconstruire les stéréotypes intégrés par ses élèves dans la sphère familiale dès qu'elle en a l'occasion dans sa classe.

Pour nos trois collaborateurs, le déjà-là expérientiel exercent une grande influence dans une pratique en faveur ou non de la pédagogie de l'égalité. Pour Mathieu et Carine, il agit sur leur déjà-là intentionnel ce qui les amène à avoir une exigence de pratique égalitaire dans leur classe. Alors que pour Sophie, il est surtout en lien avec son déjà-là conceptuel, par conséquent qu'elle ne met en place aucune pratique effective et intentionnelle de remise en cause de la reproduction du genre.

4.2.2. Comment les interactions lors des temps informels révèlent la structuration du déjà-là du sujet enseignant ?

Nous avons choisi d'analyser les interactions entre les enseignant.e.s et leurs élèves sur les deux temps informels que sont l'accueil et la récréation.

Carine et Mathieu considèrent l'accueil comme un temps d'apprentissage. Il permet à Mathieu de faire de la remédiation et à Carine de travailler le langage lorsqu'elle échange avec ses élèves quand ils jouent. Alors que pour Sophie, c'est un temps de transition entre la maison et l'école et son rôle lors de ce temps est d'aider les élèves à se « poser ». Aussi, elle peut parfois utiliser ce temps pour faire terminer un travail.

Concernant la récréation, nos trois collaborateurs considèrent ce temps comme un moment où il faut laisser les élèves jouer librement. Sophie rajoute que son rôle se limite à la gestion des conflits et au rappel des règles. Carine et Mathieu pensent tous les deux qu'il s'agit d'un lieu où règne la loi du

plus fort. Mathieu trouve que c'est un lieu très stéréotypé alors que Carine ne partage pas cet avis cependant, elle reconnaît y être moins attentive. Il et elle pensent en revanche que le rôle de l'enseignant durant la récréation est assez complexe : laisser une part de liberté tout en étant le garant des règles de vie collective.

Nous remarquons des différences entre nos collaborateurs concernant leurs interactions avec leurs élèves pendant ces temps informels.

Sophie a très peu d'interactions avec ses élèves lors de l'accueil et de la récréation. Durant l'accueil, nous observons qu'elle n'a quasiment que des interactions avec des garçons, soit pour terminer un travail soit pour rappeler à l'ordre. Lors de la récréation, elle sollicite également plus souvent les garçons que les filles. De plus, on remarque une différence dans les types d'interactions pendant la récréation : elle demande de l'aide aux filles ou les aide à trouver des vélos alors qu'elle s'adresse aux garçons surtout pour rappeler les règles.

Tandis que durant la séance de langage, Sophie interagit beaucoup avec ses élèves et de manière égalitaire en quantité et elle a également les mêmes types d'interactions.

Il y a donc ici une cohérence entre ce que Sophie nous dit lors de l'entretien et ce qu'elle fait en classe. En effet, Sophie nous parle beaucoup des garçons, de leur besoin de bouger mais aussi de l'importance des règles dans sa pratique d'enseignante. Sophie doit canaliser cette envie de bouger des garçons en leur rappelant régulièrement les règles, et les filles, qui sont plus calmes, n'auront pas besoin de ce rappel, par conséquent seront moins sollicitées par l'enseignante.

L'expérience de parent de deux garçons semble structurer le déjà-là de Sophie en termes de pédagogie de l'égalité. Le déjà-là conceptuel concernant son rôle d'enseignante mais également sur les représentations qu'elle a des comportements selon le genre exerce une grande influence dans les interactions qu'elle aura ou pas avec ses élèves lors des temps informels.

Carine et Mathieu ont beaucoup d'interactions avec leurs élèves durant l'accueil et assez peu durant la récréation.

En revanche, Mathieu a des types d'interactions différentes entre les filles et les garçons lors de ces deux temps informels ce qui n'est pas le cas lors de la séance de langage. Avec les filles, il a des interactions afin d'apporter de l'aide ou pour les questionner sur leur travail tandis qu'avec les garçons, il a surtout des interactions pour gérer des conflits. On observe ici une certaine concordance avec ce que Mathieu nous a dit concernant le comportement qu'il observe chez les garçons. En effet, Mathieu parle très souvent du fait que les garçons sont souvent dans la transgression, et cela se retrouve dans les types d'interactions qu'il a avec eux lors des temps informels. Il nous dit également

que les garçons « prennent beaucoup de place » et nous pouvons penser que Mathieu sollicite donc un peu plus les filles sur le temps de l'accueil pour leur permettre de « reprendre de la place ». Cependant, nous observons que finalement lors du temps de l'épreuve se sont plus souvent les filles qui viennent solliciter Mathieu, cela diverge avec ce qu'il peut nous dire. Ainsi, nous remarquons que le déjà-là conceptuel de Mathieu n'est pas mis en lien avec son déjà-là intentionnel et expérientiel. Ses représentations concernant les comportements des élèves en fonction de leur genre se révèlent lors des interactions qu'il a avec eux durant les temps informels et prennent le dessus sur son fort désir de vigilance à mettre en place une pédagogie égalitaire.

Durant l'accueil, Carine a des interactions équivalentes entre les filles et les garçons, elle interagit essentiellement pour échanger avec eux ce qui coïncide avec son désir de travailler le langage mais également de déconstruire des représentations stéréotypées. On remarque donc sur ce temps-là, que c'est principalement le déjà-là intentionnel qui se manifeste chez elle en lien avec son déjà expérientiel : les élèves de REP+ ont des représentations très stéréotypées.

En revanche, pendant la récréation, comme Mathieu et Sophie, Carine a très peu d'interactions avec ses élèves, et elle interagit surtout avec des filles pour régler des conflits, sinon elle laisse jouer ses élèves sans intervenir contrairement à ce qu'elle fait pendant le temps de l'accueil.

On peut constater ici une certaine ambivalence entre cette vigilance accrue à réagir aux comportements ou propos stéréotypés en classe et cette liberté laissée aux élèves lors de la récréation. Mais on retrouve une concordance avec son déjà-là conceptuel concernant la récréation et son rôle durant ce temps : c'est un lieu moins stéréotypé où l'on peut laisser les élèves jouer librement.

On peut donc observer que même si le déjà-là intentionnel est marqué, il va être lié à une topologie précise de la situation didactique : le lieu « classe » pour Carine ou les temps didactiques pour Mathieu, l'inconscient, et plus spécifiquement le déjà-là conceptuel, va prendre sa place dans les temps informels.

4.3. Synthèse et discussion

Ces éléments de réponses aux questions de recherche nous amènent à revenir sur notre problématique qui est la suivante : dans quelle mesure à l'école maternelle, lors des temps informels comme la récréation ou les temps d'accueil où les enseignant.e.s peuvent être moins attentif.ve.s aux comportements stéréotypés, leurs interactions avec les élèves (communication, gestes, gestion de conflit) peuvent révéler la part implicite de leurs représentations internes concernant les stéréotypes de genre et contribuer à une socialisation différentielle sexuée.

Tous ces éléments font émerger l'importance du déjà-là décisionnel dans la pratique d'une pédagogie de l'égalité. Nous constatons que les représentations internes concernant les stéréotypes de genre du

sujet enseignant se révèlent dans les interactions qu'il ou elle a avec ses élèves lors des temps informels, c'est-à-dire, ces moments où l'enseignant.e n'a pas d'intention d'apprentissage dans un contexte organisé et structuré.

Bien qu'ils soient tous les deux considérés comme des temps informels, nous relevons des différences entre l'accueil et la récréation.

L'accueil est un temps informel qui se déroule dans le lieu « classe ». On peut voir que dans le cas de Carine, elle ne fait aucune différence ni en termes de quantité, ni en termes de types d'interactions qu'elle a avec ses élèves. Nous pouvons peut-être rapprocher cette observation du fait qu'elle considère ce temps comme un temps d'apprentissage et donc moins comme un temps informel c'est pourquoi son déjà intentionnel va avoir plus d'impact durant celui-ci. Alors que Mathieu sollicite autant les filles que les garçons mais il le fait pour des raisons différentes. Bien qu'il se sente assez formé, son déjà-là conceptuel a un impact dans les types d'interactions qu'il a avec ses élèves alors qu'il reste vigilant à avoir un nombre d'échanges égalitaire. Il a tendance, comme sur le temps de récréation, à interagir davantage avec les garçons pour la gestion de conflit et le rappel des règles.

Dans le cas de Sophie, elle considère ces deux temps comme des temps informels et nous constatons que son déjà-là conceptuel influence beaucoup ses interactions avec ses élèves durant ces temps.

Nous observons que lorsque le déjà-là conceptuel influence les interactions des enseignant.e.s avec leurs élèves cela se révèle surtout dans les types d'interactions, que nos collaborateur.rice.s soient formé.e.s ou non à la pédagogie de l'égalité. Sophie, qui est la seule des collaborateur.rice.s à ne pas ressentir d'intérêt concernant le sujet de l'égalité fille/garçons, est également la seule à avoir de grandes différences d'interactions en termes de quantité en fonction du sexe des élèves.

Que ce soit durant l'accueil ou durant la récréation, Sophie et Mathieu ont tendance à solliciter davantage les garçons pour la gestion de conflit ou le respect des règles, alors que Carine le fait avec les filles et seulement lors de la récréation.

Cette différence entre Carine et nos deux autres collaborateur.rice.s peut s'expliquer par le fait qu'elle ne semble pas avoir de représentations stéréotypées concernant le comportement des élèves en fonction du sexe, elle nous parle seulement d'une différence d'autonomie. Mais elle est cependant moins vigilante qu'en classe à avoir une pratique égalitaire car elle considère qu'elle a surtout un rôle de surveillance pendant la récréation.

En revanche, nous pouvons voir que le déjà-là conceptuel de Sophie et Mathieu, et notamment leurs représentations concernant le comportement des garçons, a pour impact qu'il et elle ont tendance à plus souvent les sanctionner ou du moins interagir avec eux pour rappeler les règles. On retrouve ici cette ambiguïté concernant la sanction que relève Ayral (2011, cité dans Marro, 2013). Elle nous

explique que le fait de sanctionner pour combattre la domination masculine va au contraire l'encourager.

Nous constatons également que nos trois collaborateurs.rices reconnaissent être moins vigilant durant la récréation et estiment avoir seulement un rôle de surveillance. Or Zaidman (1996, cité par Pasquier, 2015) considère que l'absence d'investissement éducatif de cet espace par les enseignant.e.s contribue à en faire un lieu d'expression et d'apprentissage de cette domination masculine.

Nous pouvons alors penser que si l'influence du déjà-là conceptuel lors des temps informels amène le sujet enseignant à être moins vigilant dans la mise en place d'une pédagogie égalitaire pendant ces temps et notamment en ayant des types d'interactions différents avec ses élèves en fonction de leur sexe, ils.elles vont alors contribuer une socialisation différenciée selon le genre.

PARTIE IV : PARTIE CONCLUSION

1. LIMITES ET POINT DE VIGILANCE

1.1. L'influence du déjà-là du chercheur

Marie France Carnus (2007, cité dans Carnus, 2009) nous explique que dans un travail de recherche nous devons prendre en compte la subjectivité du chercheur dans sa quête de la rationalité et c'est ce qu'elle appelle l'« effet-chercheur ». Le déjà-là du chercheur va l'amener à faire des choix tout au long de son travail : options théoriques, méthodologiques, choix des collaborateurs, hypothèses interprétatives... et ces choix seront forcément liés à celui-ci. Ces différents choix reflèteront alors la part subjective du chercheur.

Claudine Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 1999, p.19) expose aussi que « le chercheur ne peut s'abstraire de la relation aux objets qu'il étudie ; cette relation fait elle-même partie de la recherche ». Le sujet de notre recherche, l'hypothèse et les questions de recherche sont nécessairement influencés par le parcours et le « déjà-là » du sujet chercheur.

Nous pouvons observer également que lors des entretiens avec les collaborateurs, le choix des questions, l'ordre dans lequel elles seront posées, le retour que pourra faire le chercheur sur certaines réponses pourront exercer une influence sur les réponses données.

1.2. Le nombre de cas observés

Notre recherche s'appuie sur l'étude de trois cas ce qui implique que les résultats doivent être nuancés. L'étude de cas ne permet nullement une généralisation toutefois cela permet d'apporter des éléments de compréhension et de réflexion. Cependant, Terrisse et Carnus (2009, p.31) nous explique que l'étude de cas reste un outil de validation scientifique, certes elle ne permet pas de généraliser mais la rigueur de cette étude « a pour finalité d'élever le cas au stade de paradigme ».

1.3. Les collaborateurs et l'effet « recherche »

La majorité des enseignant.es qui ont accepté de collaborer dans notre recherche sont des personnes sensibilisées à la thématique de l'égalité, soit de manière personnelle, soit de manière professionnelle. Or cela ne représente pas la majorité des enseignant.es. C'est pourquoi, il nous a semblé intéressant de choisir une troisième collaboratrice qui ne s'intéressait pas particulièrement à cette thématique et surtout qui avait peu de connaissance sur ce thème.

Aussi, nous pensons que l'effet « recherche » a certainement joué un rôle dans ce travail. En effet, lorsque l'on parle d'égalité filles/garçons, nous touchons ici à une question socialement vive, nous pouvons donc supposer que notre collaborateur et nos collaboratrices ont agi différemment du fait de notre présence et nous devons prendre en compte cette éventualité.

Nous pouvons donc nous poser les questions suivantes : lorsque que nous sommes enseignant.e au 21^{ème} siècle, peut-on vraiment nous permettre de dire réellement ce que l'on pense à ce sujet ? Que peut-on dire à un chercheur sur l'égalité des filles et des garçons de nos jours ?

Ce qui nous amène à nous demander si ce qui a été dit lors des entretiens l'a été car cela faisait sens pour notre collaborateur et nos collaboratrices ou parce que c'est ce que l'on attend d'un.e enseignant.e du 21^{ème} siècle ?

2. PERSPECTIVES

Nous pouvons dire que cette recherche se distingue par son caractère novateur, d'un côté par le choix d'observer en école maternelle, et de l'autre par son approche combinant l'étude des interactions et des représentations des enseignant.e.s. Elle a permis de montrer que dès l'école maternelle, les enseignants pouvaient avoir des interactions différenciées selon le sexe de leurs élèves et que cette différence était liée à leurs représentations. En outre, elle a permis de mettre en avant l'absence ou du moins le manque de formation sur la thématique de l'égalité filles/garçons que ça soit en formation initiale ou continue.

Or le principal facteur favorisant des comportements égalitaires est la sensibilisation à ce sujet. Il est important de faire prendre conscience de la réalité socioculturelle afin de permettre une remise en question de nos pratiques. La formation reste donc un atout majeur de sensibilisation à la thématique de l'égalité.

Lors de notre dernier entretien avec Carine, elle a reconnu que le simple fait d'avoir discuté avec nous, d'avoir participer à cette recherche, l'avait fait évoluer dans sa pratique :

« Et quand t'es, voilà le fait que tu sois venue en classe et qu'il y a eu ce truc qui a émergé, du coup après régulièrement je je j'essayais d'y être attentive et et je trouve que ça m'a enfin voilà, ça m'a fait réfléchir différemment sur le sujet quoi. Donc du coup c'était chouette ! »
(annexe 12).

Dès lors, il serait intéressant de poursuivre ce travail en analysant les effets d'une formation sur cette thématique sur les pratiques enseignantes.

3. APRES-COUP DU CHERCHEUR

La principale difficulté dans ce travail a été d'adopter une posture de chercheur. Les doutes, le syndrome de l'imposteur, rester un observateur « neutre » et aussi la charge de travail qui paraissait parfois insurmontable ont été des obstacles difficiles à franchir.

Cependant, petit à petit, les diverses lectures scientifiques et le choix d'un cadre théorique et méthodologique m'ont permis d'apporter de la rigueur ainsi qu'une distanciation nécessaire pour adopter cette posture de chercheur.

Ce travail m'a amenée à me questionner, à avoir un regard réflexif sur mes propres pratiques mais également à m'interroger sur les motivations profondes de mon engagement dans ma carrière d'enseignante. Il a permis de confirmer mon désir de devenir formatrice.

Ces deux années de master ont contribué à développer ma confiance en moi en accomplissant des choses que je n'aurais pas imaginées possibles et dont je ne me sentais pas vraiment capable.

BIBLIOGRAPHIE

- Acherar, L. (2003). *Filles et Garçons à l'école maternelle*.
- Angeloff, T., & Mosconi, N. (2014). Enseigner le genre : Un métier de Pénélope. *Travail, genre et sociétés*, 31(1), 21-27. <https://doi.org/10.3917/tgs.031.0021>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (Presses Universitaires de France).
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., & Revillard, A. (2008). *Introduction aux Gender Studies : Manuel des études sur le genre* (De Boeck Université).
- Blanchard-Laville, C. (1999). *L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : Enjeux théoriques et méthodologiques*. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1081>
- Brogère, G., & Ulmann, A.-L. (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.broug.2009.01.0067>
- Brousseau, G. (1986). *Obstacles épistémologiques, conflits socio-cognitifs et ingénierie didactique*. 227-285.
- Carminatti, Nathalie & Carnus, Marie-France. (2021). *Le "déjà-là" proxémique, un analyseur de l'épreuve interactive dans les activités physiques sportives et artistiques*. <https://doi.org/10.25656/01:17731>
- Carnus, M. F. (2001). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : Une étude de cas croisés. *Mémoire de thèse non publiée, UPS, Toulouse*.
- Carnus, M.-F. (2009). Chapitre 4. La décision de l'enseignant en didactique clinique. Études de cas en Éducation Physique et Sportive (EPS). In *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS)* (p. 63-81). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.terri.2009.01.0063>
- Carnus, M.-F. (2010). L'inscription clinique en didactique de l'éducation physique et sportive. Pour une didactique clinique de l'EPS. *Cliopsy*, 4(2), 73-88. <https://doi.org/10.3917/cliop.004.0073>
- Carnus, M.-F. (2015). *Chapitre 4. Le rapport au(x) savoir(s) du sujet-enseignant en didactique clinique de l'EPS : Un « déjà-là décisionnel »*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/le-rapport-aux-savoirs-au-coeur-de-l-enseignement--9782804194185-page-61.htm>
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Collet, I. (2016). Former les enseignant-e-s à une pédagogie de l'égalité. *Le français aujourd'hui*, 193(2), 111-126. <https://doi.org/10.3917/lfa.193.0111>
- Collet, I. (2018). Dépasser les « éducations à » : Vers une pédagogie de l'égalité en formation initiale du personnel enseignant. *Recherches féministes*, 31(1), 179-197. <https://doi.org/10.7202/1050660ar>
- Couchot-Schiex, S. (2016). Des recherches en éducation, formation, didactique : De quel-s genre-s ? *Le français aujourd'hui*, 193(2), 13-24. <https://doi.org/10.3917/lfa.193.0013>
- Couchot-Schiex, S. (2019). *Du genre en éducation*. L'Harmattan. <https://www.cairn.info/du-genre-en-education--9782343188034-p-19.htm>
- 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. In *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte* (p. 25-40). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.rouye.2010.01.0025>
- Dany, L., Aim, M.-A., & Lelaurain, S. (2016). L'école sous influences : Rôles et impacts des stéréotypes. In *Psychologie et scolarités*.
- Darmon, M. (2016). *La socialisation: Vol. 3e éd.* Armand Colin. <https://www.cairn.info/la-socialisation--9782200601423-p-5.htm>
- de Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe, II* (Gallimard).
- Delalande, J. (2009). Chapitre 5. La cour de récréation : Lieu de socialisation et de culture enfantines. In *Apprendre de la vie quotidienne* (p. 69-80). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.broug.2009.01.0067>
- Delcroix, C. (2009). *Professeur-e-s des écoles: Carrières et promotions. Les identités professionnelles sexuées des enseignant-e-s du premier degré* [Thèse de doctorat]. Université Paris 10.
- Delphy, C. (2001). *L'ennemi principal 2. Penser le genre* (Syllepse).
- DEPP. (2022). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité. De l'école à l'enseignement supérieur—Édition 2022*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/filles-et-garcons-sur-le-chemin-de-l-egalite-de-l-ecole-l-enseignement-superieur-edition-2022-340445>
- Désert, M., Croizet, J.-C., & Leyens, J.-P. (2002). La menace du stéréotype : Une interaction entre situation et identité. *L'Année psychologique*, 102(3), 555-576. <https://doi.org/10.3406/psy.2002.29606>
- Devif, J. (2021). *La formation initiale des professeur.es des écoles : Discours et pratiques sur les stéréotypes et contre-stéréotypes de sexe* [Thèse de doctorat, Université de Lyon]. <https://theses.hal.science/tel-03403720>
- Duru-Bellat, M. (1995). Garçons et filles à l'école de la différence. In *La place des femmes*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.ephes.1995.01.0598>
- Duru-Bellat, M. (2004). *École de garçons et école de filles....* <https://doi.org/10.3406/diver.2004.2305>
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : Quelle place pour l'institution scolaire ? *Travail, genre et sociétés*, N° 19(1), 131-149. <https://doi.org/10.3917/tgs.019.0131>
- Duteil Deyries, S. (2020). *Transgression scolaire au prisme du genre : De l'invisibilité des filles à la survisibilité des garçons*. L'Harmattan.
- Ketele, J.-M. D., & Roegiers, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations* (de boek supérieur).
- Léal, Y. (2012). *L'éducation à la santé dans un enseignement polyvalent : Une étude de cas contrastés en didactique clinique à l'école élémentaire* [Phdthesis, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II]. <https://theses.hal.science/tel-00728270>
- Légal, J.-B., & Delouée, S. (2021). *Stréréotypes, préjugés et discriminations: Vol. 3e éd.* Dunod. <https://www.cairn.info/stereotypes-prejuges-et-discriminations--9782100775477-p-7.htm>

- Le Maner-Idrissi, G., & Renault, L. (2006). Développement du “ schéma de genre ” : Une asymétrie entre filles et garçons ? *Enfance*, 58(3), 251-265. <https://doi.org/10.3917/enf.583.0251>
- LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance (1), 2019-791 (2019).
- Loizon, D., & Carnus, M.-F. (2012). Chap. 10–Le déjà-là décisionnel chez les enseignants novices en EPS. *Identité professionnelle en éducation physique: Parcours des stagiaires et enseignants novices*, 199.
- Magar-Braeuner, J. (2019). *La fabrication du genre à l'école*. L'Harmattan. <https://www.cairn.info/la-fabrication-du-genre-a-l-ecole--9782343172866-p-9.htm>
- Marro, C. (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre. *Recherche et formation*, 69, Article 69. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1722>
- Marro, C. (2013). Sylvie Ayrat, La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège, puf, Paris, 2011, 205 pages. *Travail, genre et sociétés*, 29(1), 192-198. <https://doi.org/10.3917/tgs.029.0192>
- Marro, C., & Collet, I. (2009). Les relations entre filles et garçons en classe. *Recherches & éducations*, 2, Article 2. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.504>
- Mialaret, G. (2004). *Observation des faits et des situations d'éducation* (1-3699, p. 59-74). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/methodes-de-recherche-en-sciences-de-l-education--9782130540076-p-59.htm>
- Mieyaa, Y., & Rouyer, V. (2010). Identités sexuées et expériences scolaires : Le point de vue de jeunes enfants scolarisés à l'école maternelle. In *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte* (p. 63-71). <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/genre-et-socialisation--9782749212937-page-63.htm>
- Morin-Messabel, C., & Ferrière, S. (2013). Chapitre 1. Albums contre-stéréotypés et lecture offerte en Grande Section de Maternelle : Mesure de l'impact sur les élèves à travers le dessin et la dictée à l'adulte. In *À l'école des stéréotypes* (p. 43-74). L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/har.boude.2013.01.0043>
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5(1), 97-109. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.953>
- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, 11(1), 165-174. <https://doi.org/10.3917/tgs.011.0165>
- Mosconi, N. (2006). La mixité : Éducation à l'égalité ? *Les Temps Modernes*, 637-638-639(3-4-5), 175-197. <https://doi.org/10.3917/ltm.637.0175>
- Mosconi, N., & Vouillot, F. (2013). 7. Pourquoi la mixité fait-elle encore parler d'elle ? In *Travail et genre dans le monde* (p. 71-79). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.marua.2013.01.0071>
- Pachoud, M. (2018). L'institution scolaire aux prises avec la démocratie sexuelle : Les effets différentiels de la ‘théorie-du-genre’ sur les pratiques enseignantes. *Cahiers du Genre*, 65(2), 81-99. <https://doi.org/10.3917/cdge.065.0081>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales: Vol. 5e éd.* Armand Colin. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-p-13.htm>

- Parini, L. (2010). Le concept de genre : Constitution d'un champ d'analyse, controverses épistémologiques, linguistiques et politiques. *Socio-logos . Revue de l'association française de sociologie*, 5, Article 5. <https://doi.org/10.4000/socio-logos.2468>
- Pasquier, G. (2013). *Les pratiques enseignantes en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à l'école primaire : Vers un nouvel élément du curriculum* [Thèse de doctorat, Université Paris 10]. <https://www.theses.fr/2013PA100142>
- 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>
- Pasquier, G., & Richard, G. (2018). Une méta-analyse de récits de pratique de formatrices et de formateurs : L'élaboration d'un savoir collectif pour former le personnel enseignant à la déconstruction du genre. *Recherches féministes*, 31(1), 141-160. <https://doi.org/10.7202/1050658ar>
- Petrovic, C. (2004). Filles et garçons en éducation : les recherches récentes. (Deuxième partie). *Carrefours de l'éducation*, 18(2), 146-175. <https://doi.org/10.3917/cdle.018.0146>
- Rouyer, V. (2007). Chapitre III. Petite enfance. In *La construction de l'identité sexuée* (p. 83-112). Armand Colin. <https://www.cairn.info/la-construction-de-l-identite-sexuee--9782200346669-p-83.htm>
- Rouyer, V., & Zaouche-Gaudron, C. (2006). La socialisation des filles et des garçons au sein de la famille : Enjeux pour le développement. In *Filles-Garçons : Socialisation différenciée?* (Presses universitaires de Grenoble, p. 27-54).
- Terrisse, A. (2008). Le sujet en didactique clinique de l'EPS : Conditions et conséquences pour la recherche. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 15, Article 15. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5871>
- Terrisse, A. (2009). Chapitre 1. La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques. In *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS)* (p. 13-31). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.terri.2009.01.0013>
- Terrisse, A., & Carnus, M.-F. (2009). Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). *Quels enjeux de savoirs*.
- Van Der Maren, J.-M. (2003). *Méthode de recherche pour l'éducation* (2e éd.). De Boeck Université. http://classiques.uqac.ca/contemporains/Van_der_Maren_jean-marie/methodes_recherche_education/methodes_recherche_education_2e_ed.pdf
- Zaidman, C. (2007). Jeux de filles, jeux de garçons. *Les cahiers du CEDREF. Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes*, 15, Article 15. <https://doi.org/10.4000/cedref.461>

Textes officiels

Article L121-1—Code de l'éducation—Modifié par LOI n°2021-1109 du 24 août 2021—Art. 32. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Consulté 8 avril 2023, à l'adresse https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043982346

Loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté 8 avril 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/loi-d-orientation-sur-l-education-ndeg89-486-du-10-juillet-1989-3779>

Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance (1), 2019-791 (2019).

Bulletin Officiel de l'Education Nationale BO hors-série N°10 du 2 novembre 2000.

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté 8 avril 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/2000/hs10/default.htm>

Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015—Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté 8 avril 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>

Bulletin officiel n°25 du 24 juin 2021—Programme d'enseignement de l'école maternelle. Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté 11 avril 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo25/MENE2116550A.htm>

Bulletin Officiel de l'Education Nationale BO hors-série N°10 du 2 novembre 2000. Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté 8 avril 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/2000/hs10/default.htm>

Circulaire n°85-119 du 27 mars 1985. Ministère de l'Education Nationale

Circulaire n° 2015-003 du 20 janvier 2015 relative à la mise en œuvre de la politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'Ecole. Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Bulletin officiel du 25 juillet 2013. (s. d.). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. Consulté 8 avril 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2019-2024). (2019). Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/egalite-entre-les-filles-et-les-garcons-9047>

Déclaration de M. Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'éducation nationale, sur l'égalité des chances et les orientations des filles, Paris le 20 décembre 1984. (1984, décembre 20). Vie-publique.fr.<http://www.vie-publique.fr/discours/238586-declaration-de-m-jean-pierre-chevenement-ministre-de-leducation-natio>

Rapport « L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements 2013 ». Inspection Générale de l'Education Nationale. Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse.

Consulté 13 avril 2023, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/l-egalite-entre-filles-et-garcons-dans-les-ecoles-et-les-etablissements-6179>

Rapport « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur 2022. Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Rapport « Formation à l'égalité filles-garçons : Faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité ». (2017). Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes. Consulté 20 avril 2023, à l'adresse <https://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/stereotypes-et-roles-sociaux/travaux-du-hce/article/rapport-formation-a-l-egalite#top#t1>

Rapport—6ème état des lieux du sexisme en France : S'attaquer aux racines du sexisme— Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes. (2024). <https://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/stereotypes-et-roles-sociaux/travaux-du-hce/article/6eme-etat-des-lieux-du-sexisme-en-france-s-attaquer-aux-racines-du-sexisme#top#t1>

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : La toile de l'égalité dans l'enseignement primaire (Collet, 2018, p191)	29
Figure 2 : Synthèse des options notionnelles	29
Figure 3: La variabilité intro- et inter-individuelle dans les assujetissements en didactique clinique (M.-F. Carnus, 2009, p.70).....	32
Figure 4 : Choix des collaborateurs	37
Figure 5 : Synthèse des données à recueillir	40
Figure 8 : Tableau de codage de l'entretien d'accès au déjà-là	44
Figure 9 : Traitement des données des entretiens	45
Figure 10 : Extrait du tableau de codage du temps de l'épreuve.....	46
Figure 11 : Traitement des données de l'épreuve.....	47
Figure 12 : Mise en tension des données recueillies pour la construction du cas.....	48
Figure 13 : Synthèse du déjà-là décisionnel de Mathieu	53
Figure 14 : Mathieu - Répartition des élèves sur les coins jeux en fonction du sexe	54
Figure 15 : Locogramme du temps d'accueil de Mathieu	55
Figure 16 : Mathieu - Pourcentage d'interactions pendant l'accueil en fonction du sexe	57
Figure 17 : Mathieu - Types d'interactions entre enseignant et élèves pendant l'accueil	58
Figure 18 : Mathieu - Pourcentage d'interactions pendant le temps de langage en fonction du sexe	61
Figure 19 : Mathieu - Types d'interactions à l'initiative de l'enseignant pendant la séance de langage	62
Figure 20 : Mathieu - Types d'interactions à l'initiative des élèves pendant le temps de langage.....	62
Figure 21 : Mathieu - Pourcentage d'interactions pendant la récréation en fonction du sexe.....	64
Figure 22 : Mathieu - Types d'interactions à l'initiative de l'enseignant pendant la récréation	65
Figure 23 : Mathieu - Types d'interactions à l'initiative des élèves pendant la récréation.....	65
Figure 24 : Synthèse du cas Mathieu	71
Figure 25 : Synthèse du déjà-là décisionnel de Sophie.....	75
Figure 26 : Sophie - Répartition des élèves sur les coins jeux en fonction du sexe	76
Figure 27 : Locogramme du temps d'accueil de Sophie	77
Figure 28 : Sophie - Pourcentage d'interactions pendant l'accueil en fonction du sexe	78
Figure 29 : Sophie - Types d'interactions entre l'enseignante et les élèves durant l'accueil	79
Figure 30 : Sophie - Pourcentages d'interactions pendant le langage en fonction du sexe.....	81
Figure 31 : Sophie - Types d'interactions entre l'enseignante et les élèves durant la séance de langage	82

Figure 32 : Sophie - Pourcentages d'interactions pendant la récréation en fonction du sexe	84
Figure 33 : Synthèse du cas Sophie	91
Figure 34 : Synthèse du déjà-là décisionnel de Carine	95
Figure 35 : Carine - Répartition des élèves aux coins jeux en fonction du sexe	96
Figure 36: Locogramme du temps d'accueil de Carine.....	97
Figure 37 : Carine - Pourcentage d'interactions pendant l'accueil en fonction du sexe.....	98
Figure 38: Carine - Types d'interactions entre l'enseignante et les élèves durant le temps d'accueil	99
Figure 39 : Carine - Pourcentage d'interactions pendant le langage en fonction du sexe.....	102
Figure 40 : Types d'interactions entre l'enseignante et les élèves durant le langage	103
Figure 41 : Carine - Pourcentages d'interactions pendant la récréation en fonction du sexe.....	106
Figure 42 : Carine - Types d'interactions entre l'enseignante et les élèves durant la récréation.....	106
Figure 43 : Synthèse du cas Carine	113
Figure 44 : Tableau de synthèse du déjà-là décisionnel des trois cas	115
Figure 45 : Tableau – Rapprochement des cas : interactions durant l'accueil	117
Figure 46 : Tableau - Rapprochement des cas : interactions durant la récréation	118
Figure 47 : Tableau - Rapprochement des cas : interactions durant la séance de langage	119

TABLE DES ANNEXES

1/ Documents de préparation et d'analyse

Annexe 1 : Guide d'entretien du recueil du recueil du déjà-là	135
Annexe 2 : Grille d'observation du temps de l'épreuve	137
Annexe 3 : Tableau de codage temps de l'épreuve	140

2/ Verbatim d'accès au déjà-là

Annexe 4 : Verbatim d'entretien d'accès au déjà-là de Mathieu	141
Annexe 5 : Verbatim d'entretien d'accès au déjà-là – Sophie	150
Annexe 6 : Verbatim d'entretien d'accès au déjà-là – Carine	157

3/ Verbatim du temps de l'épreuve

Annexe 7 : Verbatim du temps de l'épreuve - Mathieu	165
Annexe 7.1. Accueil - Mathieu	165
Annexe 7.2. Langage - Mathieu.....	176
Annexe 7.3. Récréation - Mathieu	182
Annexe 7.4. Entretien à chaud – Mathieu	187
Annexe 8 : Verbatim du temps de l'épreuve - Sophie	189
Annexe 8.1. Accueil – Sophie	190
Annexe 8.2. Langage – Sophie	197
Annexe 8.3. Récréation – Sophie.....	205
Annexe 9 : Verbatim du temps de l'épreuve – Carine	208
Annexe 9.1. Accueil – Carine	208
Annexe 9.2. Langage – Carine.....	220
Annexe 9.3. Récréation – Carine	230
Annexe 9.4. Entretien à chaud – Carine.....	236

4/ Verbatim de l'entretien d'après-coup

Annexe 10 : Verbatim de l'entretien d'après coup - Mathieu	241
Annexe 11 : Verbatim de l'entretien d'après coup - Sophie	249
Annexe 12 : Verbatim de l'entretien d'après coup - Carine.....	259

Annexe 1 : Guide d'entretien du recueil du recueil du déjà-là

Guide d'entretien semi-directif d'accès au déjà-là

Après la prise de contact et de questions « légères » pour mettre le « sujet enseignant » « à l'aise »...

Une première question ouverte pour lancer la discussion

→ Je travaille la question de l'égalité filles/garçons dans le milieu scolaire et plus particulièrement en maternelle, pour commencer, qu'est-ce que cela t'évoque ?

(Suite à la discussion qui suit, des relances pourront être faites pour recueillir les données des trois déjà-là)

Approche du déjà-là conceptuel

- ✓ Que penses-tu de la pertinence d'aborder le thème de l'égalité filles/garçons à l'école maternelle ?
- ✓ Que penses-tu de la pédagogie de l'égalité ? Une pratique égalitaire, qu'est-ce que c'est pour toi ?
- ✓ Lorsque que tu es confronté à un « comportement stéréotypé » dans ta classe (refus d'un garçon/fille de jouer à un « jeu de fille/garçon », refus d'un objet car jugé féminin/masculin, remarque sexiste de la part d'un élève), est-ce que tu intervies ? Si c'est le cas, que fais-tu ?
- ✓ Si tu es témoin de propos ou comportement sexistes/stéréotypés de la part de collègues, intervenez-vous ?
- ✓ Quels types de stéréotypes, comportement stéréotypé as-tu pu observer dans ta classe ou dans ton école, dans la cour ?
- ✓ Trouves-tu qu'il y a des moments ou des lieux à l'école qui révèlent plus de comportements stéréotypés que d'autres ?

Approche du déjà-là intentionnel

- ✓ Qu'est-ce qui te paraît important à mettre en place dans ta classe pour l'égalité des filles et des garçons ? Pour lutter contre les stéréotypes ? Du côté des élèves, dans tes pratiques ?
- ✓ En général, que souhaites-tu transmettre à tes élèves ?
- ✓ Passes-tu en revue tes activités ou le matériel scolaire (album littérature, jeux proposés (notamment dans les coins jeux) afin d'évaluer les contenus stéréotypés qu'ils présentent ?
- ✓ Lorsque tu utilises du matériel scolaire présentant un contenu stéréotypé, dans un album par exemple (comme « Roule Galette »), prévois-tu un moment pour en discuter avec tes élèves ?

Approche du déjà-là expérientiel

Parcours de formation, expérience professionnelle et personnelle

- ✓ Peux-tu te présenter en quelques mots ?
- ✓ Comment ou pourquoi es-tu devenu.e enseignant.e ? Quel est ton parcours ?

- ✓ As-tu suivi une formation initiale ou continue sur l'égalité filles/garçons ?
 - Si oui, qu'en as-tu pensé ? Était-elle suffisante ? Utile ? En quoi tes pratiques ont-elles évolué suite à cette formation ?
 - Si non, en ressens-tu le besoin ? Pourquoi ?
- ✓ T'intéresses-tu de manière personnelle à ce sujet ? Si oui, de quelle manière et pourquoi ?

De manière générale :

- ✓ Selon toi, quel est le « rôle » de la maternelle ? Quels sont les grands principes de l'école maternelle ?
- ✓ Quel rôle avons-nous dans la cour de récréation ?

→ Est-ce que tu voudrais rajouter quelque chose que nous n'aurions pas évoqué ?

Annexe 2 : Grille d'observation du temps de l'épreuve

Grille d'observation du temps de l'épreuve

Jour et heure de l'observation :

.....

Composition de la classe : nombre de filles nombre de garçons

Répartition des enfants lors de l'atelier langage :

Types d'intervention	Filles	Garçons	Commentaires / précisions
Communication verbale – Interaction/Lexique			
Qui est sollicité le plus ? Nombre de sollicitation			
Sollicitation directe d'un-e élève par l'enseignant-e (interpellation par le prénom, sélection d'une main levée) pour un questionnement faisant appel à la réflexion. La parole est donnée à.....			
Intervention spontanée d'un-e élève (sans lever la main)			
Intervention d'un-e élève en levant la main (interventions du type « questions à l'enseignant-e »).			
Interruption d'un-e élève par un.e autre élève (noter le sexe de l'élève qui coupe la parole à sa ou son camarade)			

Interruption d'un.e élève par l'enseignant.e			
Sollicitation d'un.e élève pour un service, une aide par l'enseignant.e : ► Quel type d'aide en fonction du sexe ? (Rangement, aide aux autres...)			
Rappel d'un.e élève à l'ordre par l'enseignant. Quels enfants/Nombre de fois			
Pour quelles raisons les élèves sont rappelés à l'ordre			
Si erreur : quelle est l'aide apporté, de quelle manière est-il/elle encouragé.é ?			
Si félicitation, de quel type ? Propreté, soin, beauté, esthétique, créativité ou performance, habileté, force, puissance...			

Autres éléments à observer	Filles	Garçons
Proxémie : Distance « proche »/rapprochement lors d'une interaction		
Mots, « surnom », utilisés pour s'adresser aux élèves (mots en rapport à la beauté, esthétique, soin... ou taille, force, habileté...)		
Gestion des conflits. (Quel type de sanction pour quel type de conflit ?)		
Quelles responsabilités sont données aux élèves ?		

La cour : Comment les élèves se répartissent dans la cour ?	
Les garçons et les filles sont-ils encouragés à jouer ensemble ?	
Quels sont les jeux installés ? Quels sont les jeux proposés aux élèves ? (vélos, ballons, cordes à sauter, craies, bac à sable..)	

Autres éléments qu'il sera possible d'observer		OUI	NON
Formation de groupe mixte lors des activités			
Mise en place et organisation des coins jeux : Quels sont les coins jeux présents dans la classe ?			
L'enseignant.e incite-t-il/elle les élèves à se diriger vers les coins jeux auxquels ils vont moins souvent ou pas du tout.			
L'enseignant.e fait-il/elle référence à son appartenance sexuée ?			
L'enseignant.e a-t-il/elle tendance à catégoriser en s'adressant « aux filles » et « aux garçons » Pour quel type de situation :	Jamais		
	De temps en temps		
	régulièrement		
Les affichages présentent-ils des traces de stéréotypes ou d'une différenciation involontaire (ex : listes des élèves bleu/rose...) Si oui, lesquels :			
Dans les activités, des couleurs différentes sont-elles associées aux filles et aux garçons (étiquettes présences, porte-manteaux, cahiers...)			
Quelles couleurs	Quels types d'activités		
L'enseignant.e relève-t-il/elle systématiquement les propos discriminatoires, des plaisanteries sexistes ou des stéréotypes de genre au sein de la classe et dans la cour de récréation. Combien de fois le fait-elle/il ou pas ?			

Annexe 3 : Tableau de codage temps de l'épreuve

Communication verbale – Interaction/Lexique			
	Types d'intervention		Codage
Interaction enseignant/élève à l'initiative de l'enseignant	Sollicitation d'un.e élève pour un questionnement	Fille	IF1
		Garçon	IG1
	Sollicitation d'un.e élève pour un service, une aide, pour donner une responsabilité	Fille	IF2
		Garçon	IG2
	Interaction avec un.e élève pour rappeler à l'ordre, gérer un conflit	Fille	IF3
		Garçon	IG3
	Interaction avec un.e élève pour apporter de l'aide	Fille	IF4
		Garçon	IG4
	Interaction avec un.e élève pour féliciter, encourager	Fille	IF5
		Garçon	IG5
Interaction avec un.e élève pour entrer en contact, échanger	Fille	IF6	
	Garçon	IG6	
Réponse d'un élève à une sollicitation, questionnement lors d'un échange avec l'enseignant.e	Fille	IF7	
	Garçon	IG7	
Interruption d'un.e élève par l'enseignant.e	Fille	IF8	
	Garçon	IG8	
Interaction enseignant/élève à l'initiative de l'élève	Sollicitation de l'enseignant.e pour entrer en contact, échanger.	Fille	EF1
		Garçon	EG1
	Sollicitation de l'enseignant.e pour une demande d'aide, un questionnement concernant le travail.	Fille	EF2
		Garçon	EG2
	Intervention spontanée d'un.e élève (sans lever la main)	Fille	EF3
		Garçon	EG3
	Intervention d'un.e élève en levant la main pour poser une question	Fille	EF4
		Garçon	EG4
Intervention d'un.e élève en levant la main pour répondre à une question	Fille	EF5	
	Garçon	EG5	
Réponse de l'enseignant.e à une sollicitation, questionnement, échange avec un.e élève.	Fille	EF6	
	Garçon	EG6	
Interruption d'un.e élève par un.e autre élève	Fille	EF7	
	Garçon	EG7	
Proxémie	Rapprochement et/ou contact sans interaction verbale	Fille	PF
		Garçon	PG
Lexique	Surnom pour s'adresser à un.e élève	Fille	LF
		Garçon	LG
Pratiques enseignantes			Codage
Formation de groupes mixtes			PE1
Incitation à se diriger vers les coins jeux auxquels les élèves vont moins			PE2
L'enseignant.e fait référence à son appartenance sexuée			PE3
L'enseignant.e catégorise en s'adressant « aux filles » et « aux garçons »			PE4
L'enseignant.e relève les propos discriminatoires ou les stéréotypes			PE5

Annexe 4 : Verbatim d'entretien d'accès au déjà-là de Mathieu

2 C - Du coup, donc je vais travailler donc pour mon mémoire de recherche sur la question de l'égalité fille garçon
3 dans le milieu scolaire et plus particulièrement, pour (euh), en maternelle. Du coup, je voulais voir avec toi ce
4 que tu pensais d'aborder ce thème avec des enfants, petits, de maternelle. Est-ce que tu trouves ça pertinent
5 et qu'est-ce que tu en penses en fait ?

6 M - Alors je pense que ça l'est parce que je me rends compte que c'est déjà très, très marqué. (euh) Niveau
7 de la construction culturelle des couleurs, du sport, de la musique, des pratiques culturelles par les enfants.
8 Moi rien que dans ma classe, je vois que déjà les filles se dirigent vers le dessin, vers les couleurs roses, vers
9 la danse, vers toutes ces pratiques qui sont pour le moment, puis purement culturelles et très hiérarchisantes
10 et du coup très régulier vers les, vers les filles et je vois que les garçons sont déjà dans des, des pratiques
11 d'opposition de transgression des règles, de pratique sportive, culturelle qui sont très marquées vers les
12 garçons. C'est déjà très affilié en moyenne section et les grandes sections. Moi j'ai des moyens/grands. Donc
13 je suis curieux de savoir, voilà, qu'est-ce que du biologique ? Qu'est-ce que, pourquoi les garçons sont autant
14 transgresseurs dès 3 ans et demi, 4 ans ? Est-ce que c'est du culturel ? Donc c'est encore des questions que
15 j'alimente tout le temps. Je lis beaucoup sur ça et donc je, j'ai commencé déjà des séquences avec eux pour
16 un petit peu essayer de réfléchir avec eux. Quelle est leur conception un petit peu (euh) des filles, des
17 garçons, de comment on peut évoluer ensemble, je pense que y a, y a.

18 C - Tu, tu, tu mets quoi comme séquence du coup ? Enfin qu'est-ce que tu fais exactement du coup avec eux ?

19 M - Là, j'ai juste fait une, j'ai profité d'un temps qu'ils ont créé, y avait des filles qui ont fait des réunions de
20 filles dans la cour et qui traversaient en diagonale en disant, « Allez les filles, allez les filles » un peu excluant
21 envers les garçons et donc j'ai profité de ça. J'ai profité de ce moment-là pour les interroger en classe,
22 pourquoi vous avez fait cette manifestation ? Je l'ai vraiment appelé (euh), entre vous, quel était votre intérêt
23 ? Donc elles m'ont verbaliser qu'elles voulaient avoir un temps à eux, un espace à eux. J'ai demandé au garçon
24 ce qu'ils en pensaient, eux, forcément, ils l'ont vécu comme un, un rejet, une stigmatisation dans leur genre.
25 Tu vois ? Et donc.

26

27 C - Ouais et oui, voilà bien sûr.

28

29 M - C'était assez intéressant et j'ai, on a creusé rapidement sur une réunion d'élèves. Pour vous, qu'est-ce
30 que c'est les filles ? Qu'est-ce que c'est ?

31 C - Ouais, du coup tu tu pars quand tu remarques des comportements stéréotypés. Tu en profites pour du
32 coup le travailler, tu rebondis dessus ? D'accord !

33 M - Ouais c'est ça, ouais. Et là après je monte une séquence que je suis en train de réfléchir pour le la P3 ou
34 la P4, fin hiver, début printemps. Avec des ouvrages contre stéréotypés pour un peu les, les faire réfléchir, tu

35 vois débouler sur ça. J'ai pas encore trouvé des livres adaptés parce que ces objets ils sont plutôt cycle 2,
36 cycle 3., En mater pour le coup, littérature jeunesse sur ce sujet-là, j'ai pas encore trouvé donc voilà.

37 *C - D'accord, alors, je peux regarder de mon côté si ça t'intéresse parce que j'avais trouvé des bouquins où ils*
38 *donnaient des exemples, je te dirais.*

39 M - Ah ouais.

40 *C - Mais du coup voilà, oui, donc tu rebondis sur ce qu'ils font, ce que tu entends ou (euh) que ça soit dans la*
41 *classe ou dans la cour j'imagine. Et tu vas essayer de mettre en place au nombre des choses.*

42 M - Ouais, c'est ça.

43 *C - Des séances de langage, des débats philos, des choses comme ça ?*

44 M - Langage, philo, ouais, beaucoup en suivi en EPS, forcément et après j'ai envie de dire, c'est la pratique
45 enseignante et du coup là c'est plutôt à leur insu que j'essaie de (euh) de pas reproduire mes gestes pro , tu
46 vois (euh) quand je fais de l'étayage, de pas trop solliciter les mêmes élèves. Pour (euh) prendre la parole, en
47 EPS de pas faire toujours montrer aux mêmes qui sont performants souvent les garçons ou.. C'est à moi
48 d'équilibrer. Faut pas trop reproduire ça, même si malheureusement je me rends compte que même si j'ai
49 toute la volonté du monde, ben j'ai interrogé certaines choses qui font que (euh).

50 *C - Mais du coup, j'avais une question justement sur ça, du coup, ce que, ce qu'on appelle la pédagogie de*
51 *l'égalité, donc c'est plus du coup focalisé sur les pratiques de l'enseignant, où (euh), bah du coup toi, oui voilà,*
52 *sur pour toi c'est au niveau de, de quand tu interrogés ou des choses que tu leur dis, en fait, c'est ça ?*

53 M - Ouais, je suis assez vigilant sur la façon dont j'interroge, je distribue la parole, dont je sollicite ces élèves
54 pour venir participer au tableau, en EPS, en motricité, pour un petit peu montrer les parcours. Là où je me
55 rends compte que j'ai encore beaucoup de mal à un petit peu lutter contre moi-même, mes propres
56 représentations, c'est sur la sanction et la transition des règles. Je, je sais que je suis plus dur envers les
57 garçons parce qu'aussi plus transgresseur que je suis envers les filles, parce que à l'intérieur et je fais la
58 remarque très très rapidement, mais je me dis, là, je vais la brusquer, je vais la, la rendre triste, je vais la, tu
59 vois ?

60 *C - Oui, tu as cette (euh), oui, cette sensation comme oui, de ce, de ce côté qu'on va classer les filles de plus*
61 *fragiles de plus (euh)..*

62 M - Ouais, j'ai l'impression que pour la même transgression, je vais être plus dur envers un garçon.

63 *C - Avec les garçons, d'accord, mais tu t'en rends compte !*

64 M - Ouais, Ouais, parce que je l'ai vu dans les livres, parce que je l'ai étudié, parce que je sais que c'est...

65 *C - Qu'on a tendance à le faire.*

66 M - Ouais, mais je m'en rends compte.

67 *C - Et du coup là on parlait au niveau des (euh), des enfants, mais si par exemple, toi tu es témoin de, de*
68 *propos ou parce que, bon comme tu dis, donc toi tu as étudié beaucoup de livres, moi aussi c'est vrai que du*
69 *coup, quand on le fait on s'en rend compte sur le moment et si vraiment tu vois des collègues qui peuvent*

70 *avoir un propos, quelque chose, est-ce que ça t'arrive d'intervenir ? Ou peut-être que ça t'est jamais arrivé*
71 *non plus ?*

72 M - Non. C'est vrai, mais là je vais plutôt (euh)

73 C - *Où des atsem aussi, parce que c'est vrai que dans ma classe par exemple, ça peut être au niveau des, des*
74 *adultes qui est dans ta classe en fait ?*

75 M - Ouais effectivement, pour le coup moi l'atsem malheureusement, elle s'est, elle, elle, elle peut (euh), elle
76 est assez âgée, ça fait 35 ans qu'elle est dans, dans l'école. Donc forcément, c'est aussi une autre, entre
77 guillemets « époque », tu vois, avec d'autres représentations et elle, elle est très stéréotypée sur les filles,
78 les garçons. Et je lui ai dit que moi, c'était un sujet que j'avais assez travaillé, que j'étais vigilant et que par
79 exemple, les faire colorier littéralement « Je suis une fille en rose » ou « je suis une fille en bleu », ou là elle
80 m'a ramené des dessins « pas à pas » qui sont très chouettes, mais du coup elle m'a dit : « Ah je l'ai fait pour
81 les filles et les garçons » . Donc j'ai des dragons, des chevaliers, tout ça et des princesses.. etc. Donc j'ai dit «
82 ça c'est très chouette mais je prends pas, je mets de côté ».

83 C - *Oui, tu intervies du coup, oui, oui.*

84 M - Voilà. Sur mes collègues, non. Etant PES c'est pas évident encore. Ouais quand je les vois.

85 C- *Et oui, c'est que c'est pas délicat. Ouais oui non après, non les collègues peut-être que c'est un peu(euh) un*
86 *peu dur, mais au moins les atsems vu que quand on est en maternelle on travaille ou soit avec des aesh soit*
87 *avec des atsems?*

88 M - Des AESH pour l'instant j'ai pas eu, j'ai eu dans ma classe qui avait un petit garçon mais. J'ai pas du tout
89 eu affaire à ce genre de problématiques mais certains collègues ouais je les vois encore ranger les filles les
90 garçons parce que j'imagine qu'ils considèrent que les filles vont calmer les garçons.
91 Ah oui, mettre une fille et un garçon en rang.
92 Donc j'ai encore rien dit c'est pas trop mon rôle de le dire, mais je pense qu'en réunion de cycle peut être en
93 fin d'année, je lancerai mes billes (euh)

94 C - *Oui, voilà sans sans jugement, mais juste voilà « moi j'ai étudié sur ce sujet ». Et est-ce que tu trouves dans*
95 *l'école qu'il y a des lieux où tu vas remarquer plus de comportements stéréotypés ? Donc par exemple, je parle,*
96 *je pense à la Cour ou la classe, où où le sport ? Est-ce que tu trouves ?*

97 M - La cour de récréation, ben, malheureusement j'ai envie de dire tous les espaces sont quand même très
98 dominés par les garçons. (euh) j'ai essayé de penser la classe de façon assez neutre, mais en fait je vois vite
99 que le matin les filles vont au coin d'un graphisme et font du dessin. Les garçons seront au coin de
100 construction, même si j'ai enlevé la dinette. Si j'ai enlevé, qui peut être utile, qui peut être vachement
101 intéressant, je l'ai quand même enlevé pour l'instant de ma classe. Tout ce qui est cuisine bébé, tout ça, j'ai
102 un peu tout enlevé pour laisser des activités assez neutre, mais quand même, malheureusement entre le
103 graphisme et la construction, les petites voitures et les perles, je vois vite que motricité fine, c'est les filles
104 qui y vont le matin et les garçons ils vont sur construction. (euh) Du coup, c'est là où je suis à des questions,
105 est-ce que il y a pas une part de biologique des fois qui amène les garçons a ? J'en suis pas sûr. Je sais pas du

106 tout c'est encore en réflexion, mais c'est très très marqué dès l'âge de la maternelle pour ma classe. Après
107 en cours de récréation, c'est forcément le plus marquant. Il y a des vélos, c'est la guerre aux vélos, c'est la
108 guerre du plus fort et là c'est les garçons qui monopolisent les vélos. Donc pour le coup, moi je mets en place
109 des, des solutions de, d'échange. Je les fait, pour le coup, je l'ai, je les fait ranger, pas forcément fille/garçon
110 mais je suis vigilant, la façon dont on part en récréation, c'est les premiers qui sont rangés, qui vont au vélo
111 aussi par rapport au comportement du matin. Donc je suis vigilant à ce que il y a pas que des garçons ou que
112 des filles, que les vélos soient dans un premier temps accessible à tout le monde. Et en motricité pareil, ouais
113 là on fait des parcours de d'équilibre avec des ateliers assez libres et en fait les garçons, courent partout, ils
114 monopolisent d'espace. Donc les filles elles, elles passent, elles réussissent mais elles sont plus, tu vois, dans
115 la pression de garçons et pourtant j'ai une classe qui est à majorité féminine avec plus de filles que de garçons
116 mais même mon petit groupe de garçons, ils sont toujours là en train de bouger tout le temps, voilà. Et les 3
117 espaces, récréation, motricité et ma classe. Ouais, voilà.

118 *C - Oui, tu repères dans chaque espace des des comportements quand même ouais. Et et en classe donc*
119 *notamment sur les coins que tu mets en place, les coins jeux ouais.*

120 M - Ouais, le regroupement pareil quoi, je fais, j'ai un petit, un petit xylophone, tu le verras quand tu viendras
121 en classe pour se regrouper. Je fais 3 notes, les filles, fffff, elles rangent, elles sont prêtes et les garçons, ils
122 mettent du temps, ils regardent, ils vont sur un autre atelier donc (euh), voilà ouais et puis quand ils arrivent,
123 ils bougent, ils prennent l'espace, ils prennent la parole, ils bougent sur les bancs, c'est eux qui ils prennent
124 l'espace, quoi.

125 *C - D'accord, OK. (euh) Ah oui, pour le niveau de de de la, de la classe et de de ce que tu mets en place. Par*
126 *exemple, si tu utilises un album qui a un contenu stéréotypé comme par exemple « Roule galette » qui est un*
127 *classique et qui (euh), est-ce que tu vas prendre le temps dans en tout cas est-ce que tu vas leur faire*
128 *remarquer ? Est-ce que tu vas en discuter par exemple ? Ou carrément tu vas pas l'utiliser ou voilà est-ce que*
129 *t'y fais attention en tout cas, à ça, dans les albums que tu lis, vu qu'en plus tu as travaillé sur ça, j'imagine*
130 *oui.*

131 M - Ah oui, j'y fait attention, c'est ça, c'est pour ça. Mais d'ailleurs je suis assez vigilant et pour le coup, j'ai
132 utilisé des albums qui sont soit pas du tout stéréotypés, soit très très peu. Je réfléchis à ce qu'on a vu. Tu vois
133 un petit peu petit jaune, on parle de couleur, le loup c'est un loup, donc même s'il y a une forme
134 anthropomorphisé, il est pas forcément affilié à un genre. (Se lève et va chercher des livres dans sa
135 bibliothèque) Anthony Brown, je regarde tout ce qu'on a lu, tu vois ? « Billy se bile », ouais, c'est un petit
136 garçon, mais ça reproduit pas forcément des stéréotypes. Donc au contraire c'est un petit garçon qui a peur
137 et qui affronte ses émotions. Donc pour l'instant j'ai j'ai fait assez attention, j'ai pas l'impression d'avoir trop
138 choisi des mais ..

139 *C - Mais tu y fais attention, ouais.*

140 M - J'y fais attention et dans un 2e temps, comme je te disais en P3P4 là je vais y apporter (mmm) des albums
141 et je sais pas encore si je vais prendre exprès des albums très stéréotypés, tu vois « Boucle d'or » avec les

142 mamans ours, petit papa ours et pour voir si ça réagit. Ou si je vais aller à l'inverse, intégrer des albums
143 contre-stéréotypés, ça c'est pas encore prévu. Mais ouais ouais voilà.

144 *C - Je fais un petit point parce que du coup, on a répondu sans trop que je pose la question donc, c'est très*
145 *bien, hein ? Mmmmmm, ok (cherche dans ses notes), bah du coup oui, parce qu'on en a parlé en, en, en off*
146 *on va dire. Si tu peux du coup te présenter en quelques mots et tu, ton parcours et (euh) qu'est-ce qui a fait*
147 *que tu as bien voulu travailler avec moi ?*

148 M - Alors je m'appelle ..., je suis donc PES, enseignant stagiaire à Gagnague en classe de moyen grand. J'ai
149 5 moyens et 19 grands. Au niveau de la répartition dans ma classe, je dirais que j'ai 7 ou 8 garçons pour 15
150 filles à peu près, donc j'ai quand même beaucoup plus de filles que de garçons. J'ai travaillé sur les stéréotypes
151 de genre à l'école primaire, pour mon mémoire de recherche pendant 2 ans pendant ma formation en master
152 MEEF, particulièrement sur la littérature jeunesse et la reproduction de stéréotypes en classe. Pourquoi je
153 m'intéresse à ce sujet, parce que je pense que...Je suis quelqu'un de (euh), si je peux le dire comme ça,
154 progressiste et que je réfléchis assez aux idées sociétales forcément traversées depuis quelques années par
155 les courants féministes qui, qui libèrent un petit peu la parole et font bouger les lignes. Donc je me suis
156 intéressé à ce sujet-là et en essayant de déconstruire, il y a des inégalités hommes femmes, d'où elles
157 proviennent, comment elles sont construites, étant forcément enseignant ou me dirigeant vers
158 l'enseignement, j'ai essayé de comprendre un petit peu comment ces stéréotypes-là peuvent amener in fine
159 la différence entre les hommes et les femmes, ouais, voilà.

160 *C - Ok ! Et euh, est-ce que pendant ta formation euh... Parce que donc c'est un sujet qui te, qui t'intéresse*
161 *personnellement a priori et que tu t'es beaucoup renseigné en tout cas de manière personnelle. Et est-ce que*
162 *pendant ta formation à l'iufm, enfin à l'iufm, pardon (rires), à l'INSPE, as-tu eu une formation sur, sur le sujet,*
163 *sur l'égalité filles et garçons ?*

164 M - Alors j'étais même pas à l'INSPE, mais j'étais à l'ICT, c'était chez les catho parce que je euh, j'ai pas été
165 accepté à l'INSPE. Je pense soit trop âgé, soit un parcours qui euh qui a pas marché sur le papier. Et j'ai été
166 surpris que (rire) chez l'Institut catholique, il y avait des cours égalité filles garçons qui sont, je l'ai appris du
167 coup en travaillant après, obligatoire depuis 2018 si je dis pas de bêtises, il y a une circulaire interministérielle.

168 *C - Oui oui, il y a une circulaire, ouais, alors 2019, il y en a une, mais je crois que celle d'avant aussi demandait*
169 *à ce qu'il y ait des formations.*

170 M - Ouais, donc elles sont obligatoires et en tout cas elles ont été dispensées pas très épais, je crois qu'on a
171 eu 6 h au 2nd semestre. Avec une intervenante qui était... ce qu'elle était, assez, je trouve correcte dans ce
172 qu'elle abordait. Mais c'était pas très transformant. Tu vois. Moi j'étais déjà un peu sur le sujet.

173 *C - D'accord, ok, oui, toi qui t'étais déjà renseigné sur le sujet.*

174 M - Donc elle a apporté des sources que je connaissais et j'étais forcément avec un groupe de promo, 4,5
175 copains copines avec qui on s'entendait bien, qui étaient sur le sujet aussi, mais j'ai pas l'impression que tu
176 vois pour les futurs collègues qui sont arrivés, c'est beaucoup changé les lignes.

177 C - *D'accord, donc oui, tu penses que c'était pas suffisant en tout cas. Et toi même si tu t'es quand même*
178 *beaucoup documenté, est-ce que tu as le sentiment, est-ce que que t'aurais besoin d'autres formations, par*
179 *exemple en formation continue ? Est-ce que t'aurais besoin de plus de...*

180 M - *Moi personnellement non, parce que c'est vraiment ce que je lis tout le temps, quasiment*
181 *quotidiennement. Je m'intéresse beaucoup donc on n'est jamais au point et j'ai envie d'apprendre, mais je*
182 *pense pas que ça passerait par le biais de formation. Par contre je pense qu'il en faudrait pour les collègues,*
183 *oui, complètement et les PES et les collègues même qui sont, qui ont plus d'expérience. Et à l'inspé, je sais*
184 *pas trop ce que c'est pour le coup. Faudrait que je demande, faudrait que je me renseigne. Justement, ça*
185 *fait, j'ai, on a des élections syndicales ce weekend donc je me suis présenté avec la FSU. C'est aussi une*
186 *question que je veux cibler pour être sûr que les, les formations soient bien dispensées et être sûr que chaque*
187 *heure soit bien présentée à l'Inspe. Voilà, mais je sais ce que ça vaut, du coup.*

188 C - *Eh oui. Ben je vais voir si j'arrive à...*

189 M - *Je sais pas si t'as des des PES dans ton...*

190 C - *Non, les autres personnes ont plus d'ancienneté, donc bon à voir si elles ont eu euh... moi par exemple,*
191 *personnellement j'ai pas eu de formation à l'iufm sur ce sujet, si en formation continue.*

192 *OK bah dis donc, on a bien avancé. Et du coup là je vais peut-être poser des, des questions plus générales, vu*
193 *que tu es en maternelle et que je donc, je m'intéresse à, à vraiment cibler dans, chez les enfants de maternelle.*
194 *Pour toi quel est le rôle de la maternelle ? Quels sont les grands principes en fait de, bah, de l'école maternelle*
195 *? Nous, en tant qu'enseignant, on est là pour quoi pour ces enfants là ?*

196 M - *Je pense que un des premiers rôles, ça va être de transmettre aux élèves la culture scolaire et d'avoir une*
197 *posture d'élèves, qui puisse arriver en CP en ayant confiance dans l'école, confiance dans, dans le lieu les*
198 *accueille tous les jours et en ayant trouvé une posture qui fait que ils sont prêts à apprendre. Parce qu'au*
199 *final, je pense que l'intérêt est fondamental pour l'apprentissage, mais on peut très bien arriver euh, j'ai*
200 *rencontré des élèves qui sont arrivés que en fin de grande section et qui étaient assez brillants aussi et qui*
201 *peuvent suivre le cycle et prendre en cours, en cours d'année le cursus scolaire. Je pense qu'elle est*
202 *fondamentale pour justement poser le socle tu vois de, de qu'est-ce que c'est être élève pour pouvoir arriver*
203 *au CP et être prêt, ça veut pas dire être en frontal, table et, mais quand même avoir ce côté de : L'école*
204 *m'accueille pour apprendre et je suis prêt à vivre ensemble tout ça. Et j'ai l'impression qu'elle est vraiment*
205 *très fondamentale pour des élèves qui auraient une culture scolaire, forcément au niveau des inégalités*
206 *sociales, qui partiraient avec moins de chance, tu vois, au niveau d'égalité des chances parce que euh, le*
207 *capital familial un peu plus compliqué et qui bah peut permettre aussi de, d'avoir, d'un petit peu niveler ou*
208 *équilibrer tout ça. Moi je le vois, j'ai des élèves qui sont très performants, Gragnagues, c'est une banlieue*
209 *assez riche. En moyenne section, ils savaient, ils posent des opérations, additions, ils, ils savent, ils sont pas*
210 *lecteurs mais quasiment. Donc je suis pas sûr que c'est moi en tant que enseignant qui leur apprend tout ça*
211 *tellement le bagage familial est énorme, mais je pense que par contre euh, créer un groupe, créer un groupe*
212 *classe, une posture d'élève, de respect, tout ça, pour arriver au CP ça me paraît fondamental, donc plutôt sur*

213 ce côté-là que euh, en tout cas pour mes élèves que apprendre à lire, écrire et compter. Ils sont vraiment
214 ouais.

215 *C - Oui, c'est ça, en fonction des élèves. Ok et du coup vu que moi je vais quand même cibler mon, mon*
216 *observation sur la récréation, quel rôle penses-tu, enfin quel rôle on a en tant qu'enseignant pour toi dans la*
217 *cour de récréation ?*

218 *M - Il est assez complexe quand même parce que il faut-il faut aussi leur laisser leur liberté. C'est un moment*
219 *de respiration et si on est directement, parce que c'est aussi un lieu où ça va transgresser en direct plus qu'en*
220 *classe. Et si on est toujours derrière eux à leur dire « non, pas ci, pas ça » c'est pas vraiment un temps de*
221 *récréation. Donc faut trouver ce juste milieu entre « qu'est ce que je leur propose ? » « Qu'est ce que où est*
222 *ma tolérance ? ». Qui pour moi en tout cas, elle est plus, plus forte en classe. Et en même temps, on sait que*
223 *c'est un espace qui est très marqué, où il peut y avoir vraiment sur ce sujet-là en plus une accapuration*
224 *d'espace et du matériel par les garçons. Donc ouais, j'essaie de trouver un, un équilibre entre liberté et quand*
225 *même contrôle de, de ce qui peut se faire ou pas. Pas évident quand même. Il me tarde de voir les résultats*
226 *de ton de ton enquête. Voilà, je circule, je, je regarde ce qui se passe et après, ben gestion de conflit plus,*
227 *plus, plus avec des, des conflits de maternelle quoi toutes les 2 Min : maître maître, maître*

228 *C - Et 2mn encore, on est gentil (rires). Ok, je fais juste un petit point sur si j'ai rien oublié. Et juste si on pouvait*
229 *revenir parce que on n'y est pas assez rapidement, mais j'ai l'impression que t'as lu quand même pas mal de*
230 *choses donc je voulais voir un peu ce que toi en tout cas de tes lectures t'en avais retenu au niveau de la, de*
231 *la pédagogie de l'égalité. Qu'est-ce que nous, en tant que enseignants, quelles sont les choses sur lesquelles*
232 *on doit d'après toi et d'après ce que tu as lu a priori, à faire en fait dans la classe.*

233 *M - Du coup, c'est plus ce qu'on doit pas faire que ce qu'on doit faire presque, tu vois. Dans un premier temps*
234 *ce qu'on va pas faire et après qu'est-ce qu'on peut faire pour essayer de les corriger ? Qu'est-ce qu'on doit*
235 *pas faire ? C'est sûr, c'est du coup avoir un traitement différencié entre les élèves même si c'est de la sanction.*
236 *Ca je sais que j'ai encore, j'ai un peu de mal à, à, à pas trop trop protéger, surprotéger les filles, répartition*
237 *de la parole, au niveau de l'étayage quand tu refais les petites consignes de pas toujours avoir les mêmes*
238 *élèves qui sont moteur ça veut pas dire que c'est les garçons moteurs mais souvent ceux qui ont la confiance,*
239 *ceux qui osent prendre la prendre la parole c'est des garçons surtout en EPS. Donc j'essaie des fois d'aller*
240 *chercher des élèves qui sont plus discrets, les filles comme les garçons, mais forcément ça inclut aussi ce*
241 *côté-là de, des stéréotypes. En EPS, je j'essaie de faire passer toujours au moins une fille sur les ateliers, en*
242 *présentation. J'essaie d'équilibrer un petit peu les, les élèves qui présentent. Au niveau des responsabilités,*
243 *qui je mets responsable, souvent, j'essaie d'équilibrer, de vérifier. En gros, c'est un travail d'équité je pense.*
244 *Si c'est le terme, tu vois, de quand on quand on veut montrer qu'on est responsable, quand on interroge, de*
245 *vérifier qu'il y a une équité de la parole entre les filles et les garçons. Voilà, gestion de conflit. Pour le coup,*
246 *vu que c'est quand même déjà très groupé entre les filles et les garçons, les conflits que je gère c'est plutôt*
247 *entre les garçons et entre les filles quoi. Donc j'ai pas trop, trop ça à gérer. Et après je pense, en tant*
248 *qu'enseignant être vigilant à pas mettre en classe des éléments qui seraient trop trop hiérarchisants donc les*

249 poupées roses, les barbies, les livres avec la princesse et le Chevalier. Même si je laisse des crayons rose et
250 des crayons bleus et des crayons verts. J'essaie de d'enlever des éléments. Et quand je vois qu'il y a des
251 éléments qui sont trop, trop clivants, je les retire un petit peu ou je les mets pour un et pas l'autre ou j'essaie
252 d'équilibrer un petit peu, voilà, de jongler, d'équilibrer, tout ça.

253 C - Ok

254 *Je réfléchis (rires), si j'ai rien oublié. Voilà, mais ouais, ce qui m'intéresse vraiment, c'est la transgression,*
255 *parce que je suis confronté à ça. Et d'un point de vu « statistique ? » les les garçons transgressent absolument*
256 *beaucoup plus que les filles. À quoi s'est dû? Ca je sais pas...*

257 *En tout cas, c'est ce que tu remarques dans ta classe. T'as vraiment euh.. Alors que finalement en plus tu as*
258 *peu de garçons. Ouais.*

259 M - Ouais, en plus ouais, ça s'est un fait observable. Du coup à quoi c'est dû, je sais pas. Mais mais par rapport
260 à ça je sais que si je les sanctionne tout le temps, ça va les conforter dans leur position de transgresseur et
261 d'élèves un peu compliqués et donc après ça peut construire un peu euh, ouais, leur propre image sociale de
262 « ok je suis transgresseur et je me renforce dans ça. » En même temps, rien dire si tu es trop laxé, tu laisses
263 ça. Donc, euh, je suis sûr ça. C'est ma question du moment.

264 C - *D'accord ? Ben c'est, ouais, ok. Euh, ben très bien écoute, on a été rapide.*

265 M - Ouais, si tu as une dernière question ou à peaufiner.

266 C - *Non mais toi, est-ce que tu as des choses, tu penses, importantes à rajouter que j'aurais peut-être oublié*
267 *d'évoquer ?*

268 M - (Prends son mémoire MEEF) Je regarde mon sommaire. (rires) Tout ce que j'avais vu, mais non, je pense
269 qu'on a à peu près tout dit transgression, cours de récréation, répartition de la parole. Je vais commencer un
270 cycle dense en janvier, donc je vais voir ce que ça donne. A priori j'ai pas l'impression que ce soit une discipline
271 qui soit déjà très refusée par les garçons en maternelle, mais on verra peut-être que oui.

272 C - *Oui, parce que là du coup, c'est ta première année en maternelle ? Tu avais fait des stages peut-être avant*
273 *?*

274 M - Ouais, j'étais à responsabilité en maternelle aussi. Et j'étais confronté au même euh

275 C - *En responsabilité, c'est que, comment ça marche, je sais plus ?*

276 M - En gros, maintenant, il remplace les 16 observations au choix par des stages en responsabilité, c'est à
277 dire j'avais ma propre classe pendant 4 mois. Et j'avais un tuteur dans l'école mais qui était pas avec moi en
278 classe donc j'avais vraiment ma classe. J'étais rémunéré.

279 C - *Pendant ta deuxième année de master ? Je savais pas, d'accord. Et là tu avais une maternelle.*

280 M - Ouais, c'est ça, voilà. J'avais une maternelle. Ouais en observation en première année, j'étais en
281 maternelle aussi donc vraiment j'ai fait que de la maternelle pour le coup. Et c'est un sujet qui revient.
282 D'ailleurs c'est ma maître formatrice de mon premier stage qui est une ancienne maître formatrice qui est
283 une amie de ma mère et que je, je connais beaucoup et qui travaille vraiment très bien. Elle m'a dit, « tu vas
284 voir, j'ai une classe qui a, qui est majoritairement une classe de garçons et ça bouge beaucoup. » C'est vrai

285 qu'elle m'avait interrogé à la base sur euh et en fait, effectivement, j'ai un pied dans la classe et j'ai dit «
286 Waouh ». Ouais, il y a vraiment une différence incroyable au niveau de la posture entre les filles et les garçons,
287 donc j'ai voulu creuser un petit peu comprendre pourquoi. Et je sais toujours pas et je sais pas si y a une
288 réponse exhaustive mais l'idée c'est ça, c'est, on n'aura jamais la réponse je pense mais au moins on essaie
289 de corriger un peu le tir et de pas les faire arriver en CP et après au collège avec des marqueurs trop trop
290 différents quoi. Voilà.

Annexe 5 : Verbatim d'entretien d'accès au déjà-là – Sophie

- 2 *Du coup, donc, Nathalie. Donc, comme je t'ai expliqué, je voudrais travailler sur la question de*
3 *l'égalité filles garçons en milieu scolaire et plus particulièrement en maternelle et du coup je voulais*
4 *savoir toi ce que tu pensais de la pertinence d'aborder ce sujet avec des élèves de de maternelle ?*
- 5 Alors avec pour en parler avec eux ou ?
- 6 *Voilà. Est-ce que, en tout cas de de s'intéresser à ce sujet soit en tant qu'enseignant en maternelle,*
7 *soit est-ce que tu penses que ça serait pertinent d'en parler aussi ? Enfin de faire des choses avec les*
8 *enfants concernant ce sujet?*
- 9 Alors pour les enfants euh (souffle), qu'est-ce que je peux dire ? Je sais pas étant donné leur niveau
10 de langage les petits, mais en tout cas ce que je peux noter c'est que parfois quand tu fais juste : « Ah
11 bah aujourd'hui je vais, pour aller à la récréation, je vais appeler que les filles ou que les garçons. Y'en
12 a qui ne savent pas si c'est une fille, si je suis une fille ou si je suis un garçon. Ça, ça se remarque.
13 Après moi, j'ai jamais abordé avec eux euh « Est-ce que vous pensez que les garçons.. ». Voilà j'ai
14 jamais posé des questions comme ça. Moi en tant qu'enseignante, pour moi, et même en tant que
15 maman, je me dis en les voyant agir dans la classe, souvent, qu'on n'élève pas les filles comme les
16 garçons. Voilà. Parce que je. Les garçons, alors ils ont un tempérament déjà beaucoup plus moteur,
17 mais même je trouve qu'ils s'autorisent beaucoup plus de choses que les filles. C'est mon sentiment,
18 mais c'est mon observation, je dirais pas mon sentiment.
- 19 *Oui, d'accord. Et du, ça veut dire que tu penses que on ne les élève pas ou il ne faut pas les élever de la*
20 *même manière ?*
- 21 Non, je pense que de manière inconsciente, on ne les élève pas de la même façon.
- 22 *Ah voilà, d'accord . Ouais, d'accord. De ce que tu peux repérer en tout cas.*
- 23 Après est ce que c'est : moi, je suis une femme, je suis, une maman est-ce que c'est.. voilà.
- 24 *D'accord et euh, et du coup est ce que toi par exemple en ayant remarqué ça, tu essaies d'y faire*
25 *attention. Par exemple, nous, quand je, dans ce sujet, on parle de la, en tant qu'enseignant, de la*
26 *pédagogie de de l'égalité. En gros on va avoir une pratique égalitaire, je sais que.*
- 27 Alors moi je sais que à partir des règles, tout le monde a les mêmes règles. Après j'ai pas, c'est pas
28 spécifique mais j'ai pas, moi j'ai pas l'impression d'être plus, de laisser plus de choses à faire aux
29 garçons ou.. Je parle plutôt par rapport, parce que ce que je remarque quand même, c'est que quand
30 je dis s'autorise plus, les garçons s'autorisent plus à déborder des règles de vie, du cadre, que les filles
31 de manière générale. Mais ça peut être lié aussi au tempérament des petits garçons qui sont quand
32 même plus euh qui ont quand même plus besoin de bouger. Mais je pense quand même que ils ont
33 plus l'autorisation de le faire, mais voilà, c'est en avançant en âge que je dirais ça. Et que c'est pour ça
34 qu'ils le font.
- 35 *D'accord et du coup pour rebondir sur ce que tu dis donc, est-ce que dans ta classe tu euh, tu as été*
36 *confrontée ou tu es confronté à des comportements stéréotypés ? Par rapport à ce comportement des*
37 *enfants ?*
- 38 Ça, je dirais pas. Parce que dans les jeux d'imitation, tout ça, je trouve que (pffff), ils jouent, ils vont à
39 la dinette, les garçons, ils vont jouer aux poupées. Moi ça, sur les petits comme ça je vois moins
40 quand même. Mais tu peux entendre des fois, sur des histoires de couleur. Le rose c'est pas pour les
41 garçons ou des choses comme ça. (interruption lorsque son fils entre à la maison). Voilà, oui, des

42 histoires de couleur des fois ou des voilà, mais c'est fugace parce que comme ils ont, ils sont quand
43 même très petits.

44 *Tu as toujours des petits ? Tu as jamais eu des...*

45 Alors si j'ai eu des plus grands, c'est vrai que toujours les plus grands des fois peut avoir des choses
46 sur les vêtements.

47 *Et est-ce que quand c'était arrivé du coup euh ?*

48 C'est moins marqué quand même.

49 *Si ça t'est arrivé quand, les seuls moments où ça t'es arrivé. Vu que tu dis ça t'arrives pas souvent
50 d'en, d'en être témoin, en tout cas est-ce que tu intervies à ce moment-là ?*

51 Oui, je peux dire le rose, bah pourquoi le rose ? C'est une couleur. Le rose, c'est une jolie couleur, ça
52 peut être pour les filles ou les garçons. Il y a des garçons qui aiment le le rose. Voilà des choses
53 comme ça. Dans les jeux, je remarque pas trop, les filles vont au garage, enfin voilà c'est pas trop
54 stéréotypé comme ça. Enfin je trouve qu'ils vont un peu partout.

55 *D'accord, et alors dans la classe, dans la classe donc, et dans la cour, est-ce qu'on peut euh?*

56 Alors dans la cour, moi je dirais que par exemple, on revient encore sur le... Là nous par exemple, on a
57 tout un, un panel de vélos, mais il y en a forcément pas un pour chaque enfant. Quand même, les
58 enfants qui vont aller s'imposer pour avoir systématiquement un vélo, c'est quand même des
59 garçons. De temps en temps tu as une fille qui a un tempérament un peu fort, qui va y aller, mais
60 quand même. Mais est ce que c'est vraiment les garçons ? C'est quand même souvent des garçons
61 parce que c'est souvent des garçons et c'est souvent aussi les mêmes. Oui donc il y a à la fois à mon
62 avis le genre et le tempérament de l'enfant qui vient sur ce que... c'est souvent quand même les
63 mêmes enfants. Si tu dis pas « ben maintenant tu as quand même depuis le début ça fait un moment
64 que tu as le vélo, tu vas le prêter ». Voilà, tu as les mêmes, les, les, ils viennent se mettre devant. Et
65 voilà. Et c'est quand même, moi j'en trouve, mais maintenant, est-ce que j'ai un regard orienté ou pas,
66 je sais pas.

67 *Et du coup, quand, vu que, quand vous repérez ça, donc toi et j'imagine les collègues avec qui tu es,
68 vous faites en sorte que ça tourne ?*

69 Voilà, on fait tourner, en fait, on dit « Tu l'as eu depuis un moment donc maintenant... » Et puis les
70 enfants des fois viennent nous voir « Je voudrais le vélo bleu ». Le vélo Bleu. Et du coup, on va les,
71 voilà, soit je viens t'aider, soit essaie d'aller le demander. Des fois ça marche pas. Parce qu'y en a c'est,
72 c'est non. Si y'a pas l'adulte qui dit « ben si maintenant on change ». Voilà, on essaie de faire tourner.

73 *D'accord. Euh, au niveau de, donc de ta classe. Bon tu dis qu'avec les petits c'est pas quelque chose
74 que tu repères trop. Mais est-ce que peut-être dans tes classes avant quand tu avais peut être plus de
75 grands, tu as déjà mis en place des séances euh, pour parler des stéréotypes, d'égalité filles garçons?*

76 Non. Tu sais moi je suis une vieille maîtresse

77 *Mais ça n'empêche pas !*

78 Non mais je pensais, c'est quand même une problématique qu'on a, qu'on aborde plus maintenant.
79 On en entend beaucoup plus parler.

80 *Et euh, et du coup, parce que donc il a été montré que dans les albums de littérature jeunesse, il
81 pouvait y avoir des véhicules, on véhiculait par moment des stéréotypes. Est-ce que tu y fais
82 attention ? Est-ce que par exemple, tu vas faire, quand tu vas faire une lecture où y a certains*

83 *stéréotypes, tu vas en parler ou pas spécialement ? Ou tu, justement les albums qui sont très*
84 *stéréotypés, que tu vas pas forcément les lire, est-ce que tu y fais attention à ça dans les albums que*
85 *tu lis ?*

86 Alors c'est à dire que les albums que j'ai choisi plutôt par rapport à des thématiques que je veux
87 aborder. Donc là comme ça tu vois, ça me vient pas.

88 *Par exemple, enfin je pense au classique du classique « Roule Galette » avec le papi assis sur le*
89 *fauteuil et mamie qui, qui fait tout. Enfin voilà.*

90 Mamie qui vient apporter la galette.

91 *Des petites choses comme ça où souvent c'est la femme qui, ou la maman qui s'occupe de tout...*

92 Oui, alors après ça dépend . Dans, dans, dans Petit ours brun, y'a des fois il est avec papa, tu vois ?
93 Petit ours brun casse un œuf par exemple il est avec, j'y pense parce que j'ai un réseau sur la
94 pâtisserie, y'a un moment il est avec son papa, il est pas avec sa maman. Donc en fait ça dépend des
95 albums. Puis chez les petits, tu sais, t'as souvent des albums., la construction narrative, elle est très
96 simple hein, c'est une action mais (silence)...

97 *Très bien. Là, je vais parler peut-être un peu plus euh juste de ton parcours parce que tu te considères*
98 *comme une vieille maîtresse, ça fait combien de temps que tu es enseignante du coup ?*

99 Ca fait 40 ans.

100 *Et est-ce que dans ton parcours ça t'est arrivé de, d'avoir, alors peut-être pas en formation initiale du*
101 *coup, et peut-être en formation continue, des formations sur ce sujet.*

102 Non, non.

103 *Et, est-ce que tu aurais souhaité un avoir, est-ce que ça t'aurait intéressé en tout cas d'en avoir ou pas*
104 *spécialement ?*

105 Non, enfin non, pas spécialement. Enfin, après la dernière j'avais vu, ça, ça m'a, ça m'avait
106 intéressé, tu en as peut être entendu parlé vu que tu travailles sur le sujet. J'ai vu qu'en Suède, ils
107 avaient refait des, je sais plus si c'est en Suède ou au Danemark. Ils avaient remis des écoles où ils
108 avaient fait des classes non mixtes. Qui faisait donc il y avait la classe des garçons, la classe des filles
109 et que y'avait des moments qui étaient communs. Où ils allaient... mais ils n'étaient pas tout le temps
110 ensemble parce que je, ils, eux ils avaient trouvé, ils trouvaient qu'en fait du coup, c'était plus simple
111 de gérer du coup l'énergie d'un groupe de garçons pour faire des choses un peu plus, voilà, plus
112 techniques, ou des, moi je le vois des fois dans la classe, on pourra en parler après, et avec les filles
113 d'autres choses. Et qu'y avait des moments de jeux collectifs où c'était plus simple de les remettre
114 ensemble pour qu'ils euh, et que, ça m'avait un peu étonné, nous on travaille toujours avec des
115 groupes mixtes. Mais moi, pour avoir abordé par exemple des séances de cuisine où il y a beaucoup
116 de choses un peu techniques avec des objets et des casse-noix, des choses comme ça. Alors là les
117 garçons, tu les as tous autour. Et là ils sont hyper et là c'est du spontané, c'est à dire tu proposes pour
118 tout le monde mais des garçons qui des fois sont difficiles à attraper dans ce que tu proposes et là, ils
119 y sont avec des outils, des choses plus euh. Et là ils sont vraiment captés alors que des fois, tu, tu
120 continues tes jeux de doigts, tu vois. Ca les voilà. Et donc ça et tu vois, c'est aussi un.. Mais qu'est-ce
121 qu'on fait à la maison ? Qu'est-ce qu'on propose à la maison ? Dernièrement sur la, sur les, on était
122 sur les pommes et quand j'ai sorti le coupe, alors là c'était, j'ai fini une séance d'atelier où en fait
123 j'avais commencé un atelier, mais j'avais quand même, comme j'ai beaucoup de garçons, ils étaient
124 tous autour de la table quoi, ils avaient fini et on était que avec des outils, le coupe pomme, le
125 Tranche-Pomme. Puis alors là, c'est magique

126 *Mais du coup la question qu'on pourrait se poser c'est pourquoi les garçons sont plus intéressés par ça*
127 *que les filles ? Est-ce que ça vient de l'éducation qui fait que on les habitue à ce genre d'activité, moins*
128 *les filles.*

129 Oui, par exemple, tout ce qui est activité de graphisme. Moi dans ce que j'ai pu observer, c'est que le
130 graphisme, les garçons, alors de temps en temps tu en as un qui va être tranquille là pour faire, les
131 grands là plutôt parce que j'ai quand même des grands aussi. Et je me souviens y en a un ou deux qui
132 vont voilà et les autres ils vont faire parce que tu demandes. Mais bon pfff franchement ils le font. Et
133 les filles, elles vont avoir plus envie de changer de couleur, que ce soit joli, que ce soit, voilà. Les
134 garçons (euh)

135 *Elles sont plus dans le soin, plus soigneuse ?*

136 Voilà, mais moi ça, je pense que c'est plus lié à l'énergie quand même. Enfin pour moi, en plus moi je
137 suis quand même sensible aux énergies, j'ai une formation de prof de yoga aussi. Il y a quand même
138 une énergie masculine qui est pas une énergie féminine sans être dans le stéréotype de genre tu
139 vois ce que je veux dire? Et du coup bah eux ils aiment, voilà je trouve que les garçons ils aiment
140 quand même plus manipuler attraper en maternelle. Les filles elles sont +, voilà. Y en a qui sont pas
141 comme ça mais quand même cette espèce d'énergie.

142 *L'énergie, ouais, d'accord. Du coup et bon cette question, tu m'as déjà répondu, c'est, c'est un sujet*
143 *pour le, sur lequel tu t'intéresses pas spécialement.*

144

145 Alors moi, je fais pas, je fais pas des séances..

146 *Oui, mais même au niveau, je veux dire personnel, c'est pas quelque chose qui...*

147 Par rapport à quoi du coup ?

148 *Ben du coup euh, la question égalité hommes/femmes, sur lesquels tu vas..*

149 Oui alors, pas forcément, je milite pas spécialement mais bon voilà, je milite pas spécialement mais
150 y'a des faits avérés. Voilà et on est moins payés, on l'a, on fait beaucoup plus de... Enfin voilà. C'est
151 certain. Oui je suis consciente de ça c'est sûr.

152 *Oui, tu es consciente des faits, mais, mais c'est pas un sujet sur lequel tu as envie de, d'en apprendre*
153 *plus, de te documenter pour après..le, le reporter sur la classe.*

154 Je peux bon après pas de manière systématique, non, non, non. Je l'ai pas spécialement euh... Mais
155 parfois c'est des questions que je me pose. Comme moi j'ai eu deux garçons, des fois je me dis, est-ce
156 que si j'avais eu des filles... Je peux pas faire la diff.. j'ai que deux garçons. Est-ce que je, je, la façon
157 dont je les ai élevés ? Est-ce que j'ai orienté quelque chose de manière totalement inconsciente en
158 fait ?

159 *Ouais, bien sûr.*

160

161 La façon des guider la façon de tu vois ? Aider aux tâches ménagères, aide à plein de choses, est ce
162 que est ce que si j'avais eu une fille ça aurait été la même chose ? Voilà. Je pense, je pense que oui,
163 mais je n'en sais rien. Donc euh

164 *Bien sûr ! Oui puis même, on a beau avoir une fille et un garçon, on a l'impression de faire la même*
165 *chose pour l'un et pour l'autre et et finalement euh*

166 Oui ! En ce moment y a une pub là qui passe qui est pas du tout sur le ... Je sais plus ce que c'est.
167 Donc voilà une petite fille qui est en train de jouer à la console avec son frère et au moment de

168 mettre la table, la maman, elle appelle la petite fille. Bon je sais pas. Moi chez moi, alors, en plus
169 j'étais très décalée avec mon frère et ma sœur, j'ai pas eu l'impression, mais voilà. Mais certainement
170 il y a quand même.

171 *Oui, quelque chose qui ? Bah. Parce que comme tu, tu dis hein, ils ont des comportements différents.*
172 *Toi tu pensais de l'ordre de l'énergie.*

173 Oui, alors moi je pense qu'il y a quand même ça.

174 *Mais est-ce qu'il y a que du biologique, on va dire ou est-ce qu'il y a de l'éducatif derrière ?*

175 Après, alors, moi ce que je remarque beaucoup puisque nous, on est beaucoup sur l'autonomie avec
176 les petits. Bah les filles elles sont beaucoup plus vite très autonome, sur de l'habillage, sur des choses
177 comme ça et les garçons chez les petits, il y a des enfants qui arrivent, mais tu dis qu'est-ce qu'ils ont
178 fait à la maison en fait ? Souvent ils regardent leurs mains ! J'ai l'impression que des fois ils les
179 découvrent en fait tu vois ?

180 *Ah ouais, je peux m'en servir ? (rires)*

181 Autrement que pour (euh) pour du moteur justement. Tu sais pour aller attraper (bruitage, mime). Et
182 pour là moi avec, comment, et quand même, les filles elles sont, elles sont beaucoup moins là-
183 dedans. Mais qu'est-ce qui a été fait avant ? Je sais pas. Donc ça s'est un truc qui me, voilà.

184 *Qui te questionne ?*

185 Ben ça me questionne parce que je me dis : est-ce que c'est parce que c'est des garçons ? Est-ce que
186 c'est la tendance actuelle, mais les filles, je le remarque pas là-dedans. Parce qu'on veut faire vite
187 donc on leur fait pas, on prend pas le temps de dire « Allez, prends ton pantalon » ou (euh) je sais
188 pas. Mais je trouve quand même, dans la, souvent les enfants qui se retrouvent en difficulté pour
189 prendre les outils de graphisme ou c'est plus souvent des garçons.

190 *Oui, du coup des, tout ce qui est activité plus fine en fait. Ouais.*

191 Plus fine où il faut se poser, se concentrer, voilà, c'est plus souvent des garçons.

192 *Bon d'accord*

193 Parce que quand même, les petites mains, ils ont encore, ils ont 3 ans, mais on fait beaucoup de
194 choses quand même et puis même si attraper beaucoup de choses..

195 *Oui en tout cas, au niveau en tout cas de développement à cet âge-là, fille, garçon c'est quand même*
196 *assez similaire. Euh très bien. Du coup..*

197 Mais ça, c'est des observations, je dirais un peu à, à l'emporte pièce, mais. J'ai jamais coché pour voir
198 combien de pourcentage tu vois, ce qui peut être une impression que j'ai.

199 *Oui, oui, c'est ça. En tout cas c'est ton impression générale de, de tout, de ce que tu as pu observer*
200 *dans ta carrière .*

201 Oui, oui. Quand même les filles, elles sont moins en train de faire (mime en train de « découvrir ses
202 mains »). J'ai l'impression. Parce que vraiment, je les vois faire, ils sont là (remime les garçons qui
203 regardent leurs mains). Et en fait, voilà. Il se passe que s'en est drôle mais voilà ! J'ai l'impression que
204 les filles moins quand même.

205 *Ok, et du coup j' avais 2 dernières questions qui sont un peu plus générales on va dire. Donc vu que*
206 *moi mon sujet je me suis ciblée sur la maternelle et la récréation, je voulais voir toi donc euh pour toi*
207 *quel était le rôle de la maternelle ? En gros les grands principes de l'école maternelle. À quoi elle sert*

208 *en fait l'école maternelle essentiellement pour les enfants de cet âge là ?*
209
210 Alors, tu parles de garçons, filles, peu importe
211 *Là peu importe, pour les enfants de maternelle.*
212
213 Au niveau des apprentissages, au niveau, puisqu'en fait on nous demande pas notre avis, on est
214 d'accord, non ? (rires) Mais par rapport ?
215 *Quel est le rôle fondamental en gros, de la maternelle ? Comme voilà le CP à l'apprentissage de la*
216 *lecture.*
217 Alors moi là, la maternelle pour moi y'a vraiment et ça s'est pas mis dans les compétence telles que. Il
218 y a vraiment le, le savoir-être.
219 *Qui a été enlevé des programmes. Ouais.*
220 C'est, c'est. C'est le, pour moi, c'est le le basique, le. Savoir-être avec les autres. Savoir jouer, je veux
221 jouer, je demande. Enfin voilà, et pour moi, c'est le, la base. Voilà. Après y a pas que ça. Y'a plein
222 d'autres apprentissages.
223 *Oui, bien sûr, mais ce qui est important pour toi, la maternelle, c'est ça.*
224 Mais je me dis que si ça s'est pas assis, ça sera compliqué.
225 *Ok, oui, c'était ça ma question et. Et au niveau de la récréation, quel est ton rôle quand tu surveilles la*
226 *récréation, toi pour toi, quel est le rôle de l'enseignant en cour de récréation ? En fait.*
227 Alors être là, c'est à dire on sait que je suis là, on peut venir me demander de l'aide. Et moi, je,
228 j'essaie de voir si les règles proposées en début d'année sont respectées dans la cour et si elles ne le
229 sont pas, j'interviens. Alors pas pas de manière systématique parce que je pense qu'ils ont besoin
230 aussi d'apprendre à dire, voilà, voir comment eux ils s'en débrouillent. Et si je repère des choses qui,
231 alors à ce moment-là je vais y aller.
232 *D'accord, OK. Eh Ben très bien et on a été assez rapide. Du coup, est-ce que tu voudrais rajouter*
233 *quelque chose ? Peut-être que j'ai oublié d'évoquer, de te demander.*
234
235 Par rapport au genre ?
236 *Voilà, au stéréotype, à la pratique, pratique enseignante concernant, voilà les les stéréotypes de*
237 *genre.*
238 Là, je sais pas.
239 *Je regarde juste, je fais un tour vite fait voir si j'ai rien oublié parce que des fois j'essaie de rebondir et*
240 *euh. Ah oui, tiens, celle-là, je, j'avais oublié tu vois une question. Bon, même si tu bon, c'est parce que*
241 *tu m'avais dit que t'en avais pas repéré tant que ça des, des, tu repères pas tant que ça en tout cas*
242 *des comportements stéréotypés chez les petits. Mais euh, quand tu, tu en remarques, est-ce que tu*
243 *trouves qu'il y a des lieux ou des moments dans la journée ou dans le lieu, l'école où tu vas en*
244 *observer plus ?*
245 Oui, tous les, ce qu'on appelle les moments de flottement, tu sais ? Où là, ben les gamins, bah ils sont
246 un peu, voilà ils vont, y a pas vraiment, on va ranger ou on va s'habiller ou et c'est là où il va y avoir
247 peut être les enfants qui vont essayer plus de faire c'est ... Ils savent qu'y a pas quelqu'un qui regarde.
248 Voilà, c'est plus dans moments-là. Et après par exemple j'ai parlé beaucoup des garçons mais quand
249 même, quand j'avais plus de filles et chez les un peu plus grandes, les, les. Alors les garçons, ils sont

250 plus je vais dire sur l'action et puis ils vont plus s'imposer ou passer par le geste. Et les filles, elles sont
251 plus dans les histoires, elles ont plein d'histoires « gnignignignagna », donc voilà, c'est. Elles ont plus
252 « gnagnagna », des histoires de de filles, de copains. C'est vrai que du coup quand tu as des groupes
253 avec plus de garçons, t'as moins ça. Je trouve. Les garçons, ils viennent pas euh

254 *Oui, c'est plus dans le physique, quoi, un côté moteur.*

255 C'est ça. Bon, ça va être, ça va être un peu basique : « il m'a donné un coup », mais y a pas des
256 histoires : « elle m'a dit que ma jupe, elle était pas jolie ». Voilà, ce genre de choses. D'ailleurs j'en ai
257 une là cette année, qui a un tempérament très fort, qui est beaucoup avec les garçons, c'est, c'est
258 cette petite fille que j'entends dire des choses comme ça, je me. Je dis « Dis donc Agathe, c'est pas
259 gentil ça ? T'aimerais bien qu'on te le dise ? Non ? Alors je dis pourquoi tu le dis aux autres ? C'est vrai
260 que c'est plus la la fille en fait qui et eux par contre ils vont.

261 *Plus dans le langage. Les filles, elles vont être plus euh.*

262
263 Voilà, elle va utiliser plus euh. Pour prendre un peu de pouvoir entre guillemets, mais c'est quand
264 même le l'enjeu de voilà quand on est en groupe, je suis qui, comment je ou comment je me fais voir
265 comment donc c'est plus par ça. D'accord, je trouve que les filles elles sont plus là-dedans quand
266 même. En essayant de se, de se faire une place

267 *Hmm. Hmm. Ok*

268 Voilà.

269 *Très bien. Et ben moi de mon côté, c'est bon, si de ton côté aussi !*

270 Et du coup après, vous faites des grilles, tu coches, tu t'analyses.

271 *Alors je, il va falloir que j'analyse*

Annexe 6 : Verbatim d'entretien d'accès au déjà-là – Carine

2 *Alors du coup, ben je vais te poser quelques questions. Alors pas forcément dans l'ordre, là je l'ai sous*
3 *les yeux pour me souvenir des choses qu'il faut pas que j'oublie. Du coup, juste là pour commencer, je,*
4 *donc comme tu sais, je travaille sur la question de l'égalité filles garçons dans le milieu scolaire et plus*
5 *particulièrement à la maternelle. Du coup je voulais déjà toi, voir pour commencer, qu'est-ce que t'en*
6 *penses ? Qu'est-ce que ça t'évoque ?*

7 *Moi je pense que c'est un sujet hyper d'actualité parce que (euh), et d'autant plus nous en éducation*
8 *prioritaire, on s'en rend compte de l'égalité fille garçon, elle est complètement biaisée. Déjà le fait*
9 *dans les familles que ce soit une fille ou un garçon, les filles, on leur demande énormément plus*
10 *d'autonomie, les garçons ils sont super passifs. Mais même par rapport à plein de choses, mettre son*
11 *manteau, de voilà, c'est les grandes sœurs qui amènent les petits frères à l'école. Moi j'ai un tout*
12 *petit de 2 ans sa grande sœur de de CM1 un qui l'emmène alors que dans l'autre sens ça serait pas du*
13 *tout le cas. Et, et c'est clair que c'est un vrai problème. Et nous, on, on essaie d'être vigilantes et tout*
14 *ça. Mais je pense qu'il y a vraiment des choses à déconstruire, même nous dans nos pratiques de de,*
15 *de qu'on, qu'on a tellement intégrées et qu'on, qu'on fait, mais qu'on constate et que ils sont hyper*
16 *durs à ...Ma collègue, elle me, elle me disait, les maths, l'année dernière elle avait une classe de*
17 *garçon, elle me dit en maths, il fusait, il répondait, tac, tac, tac. Là, cette année, c'est une classe de*
18 *filles, elle s'en sort pas avec les maths et pourtant on a l'impression de faire la même chose et de... Tu*
19 *vois et on sent vraiment qu'il y a des choses sur lesquelles effectivement, ils sont pas égaux filles*
20 *garçons, mais pourquoi et comment s'en sortir de ce truc là ? C'est hyper intéressant.*

21 *Et du coup, ben je rebondis sur, comme tu dis que en tant qu'enseignant, on a des choses à*
22 *déconstruire et donc du coup moi dans mes recherches j'ai beaucoup travaillé sur la pédagogie de*
23 *l'égalité, donc c'est à dire notre rôle d'enseignant dans comment instaurer une pédagogie égalitaire*
24 *et (euh) et du coup pour toi, qu'est-ce que ça évoque avoir une pédagogie égalitaire dans toi, dans ton*
25 *rôle d'enseignant, qu'est-ce que tu penses qu'il faudrait faire ou que tu fais ou qu'il faudrait changer ?*

26 *Ouais, en tout cas déjà essayer de (euh) pas se, s'appuyer sur (euh). Enfin essayer d'être (euh). De*
27 *donner les mêmes chances à tous et de se dire que ce soit une fille ou que ce soit un garçon, partir du*
28 *même postulat qu'ils ont toutes les les mêmes compétences et les mêmes bases et et essayer au*
29 *maximum de de de ne pas se dire oui c'est une fille et du coup elle va plus être attirée par les livres*
30 *quoi. Et et justement peut-être essayer de de contrebalancer en proposant plus de choses pour*
31 *rebasculer ce qui se fait pas à la maison ou moins peut-être, ou différemment en tout cas.*

32 *Ok et et du coup donc tu disais que tu voyais des des stéréotypes, notamment dans (euh) fille garçon*
33 *en Rep+ et et en classe. Est-ce, est ce que tu vois des choses que ils peuvent dire ou faire que tu*
34 *trouves déjà stéréotypées ?*

35 *Ah Ben complètement. Mais complètement, les jeux, ne serait-ce que les jeux d'accueil le matin à la*
36 *dinette, qui c'est qui joue à la dînette avec les poupées et cetera, et qui c'est qui joue aux voitures ?*
37 *Enfin, ça c'est, et on a beau le travailler en classe, faire des scénettes, où ils, tout le monde joue à la*
38 *dînette ou tout le monde joue aux voitures, et cetera. Si on leur laisse le choix de fait, ça j'ai j'ai pas*
39 *réussi à trouver un truc pour casser ce truc là de dire, si on leur laisse le choix d'un truc, les garçons,*
40 *le matin, tu tu rentres dans la classe, c'est flagrant. Les filles, elles sont assises aux tables, elles font*
41 *leurs petits dessins, écritures ou un truc et les garçons ils sont aux voitures ou aux jeux de*
42 *construction. Encore que les jeux de construction, c'est un peu plus mixte je trouve, mais si tu*
43 *regardes les espaces de la classe, c'est c'est, c'est assez, c'est assez flagrant.*

44 *Ouais mais du coup, du coup, tu as essayé quand même de mettre en place des petites séances, tu*
45 *essayais de faire venir tout le monde.*

46 Oui oui, c'est ça, j'essaie de justement de faire venir tout le monde, Ben de jouer, les garçons, ils
47 jouent et les et les papas ils peuvent pousser des poussettes et les garçons ils peuvent jouer au
48 poupon, et on habille le bébé, et le bain du bébé etc et tout mais c'est vrai que tu sens qu'il y a quand
49 même un truc, je sais pas, intrinsèque quoi.

50 *Et dans (euh) donc là pour ce cet exemple là donc tu essaies donc de mettre en place une séance pour*
51 *essayer de leur ouvrir un peu l'esprit j'imagine.*

52 Oui, oui, c'est ça. En tout cas les intéresser et leur montrer qu'il n'y a pas que ça et que ça peut être
53 sympa aussi et que les filles aussi, elles peuvent se mêler aux garçons et que c'est pas (euh) non, elles
54 jouent pas avec nous. Parce que y a aussi ce truc là, des garçons qui les acceptent pas. Les petites
55 filles, elles veulent (euh), elles ont le malheur d'attraper une voiture, un truc comme ça, et la réponse
56 est un peu , non, t'es une fille tu joues pas quoi.

57 *Et justement quand t'as ce genre de réaction un peu stéréotypée, est-ce que tu intervies toi quand tu*
58 *l'entends ?*

59 Oui, oui, oui, oui. Et du coup, j'essaie de leur dire bah non, t'es arrivé comment ce matin en voiture ?
60 Qui c'est quoi a conduit la voiture ? Bah c'est maman donc, voilà ! Maman, elle conduit aussi les
61 voitures et Ben oui, elle peut jouer aux voitures, c'est pas y a pas écrit ce jeu, il est pour les garçons ce
62 jeu, il est pour les filles, c'est le jeu. J'essaie de leur dire de revenir toujours à ça, leur dire que c'est le
63 jeu de la classe et que dans la classe il y a des filles et des garçons et y'a des petits, y'a des grands. Et
64 tout le monde a accès à ce qu'il y a dans la classe de façon complètement indifférenciée.

65 *D'accord et, et est-ce que tu as repéré des moments ou des lieux, donc dans l'école ou dans la classe ?*
66 *Donc bon, tu me disais les les coins jeux et des lieux, est-ce que tu as l'impression que tu vois plus de*
67 *de stéréotypes genrés dans la cour, dans la classe en sport. Est-ce qu'il y a ou pas spécialement ?*

68 Plutôt dans la classe, dans la cour, pas forcément. J'ai pas. Bah après nous on a la cour, on a pas de
69 ballons, des choses comme ça. Du coup y a pas le truc du foot, on peut imaginer ou des choses
70 comme ça, du coup, ils jouent tous un peu ensemble et, aux balançoires, enfin voilà. Les garçons
71 jouent au toboggan, la balançoire, pareil que les filles et en ce moment pas plus.

72 *T'as jamais repéré que les garçons les, dans certains jeux, les filles, certains jeux. Des des petits (euh).*

73 Si on est tout le temps en train de dire aux garçons, ils sont plus à à se bousculer, à à jouer à la et
74 tout ça, mais, mais mais (euh), mais ils arrivent quand même à jouer ensemble. Des fois ils jouent à
75 trap-trap et tout ça et les filles, elles jouent avec eux. Mais c'est vrai qu'il y a des moments où c'est
76 plus les garçons ensemble et les filles ensemble, mais c'est moins (euh). Je sais pas, ou peut-être j'ai
77 moins fait attention aussi. C'est possible. Faudrait que je j'ai un œil un peu plus, un regard plus plus
78 affiné là-dessus, mais et en sport pas du tout. Enfin j'ai pas, en tout cas quand on fait les équipes ou
79 quoi, on met un garçon et une fille et personne m'a dit des remarques. Voilà, je me mets pas avec
80 elle, elle est nulle ou des choses comme ça. Ils sont, enfin, en tout cas pas là dedans quoi.

81 *D'accord Est-ce que (euh)(silence)(Cherche dans ses notes). Ah oui, est-ce que dans ta classe tu, ça t'es*
82 *arrivé donc de mettre en place, Bah des des séances ou des (euh) du langage autour de ce thème-là,*
83 *sur les stéréotypes ou une lecture d'album, ou à partir enfin.*

84 Non, j'ai jamais vraiment travaillé spécifiquement à des moments comme ça, un peu off et essayer de
85 les intégrer en mettant autre chose, mais vraiment travailler sur ce thème-là j'ai jamais travaillé sur ce
86 thème.

87 *Tu vas en parler parce que t'as repéré ? Le moment d'accord, mais c'est pas quelque chose.*

88 Oui, sur le moment où dans une situation.

89 *D'accord mais c'est pas quelque chose que tu construis en amont !*

90 Non, c'est plutôt ; je rebondis sur une situation et on essaie un peu de d'en parler et d'expliquer. Mais
91 mais j'ai jamais bossé, enfin un projet en tout cas là-dessus.

92 *Ouais, d'accord. Et du coup ? Du coup, est-ce que oui ? Est-ce que quand même tu fais attention à au*
93 *niveau des du matériel que tu vas utiliser par exemple, je pense aux albums jeunesse qui sont connus*
94 *pour être certain très stéréotypes. Est-ce que tu fais quand même attention ou pas, ou si jamais t'en*
95 *as un où il y a un stéréotype à l'intérieur, tu vas rebondir peut-être dessus.*

96 Oui, j' essaye de pas du tout rentrer là de justement là-dessus et essayer de trouver des albums
97 justement qui sont assez ouverts là-dessus et où il y a pas ce cette question ou en tout cas, elle va
98 pas, elle va pas apparaître. Mais dans mon, c'est très con mais dans mon, quand je prépare le
99 matériel si je photocopie sur des feuilles de couleur, je vais pas photocopier le puzzle de la
100 couverture, n'importe quoi, ni sur des feuilles bleues, ni des feuilles roses. Parce que voilà, j'ai, je
101 veux pas que « Et moi je veux la rose », donc tout le monde veut la rose. C'est des oranges, des verts,
102 des Bleus, enfin des oranges, jaunes, verts et rouges . Et du coup voilà, je me l'élimine.

103 *Les couleurs qu'on peut appeler neutres, ouais.*

104 Voilà, c'est ça ! Et pas ce truc de bleu et rose. Pour pas avoir (euh) ce truc de (euh) parce qu'en plus
105 nous c'est des couleurs de classe. Bon, notre classe c'est la classe bleue. Mais du coup personne,
106 enfin voilà. Le bleu, ça a choqué personne et je sais pas, il y a une classe rose, je sais pas si quelqu'un
107 a dit un jour je sais pas « C'est une classe de filles » ou je sais pas, tu vois ça ? Non, c'est c'est, c'est
108 bonne question, mais non, sur les albums que je fais attention. Ouais hein, que ce soit pas.

109 *Et toujours un peu au niveau institutionnel on va dire, séance, est-ce que tu tu connais, enfin, est-ce*
110 *que tu es eu connaissance ou de de textes institutionnels, circulaires à ce sujet-là ? Dans les*
111 *programmes ? Est-ce que tu as déjà vu apparaître des choses sur ces sujets-là, ou pas spécialement ?*

112 Ben pas tellement je trouve justement . Je trouve que c'est un peu c'est un peu squeezé, on, surtout à
113 la maternelle, on parle de l'enfant, on parle de tout ça. Mais justement je trouve que c'est pas
114 tellement. J'ai l'impression plutôt à l'élémentaire, on parle justement avec les histoires de
115 harcèlement, de faire attention et cetera, l'égalité filles garçons et tout ça. Mais j'ai l'impression qu'à
116 la maternelle. Euh, on se dit qu'un peu. Ils sont comme petits et ils doivent.

117 *Oui, on se dit que ça n'a pas d'existence quoi.*

118 Ouais voilà, je l'imp, enfin de ce que j'ai l'impression moi de ce que (euh) qu'on entend.

119 *Et et au niveau de tes formations, est ce tu as eu dans ta carrière, soit en formation initiale ou*
120 *continue, une animation pédagogique, quelque chose là-dessus ?*

121 Là-dessus, rien du tout. Non, non, jamais sur l'égalité filles/garçons.

122 *D'accord, et est-ce que toi, côté personnel ? En, tu, c'est un sujet qui t'intéresse et t'as t'as essayé un*
123 *petit peu de te former là-dessus ?*

124 Oui oui, on avait une collègue qui avait fait une formation justement syndicale (euh) une RIS là-dessus
125 et du coup elle nous avait, on en avait un petit peu discuté pour un peu comment réfléchir à
126 justement un peu être un peu plus attentif à des choses justement sur les albums utilisés ou sur les

127 pratiques ou sur des choses à faire, mais c'est que, je pense qu'il y a tellement, enfin c'est hyper
128 intéressant et riche à creuser que ouais ouais je pense, c'est intéressant.

129 *Et du coup, c'est suite à cette discussion avec cette collègue que (euh)*

130 En fait, on était déjà en sur l'école, on a, on est quand même assez attentifs à ça de fait que on est en
131 REP+ aussi et que au niveau culturel et tout, on sent bien qu'il y a des choses quand même, des
132 discours de de parents qui sont (euh) qui sont assez tranchées là-dessus : « « Oui non mais elle c'est
133 la fille » ou « elle elle comprend rien parce que c'est une fille » ou des choses comme ça qui nous
134 alertent déjà. Et là dans ce cas-là.

135 *Et là, dans ces cas-là d'ailleurs, vous vous osez enfin tu osez du coup avec les parents, leur dire des*
136 *choses ?*

137 Ah oui oui oui oui ! Parce que en fait c'est c'est trop, c'est trop énorme. Et puis vraiment ils l'assument
138 en toute, ils sont très tranquilles avec ça, ça les questionne pas du tout. Donc, du coup nous, encore
139 plus, ça nous renvoie des questionnements, quoi. Et on y réfléchit en équipe souvent sur le sujet.

140 *Peut être ça, ça crée un peu le sentiment de devoir contrebalancer ce qui vivent à la maison et.*

141 C'est ça et de se dire « Bah non, les petites filles (euh) » et même après au niveau du (euh) au niveau
142 du projet mixité aux 2 collèges et tout ça, il y a un gros travail qui est fait sur les métiers, sur les
143 métiers qu'on peut proposer, bah les filles elles font pas que infirmières, les filles, elles peuvent être
144 médecins, les filles elles peuvent être chirurgiens. Enfin infirmière ou ou d'autres métiers. Et du coup
145 il y a un gros travail qui est fait sur le réseau aussi sur ça, sur des orientations. Parce qu'ils ont montré
146 que oui, que les filles, si on leur demande un peu ce qu'elles veulent faire d'elles-mêmes, elles se
147 dévalorisent. Sur le, elles ont pas d'ambition de de faire des métiers « Ben non, c'est pas pour nous
148 quoi ». Déjà parce qu'elles sont dans le quartier, et encore plus parce que c'est des filles.

149 *C'est double contrainte.*

150 Ouais c'est double contrainte, ouais c'est ça. Donc il y a eu quand même. Ouais, des des réflexions
151 avec les autres collègues des, d'autres écoles.

152 *Et du coup est-ce que, donc t'as pas eu de formation, ta collègue, elle vous a apporté des petites*
153 *choses. Est-ce que tu sentirais le besoin d'en avoir une vraie en fait ? Formation à ce sujet-là.*

154 Oui, moi je pense que c'est vraiment intéressant et justement d'échanger avec d'autres collègues
155 avec d'autres pratiques, avec d'autres enseignants justement pour sortir un peu, déconstruire nos, ce
156 qu'on fait nous et ce que et peut-être ouais, monter un projet un peu plus à à grande échelle, avec
157 des choses, avec des échanges justement avec des enfants plus grands ou des voilà. Avoir un échange
158 et et et ouvrir sur (euh) pas que la classe ou pas que l'école, faire un truc un peu plus plus grande
159 ampleur.

160 *Ouais, ça devrait hein, parce que y a y a une convention qui est sortie, y en avait déjà une avant, y en*
161 *a une qui est sortie en 2018, une convention interministérielle qui dit que la priorité c'est la formation*
162 *de l'enseignant. Et voilà qu'on n'ait pas assez formé.*

163 Et oui, et puis c'est vraiment moi, je pense indispensable d'être formé justement pour faire (euh) bien
164 en tout cas ou mieux que ce qu'on fait, ou en tout cas avoir vraiment les tenants et les
165 aboutissants pour bien comprendre l'enjeu parce que l'enjeu, il est énorme en fait sur le (euh) bah
166 tout petits ce que ce que tu tu leur mets et après ils se l'intègrent vite, vite, vite quoi.

167 *C'est ça. Et (euh) une question que je t'ai pas posé, c'est au niveau de ton parcours, est ce que tu*
168 *pouvais me me pouvais me juste me raconter un peu au niveau études et après quand est ce que tu es*
169 *devenue enseignante ?*

170 J'ai ouais, j'ai fait un bac S ensuite j'ai fait 2 années de psycho, une licence sciences de l'éduc et
171 ensuite j'ai passé le concours une première fois en candidat libre avec le cned, (euh) pas du tout
172 réussi. Et j'ai du coup, j'ai préparé les QCM de l'IUFM, à l'époque c'était l'IUFM. Voilà du coup, du
173 coup les QCM de l'IUFM que j'ai eu. Donc j'ai eu l'IUFM et à l'issue de cette année d' IUFM, j'ai eu le
174 et j'ai eu le concours en le Tarn et Garonne. Et j'ai passé 3 ans, 2, 3 ans en Tarn et Garonne. Et ensuite
175 j'étais enceinte de ma fille. Je j'ai accouché en septembre donc j'ai mon congé mater s'arrête en
176 janvier, j'ai pris 6 mois de congé parental, ce qui m'a fait gagner une année de plus en Tarn et
177 Garonne ce qui m'a permis de revenir en Haute-Garonne l'année suivante. Et après j'ai eu beaucoup
178 de de postes de TRS, j'étais complétement de décharge, tout ça, j'arrivais pas à avoir mon poste et puis
179 jusqu'au jour j'ai demandé la direction et ça fait 7 ans là que je j'ai, j'ai la direction et que j'ai ma
180 classe. Jusqu'alors, j'avais des des quarts ou des mi-temps ou j'avais pas eu ma classe et donc j'ai eu
181 la direction et ma classe en même temps, au bout de 10 ans.

182 *Oui du coup la direction t'a permis de. Ouais ben j'ai à peu près le même parcours, hein ! J'ai mis 11*
183 *ans.*

184 Ouais, voilà. Je crois qu'on est cette génération-là, on a été toutes (euh) (rires)

185 *D'accord (euh) du coup alors question un peu plus générale donc vu que moi je m'intéresse donc*
186 *maternelle et aussi ce qui peut se passer dans les moments informels comme la récréation ou l'accueil*
187 *comme les coins jeux, les choses comme ça. Juste voilà pour toi quels sont un peu, quel est le*
188 *rôle majeur de la maternelle, voilà les grands principe quoi, elle sert à quoi.*

189 Ouais, ben déjà tout ce qui est socialisation quoi de vivre ensemble, apprendre, vivre ensemble,
190 apprendre à attendre son tour, à prêter, à être, à respecter l'autre, à se faire respecter aussi parce
191 qu'on est beaucoup dans le « Laisse-la, elle veut pas. Elle t'a dit non, laisse-la, tu l'étouffes », voilà.
192 Tout ce côté-là et puis tout ce qui est apprendre à devenir élève parce que nous ils arrivent, c'est un
193 peu le le premier jour de la première année où j'ai travaillé en REP+, is arrivent en petite section, ça a
194 été Disneyland, ils avaient jamais vu un livre, un crayon, un feutre. Enfin c'était, tout était une
195 découverte énorme. Et ça c'est assez, voilà significatif aussi de la REP+, c'est qu'on a des enfants par
196 rapport à nos enfants, à nous qui sont, qui ont été dans des bibliothèques à qui t'a donné un crayon
197 dans la main, qui ont déjà fait des puzzles, qui ont emboité deux clips ensemble. Tu pars de zéro et
198 même les tout petits, là moi j'ai quatre tout petits de 2 ans, il y en a un qui a vraiment bien le langage,
199 mais il y en a une autre toute petite, la maman, elle la dépose le matin et je pense qu'elle ne sait pas,
200 elle erre, elle me suit, je suis sa 2e maman mais elle sait pas trop qu'est ce qu'elle fait là. Il y a pas
201 trop de paroles quoi par rapport à ça et donc du coup je me dis voilà, tout ce qui est, notre travail à
202 nous, c'est de de leur expliquer quelle, l'importance de l'école, pourquoi on vient, qu'est ce qu'on fait
203 à l'école, on on vient pour jouer, mais en jouant, on apprend. C'est pas juste une garderie et aussi il y
204 a tout ce truc là des parents, une peu l'image (euh). Là on on organise à l'école une semaine des
205 familles pour qu'ils viennent voir ce que c'est une journée de classe parce (euh). Et puis, comme il y a
206 pas ce retour de verbalisation de ce qu'est ce que t'as fait à l'école ? Qu'est ce que t'as appris ? Leur
207 dire on apprend, à l'école on apprend, à la maternelle on apprend et on construit plein de petits, de
208 petites bases pour qui, qui seront les fondations de de de leur scolarité et de et de du rapport à
209 l'école, aussi, apprendre à apprendre à aimer apprendre, apprendre à écouter une histoire. Au début,
210 ici les histoires, faut que ça dure 2 pages quoi, ils sont pas du tout habitués à rester assis, se poser et
211 puis là on a le gros fléau des écrans qui nous, bon ça je pense que c'est partout. Mais on voit que
212 voilà les enfants ils sont pas du tout disponibles et voilà leur apprendre à à prêter, à partager (rires).
213 Et Et voilà à vivre ensemble et accepter aussi des différences des autres et de et de voir que chaque

214 enfant a ses, ses un peu un peu ses spécificités. Et ouais et après ensemble partager c'est c'est un peu
 215 ouais le rôle de la pour moi, le rôle de la maternelle.

216 *Ca marche. Et et du coup, si je zoome un peu sur la cour de récréation, tu disais tout à l'heure que*
 217 *justement, t'as t'avais peut être pas vraiment regardé si c'était plus stéréotypé ou pas ? Et pour toi,*
 218 *quel est le rôle d'un l'enseignant dans la cour de récréation ? Qu'est-ce que.*

219 Ouais alors c'est tout le le le côté un peu piège de la récré, on se dit oui, il joue librement, ils sont,
 220 voilà, c'est un moment où on les laisse un peu tranquille et tout. Mais c'est vrai que justement, la
 221 collègue qui avait fait le la formation là sur les stéréotypes et tout, elle était, elle était vraiment à fond
 222 là-dessus et elle elle animait plein de petits jeux en cour de récréation, justement pour leur
 223 apprendre aussi à jouer. Parce qu'on a une petite cabane dans la et ils s'en saisissaient pas et
 224 maintenant ils sont rigolos, ils y vont, ils viennent te voir : « tu veux quoi ? Tu veux une glace ? Tu
 225 veux une gaufre ? ». Et leur apprendre aussi à investir cette cour de récréation que juste on court et
 226 on se bouscule et on. Et pareil on, le toboggan, on attend son tour, on passe pas devant tout le
 227 monde pour passer en premier ou on remonte pas le toboggan à l'envers. Il y a quand même tout le
 228 côté cour de récréation avec les règles de vie aussi, en communauté quoi. Parce que, en oui, tu veux
 229 traverser, tu vas aller de là à là, mais entre-temps, il a trois copines qui sont en de faire leur truc par
 230 terre, de dessiner, tu peux pas les écraser. Ou oui, il y a beaucoup ce truc qui viennent nous voir : « il
 231 veut pas que je monte sur la balançoire ». Si tout le monde a le droit et et c'est pas les grands qui
 232 prennent le dessus. Nous on est que 4 classes mais on fait quand même 2 récrés différées pour qu'ils
 233 aient vraiment ouais qu'ils soient très peu en récré. Et du coup il y a que enfin moi je je sors avec les
 234 petits et les grands, ils sortent à part, parce que les grands, sinon ils ils dégomment un peu trop les
 235 petits et on trouve ça un peu voilà, des fois. Après en milieu d'année on remélange un peu mais en
 236 début d'année les petits sont trop apeurés dans cette cour de récréation. Et puis nous, c'est des
 237 enfants qui ont jamais été gardés avant, ils ont jamais été séparés. Donc la maîtresse, elle en a, elle a
 238 son petit harem là (rires). Ah et voilà, attention, te retournes pas tu l'écrases ! Ils ont jamais été
 239 séparés donc y a plein d'enfants, les mamans, moi les toutes petites le matin, elles passent de ses
 240 bras à mes bras quoi. Donc il y a ce côté vraiment séparation et la récréation, je trouve qu'il y a, au
 241 début de l'année, c'est immense pour eux, ils sont, ils sont perdus, ouais, ça fait, ça fait peur ouais

242 *Ca fait peur un peu, il a tous ceux qui jouent partout, qui courent dans tous les sens. Quand on est en*
 243 *petite section, c'est vrai que c'est impressionnant.*

244 Ouais c'est impressionnant. Et les tout-petits, enfin les marches, les trucs du toboggan et tout, c'est
 245 vraiment (euh). D'ailleurs, il y a un tout-petit à 3 ans on l'a déscolarisé parce qu'en fait physiquement,
 246 il était pas adapté à la, il était trop petit, il y avait des toutes petites jambes et et tout était beaucoup
 247 trop compliqué pour lui. Enfin physiquement c'était il était trop en décalé quoi. Donc ouais ouais
 248 ouais, la récré aussi, c'est aussi le lieu de, voilà, c'est un peu aussi la loi du plus fort des fois et il faut
 249 un peu que tout le monde trouve sa place. Mais je pense que pour des enfants un peu timides et un
 250 peu plus en retrait, c'est un peu difficile, ouais, les petites filles, c'est un petit peu.

251 *C'est sûr. Je regarde, est-ce que j'ai oublié des petites choses, mais je crois que j'ai à peu près tout vu*
 252 *avec toi. A moins que, si toi tu as des idées de choses à rajouter que sur ce sujet. Donc oui, non, là j'ai,*
 253 *J'avais une question sur les collègues mais bon comme tu m'as dit c'est quelque chose entre collègues,*
 254 *vous avez quand même des une réflexion commune ?*

255 Ouais, on a, on a eu une oui, oui. Et puis on oui, oui.

256 *C'est quelque chose en tout cas que partagez toutes ou tous, je sais pas si.*

257 Oui, y'a que des filles, on est que des collègues filles cette année. Mais c'est vrai qu'on a cette
 258 question et surtout ce ce on se questionne là sur des points comme ça, comme les maths par

259 exemple, ou sur des ou sur des attitudes de classe et sur des propositions. Enfin, c'est ma collègue,
260 elle me dit les grands, j'ai, j'ai le même nombre d'élèves que l'année dernière, mais l'année dernière
261 c'était que des garçons. Cette année c'est que des filles et ce que je leur propose ou ce que, ce vers
262 quoi elles vont à l'accueil ou en, les ateliers, un peu non (euh) imposés, mais ça n'a rien à voir et elle
263 me dit même au niveau (euh), au regroupement quand on lit une histoire et tout ça, elles sont
264 comme ça, elles attendent que on on aille les chercher alors que le garçon, il se levait, ils avaient
265 envie. Et c'est vrai que ça questionne beaucoup sur sur ce truc là. On se dit d'une, d'une ouais, d'une
266 cohorte à l'autre, si c'est des cohortes de filles, des cohortes de garçons, on a beau se dire en tout cas
267 qu'on enseigne de la même façon et que on propose la même chose la preuve en est que non, parce
268 que il y a bien quelque chose.

269 *Les réactions sont différentes. Après voilà est-ce que c'est l'éducation avant l'arrivée à l'école ou qui*
270 *fait que elles se comportent différemment, c'est possible*

271 C'est possible aussi mais c'est vrai que y a y a un fort (euh).

272 *Parce que oui donc ce collègue elle propose la même chose ? J'imagine que les ateliers dans la classe*
273 *étaient les mêmes l'année dernière ?*

274 Mais oui, c'est les mêmes, la classe elle a la même enfin il y a les mêmes installations, il y a les mêmes
275 choses et l'année dernière, il y a l'inspecteur général de Paris qui est descendu voir des maths, elle
276 me dit, mais il serait venu cette année, j'aurais pas du tout proposé la même chose alors que c'est des
277 gamines qui sont quasi lectrices a contrario. Donc c'est pas en terme de compétences, on se dit bon,
278 elles sont pas en difficultés mais les, les pôles de compétences, elles, c'est c'est vraiment flagrant
279 maths/français. Et on a beau enfin on se dit, on est qu'en maternelle encore une fois. Et on se dit ça,
280 c'est assez fou quoi. Ça, je sais pas si dans les évals et tout ça, nationales, ils, ils font le tri
281 filles/garçons, mais ça serait peut-être (euh)

282 *Il y a un rapport qui est sorti sur ça. Et bizarrement, il me semble que les filles ressortent plus*
283 *performantes que les garçons.*

284 Ah ouais, tu vois donc y'a pas forcément

285 *Au début, mais je crois que, alors je crois que ouais ou c'est avant elle ressortait un peu plus bas et je,*
286 *il faudrait que je regarde mais y a un rapport qui est sorti.*

287 Et voilà, en tout cas c'est fou quoi. Et c'est vrai qu'on se questionne sur oui, oui, sur la classe sur
288 pourtant voilà, on propose les mêmes choses et on on a la les mêmes demandes et tout ça.

289 *Elles ressortent plus performantes, mais par contre, au niveau de l'orientation. Elles vont-elles vont*
290 *pas s'orienter vers ces genres de domaines. Elles vont s'orienter vers les domaines plus littéraires alors*
291 *qu'elles sont alors aussi performantes. Elles vont les compétences.*

292 Ouais, ouais, c'est ça.

293 *Il y avait autre chose, y'a des études qui montrent que c'est aussi en fonction de comment on leur*
294 *présente la la séance. Il y a beaucoup de, justement sur les stéréotypes, de de recherche sur les maths*
295 *et il y a une je sais plus comment il s'appelle ce cette recherche qui montre que si on présente aux*
296 *filles, c'est c'était sur un problème de géométrie, si on présente le problème comme un problème de*
297 *dessin, elles vont être hyper performantes. Si on présente le même problème comme un devoir*
298 *mathématique de géométrie, elles vont avoir, le niveau va baisser. C'est une, c'est en fait, c'est le le*
299 *sentiment de d'efficacité que elles ont intégré le fait que elles sont moins bonnes en maths et ce*
300 *sentiment-là va avoir une influence sur sur ce qu'elles vont faire. Mais si on leur présente pas comme*
301 *un devoir de math bah du coup ça se passe.*

302 Mais quand on en discute avec les parents, les parents, ils nous disent : « Ah oui mais lui c'est un
303 garçon donc il bouge donc à la maison... » J'ai l'impression qu'aussi à la maison, on leur laisse faire,
304 enfin je sais pas comment dire mais en tout cas les filles on leur propose, on leur propose des
305 coloriages, on leur propose des choses ou elles sont assises ou elles sont posées ou elles sont propres
306 et les garçons on leur propose d'aller courir, d'aller au foot et tout ça. Et du coup, ça ressurgit sur
307 nous, les intérêts. Je discutais avec une AESH qui est super de l'école et qui est hyper intéressée et
308 tout ça, et elle me dit sa fille et pareil sa fille elle est quasi lectrice et tout. Et en discutant avec elle,
309 elle me dit mais tu sais, je me suis rendu compte que je lui proposais que des choses qui sur les
310 lettres, sur voilà le son des lettres. Parce que voilà, on le fait avec Borel-Maisonny, et tout ça. Elle me
311 dit, j'essaie de lui refaire pareil à la maison et tout ça. Et je lui dis, et tu lui fais compter les assiettes
312 quand tu mets la table et tout ça. Et elle me dit, ben je me suis rendu compte que non et que du coup
313 ben elle est plus intéressée par ça parce que c'est ce que je lui propose en fait. Et c'est pas parce que
314 elle en a envie, c'est parce qu'on lui propose ça donc elle s'approprie ce qu'on lui propose et quand
315 on discute avec les parents, c'est c'est c'est clair.

316 *Oui c'est ça. Et comme on dit que les garçons sont plus intéressés par les sciences, mais parce que,*
317 *ben peut être au petit on va leur, on va bricoler, on va faire des petites expériences ou on va patouiller,*
318 *alors que les filles on va moins proposer.*

319 Alors que les filles faut que ça soient plus propres, il faut que ce soit plus dans les clous et qu'elles
320 voilà, elles aident la maman, elle, parce que quand on demande, on fait des, on a fait des ateliers
321 cuisine l'année dernière tout ça, on demande aux familles, mais vous cuisinez avec ? Et souvent ? Ah
322 Ben non, c'est le garçon quoi. Et, et ben si, ils peuvent cuisiner aussi bien que la fille et c'est très, c'est
323 très genré à la maison et du coup ça se retrouve beaucoup à l'école, même si effectivement on a, on y
324 travaille et tout. Y a quand même une un frein à ça qui nous bloque un peu.

325 *C'est dur de déconstruire. Et c'est là où du coup, on a un rôle à.*

326 Oui, oui, complètement, mais c'est là où on se dit quand même, il passe un max de temps à l'école, ça
327 vaudrait le coup, oui, oui, d'y réfléchir et de et de faire, voilà de travailler vraiment là-dessus, mais
328 faire un truc, je sais pas, un projet voilà. Mais du coup je serais intéressée par tes résultats et tes et
329 toi comment tu enfin voilà qu'est-ce que vous en avez ressorti comme outil en tout cas de travail en
330 classe parce que j'imagine que du coup c'est un peu le but quoi de ?

331 *Alors, créer des outils, non peut être pas encore, après, en tout cas moi si ça va m'amener moi à y*
332 *réfléchir. Là du coup pour le moment ça va surtout être une une observation de ce que je vois qui*
333 *ressort en fait dans.*

334 Oui oui. Oui oui, mais toi après du coup avec toutes tes j'imagine avec toutes tes observations et tout
335 ça, ça crée une réflexion sur comment oui déconstruire, comment sortir de cette espèce de de truc
336 un peu ancré et qu'on a du mal à ouais ouais sortir de ça.

337 Ouais tu, du coup pour l'observation après en classe tu me diras comment ça se passe.

338 *Oui, alors comme je te disais, attends, je vais éteindre*

Annexe 7 : Verbatim du temps de l'épreuve - Mathieu

Annexe 7.1. Accueil - Mathieu

- 3 M- Bonjour Lucas. Maîtresse, elle est pas encore arrivée.
- 4 G - Elle est pas, elle est pas là, elle est pas là ma maîtresse ?
- 5 M- Bonjour Aaron, Bonjour Aaron
- 6 G – Est-ce que elle est pas là ma maîtresse ?
- 7 M - Elle va arriver, OK, on peut rentrer, d'accord ? On prend l'étiquette.
- 8 M – Bonjour, tu veux faire l'arbre ? Oui, on va le mettre carrément sur la table là-bas.
- 9 G – Bonjour !
- 10 M - Bonjour Lucas.
- 11 M (installe le coloriage au coin regroupement)– Euh, où c'est que je vais te le mettre
- 12 Aaron ? Tiens, regarde un petit peu me faire ce côté ? Là, on est en marron, OK, on est
- 13 encore sur l'arbre (une F les rejoint).
- 14 G – je veux faire les personnages un peu.
- 15 M - Ah tu veux faire les personnages ? Mais je sais pas s'il m'en reste hein. Non t'as tout
- 16 peint déjà. T'as tout colorié ! Tu peux me faire ça regarde. Là, j'ai du marron, le visage on
- 17 peut faire le visage en marron de l'arbre. Et après j'ai aussi les petites, les petites fleurs.
- 18 G – Et on peut faire de l'autre côté.
- 19 M - De l'autre côté ? Là ?
- 20 G - Non, mais un peu ouvrir.
- 21 M - Non, j'ai rien, regarde mon grand. Tu m'as tout colorié déjà.
- 22 G1 - Mais la fenêtre y'en a pas.
- 23 M - Allez, je te mets ça là.
- 24 M - Bonjour Emma, ça va ? Ouais ? Tu veux colorier avec Aaron aussi ? Super ! Je te....
- 25 reste ici
- 26 F – Coucou maître !
- 27 M - Bonjour Manon ! Ça va ?
- 28 M (Manon lui fait un câlin) - Allez, on se met dans la classe ? Je cherche mes feutres.

29 M - Aaron, c'est toi qui les a rangé les feutres hier ? Non ? Je vous donne cela pour
30 l'instant, ils sont petits. On peut travailler la fenêtre de façon précise. Et je cherche les
31 gros.

32 M - Bonjour Esmé ! Bonjour Esmé.

33 M - Bonjour Héloïse.

34 M - C'est un, c'est un joli dessin, ça.

35 M - Super !

36 M - Bonjour les filles ! Bonjour Lyra, Bonjour Louise.

37 M - C'est bon ?

38 M (se baisse) - Alors qu'est-ce qu'on a dans la classe ? Esmé ? J'ai les picots. La maison
39 c'est bon on peut y être à 2 (l'accompagne pour l'aider à trouver une activité).

40 F - Ok je vais dans la maison !

41 M - Le petit coin des dinosaures, les voitures, coloriage.

42 M (vient à la table des picots) - Alors qu'est ce qu'on fait Manon ? Avec les picots ?
43 Algorithme ?

44 M (se met à son niveau, se baisse) - Tu veux faire le chemin ?

45 M - Tu veux faire quoi ?

46 F - Une grenouille

47 M - Une grenouille ? Bah vas-y, bon courage.

48 M - Tu fais des visages et des yeux.

49 F - A chaque fois que je fais des dessins, ça ça vient avec.

50 M - C'est quoi ça ?

51 M - Ah Montre-moi. T'as mis ton prénom Louise ? OK, va le ranger. J'ai pas celui de Line, je
52 sais pas où elle l'a mise.

53 F - Le quoi ?

54 M - Le cahier d'écriture.

55 M - T'as mal au ventre Esmé ? Depuis quand ? Depuis hier. Tu l'as dit à papa et maman,
56 oui ? T'as mal où ? Avec le doigt montre-moi. Ici ? Toi aussi t'avais envie d'aller aux wc ?
57 T'es allé aux toilettes ? Tu veux y aller peut-être ? Bon c'est la petite journée, ok ma
58 grande ? On va travailler un petit peu et après tu pourras aller à la maison. Mets toi sur un
59 coin calme. Est-ce que tu veux que je te mette l'histoire à écouter ? Non ?

60 F - C'est qui vient me chercher ? Hier, j'ai dit.

61 M - Non. Ahh bah oui, tata ?

62 F - Non, c'est ma tatie.

63 M - Oui tatie, je voulais dire Ouais, Tatie, tata.

64 M (un G le suit depuis quelques secondes pour lui dire bonjour) - Bonjour Tony, ça va ?

65 G – Maître !

66 M – Oui ? J’ai pas entendu Aaron ? Ouais, tu viens de me demander ce côté, mon grand ?

67 Alors, attention, hop,

68 M (circule dans la classe et se rapproche d’une F) - Alors, on se met où Esmé ? On trouve

69 un petit coin de calme. Tu veux aller dans la maison pour te reposer un petit peu ? Vas-y.

70 Est-ce que tu veux un sablier ? Un joli sablier ? Tu y vas Emma aussi ? Oui, dans la

71 maison, vas-y. Allez-y les filles !

72 M - Bonjour Lisa, Bonjour.

73 F – Tu sais moi, dans mon casier y’a un cahier.

74 M - Tu as un quoi ? Ah oui.

75 F – J’ai un cahier !

76 M – Tu l’as mis dans ton casier, le cahier ?

77 F – Oui, mon cahier ***

78 M - Ah mais c'est un cahier de quoi ?

79 F – Je sais pas.

80 M – Tu veux me montrer ?

81 M – Bonjour, bonjour ! Bonjour Hugo ! Bonjour, bonjour !

82 M – Oh ! Mon carnet de liaison. Ah Ah, c'est pour les petits mots ? Parce que t'avais perdu

83 l'autre, non ? Ah c'est pour ça, OK ? Et est-ce que j'ai des mots ?

84 F - Non

85 M - Ok

86 M – Tu peux le ranger ma grande.

87 M – Bonjour Olivia !

88 M - Bonjour Hugo !

89 M - Line, je ne trouve pas ton cahier d'écriture. Ah, tu as mis là-bas ? Merci, je le prends.

90 M – Je le mets ici, attends ma grande. Oui, Line, pardon ? Je le mets ici le cahier ! Ok ?

91 Allez, parfait !

92 M (va voir la table de dessin) - Alors qu'est-ce qu'on fait pas ici ?

93 F – Ah des vampires !

94 M - Des vampires ! Super, et toi aussi, Lyra ? Et toi aussi Lilou ? Tu vas faire quoi ?

95 F – Je sais pas encore.

96 M - Et toi Tony, tu fais quoi ? Oh super, le sapin pas à pas, très bien !

97 M - Oh dis donc, elles sont même des spirales hein.

98 F – Maître ! Tu sais on a fait l'anniversaire de maman.

99 M – Oui ? Elle avait quel âge ? Tu lui as dit bon anniversaire ? Vous avez fait un repas ?

100 F – Moi hier j'ai mangé une raclette !

101 M – Vous avez fait quoi d'autre ?

102 F – On a mangé le gâteau et ***

103 M – Trop chouette !

104 M - On s'assoit, Louise ? Allez.

105 F - Hier, j'ai mangé de la raclette et je vais en remanger ce soir.

106 M - C'est vrai ?

107 M – Héloïse, tu fais quoi, toi ?

108 M - C'est quoi ton personnage ?

109 F – C'est un petit arc-en ciel !

110 M - C'est un petit arc-en-ciel !

111 M (va voir la table des picots) – Pas mal Manon, hein, la grenouille ? C'est bien, hein, les
112 petites pattes ?

113 M - La chance !

114 M (vient voir la chercheuse pour lui parler d'un élève à BEP) – Virginie, j'ai Hugo, il a un
115 trouble du langage. Ouais, donc tu vas voir, expression orale, en phonologie, c'est un peu
116 compliqué. Après, il a très bien compris la classe, le fonctionnement. Il est bien en
117 numération, il est bien en symbole et lettres. C'est un bon élève mais bon, en langage
118 c'est compliqué, voilà.

119 M – C'est super ma grande la grenouille hein ! Ouais, bravo Manon ! Bravo ma grande,
120 super.

121 M - Bonjour Valentine, Bonjour Inaya. (Un garçon rentre sans le voir).

122 M - Tu me ranges les étiquettes, merci.

123 M - Quand même, euh.

124 F – Maître, le travail ***

125 M - Le cahier d'écriture ? Ah je sais que toi avec moi ma grande, on le fait ok ? Tu voulais
126 écrire quoi ?

127 F – Ecrire Livia.

128 M – Livia ? Allez viens on va essayer ! Je te prends... pardon. Oui, mets-toi ici ma grande.
129 Je prends une ardoise, on va le faire en premier au brouillon. OK ? on essaie. Et après on
130 le fera entre les lignes. (Mathieu s'installe avec elle pour écrire à la table)
131 M (un conflit entre deux G et une F au coin animaux) - Qu'est-ce qu'il y a valentine ?
132 F – Behhh, il est à moi, j'ai dit non.
133 M – Pas tout Hugo ! Faut partager un petit peu
134 G – Lui il en a un et Valentine, elle en a un.
135 M - Ah oui, le bleu. Un pour Hugo, le bleu et un pour Valentine. On les partage des
136 dinosaures hein, c'est plus agréable.
137 M – Par contre là Basile et Valentine, si vous restez comme ça vous pouvez pas... Hugo, il
138 peut pas prendre de dinosaure, donc mettez la caisse au milieu, ok ?
139 M (une fille parle fort à la table de dessin) - Louise, y'a un peu trop de bruit.
140 M (s'installe à la table d'écriture) – Alors, qu'est-ce qu'on écrit ? En premier derrière, en
141 premier quand même. C'est ton cahier d'écriture, il faut que le premier mot qui soit écrit
142 c'est ton prénom. Ecris le moi pour voir en lettre capitale pour voir, pour commencer.
143 Bien. Super. Alors, en attaché. Pense à la petite jambe. Non, il est bon ton « m », il est
144 bon. Mais juste on pense à la petite jambe, tu sais, à la fin du « m ». Un pont, 2 ponts et la
145 petite jambe, comme ça, voilà.
146 M (une fille lui met la main sur l'épaule)– J'arrive Livia.
147 M – Parfait ! Donc on va faire ça crayon. Sauf que sur mon cahier d'écriture, qu'est-ce que
148 j'ai que je n'ai pas sur mon ardoise ? Qu'est ce qu'il y a ici qu'il n'y a pas ici ?
149 F – Y'a pas les traits.
150 M - Ah oui, les lignes, ok. Donc quand j'écris, quand on écrit des mots, des phrases, on va
151 rester bien dans les lignes, ça nous permet d'écrire de gauche vers la droite et de rester
152 bien dans l'espace. OK de pas avoir des lettres, une grosse, une petite ou une qui
153 descend et une qui monte.
154 M (un G vient présenter son dessin) – Bien Tony, super ! Super le dessin pas à pas.
155 M (une F lui demande une feuille) – Elles sont dessous les ardoises rouges, Livia ! Là-bas,
156 sous les ardoises rouges.
157 (Deux garçons rentrent en classe et s'installent au coin livres sans que Mathieu ne les
158 vois)

159 M - Allez, c'est parti, on va écrire, regarde. Je l'écris dedans comme ça, « m ». La jambe, tu
160 vois, elle est un peu comme ça, elle va m'aider à attacher mon a. Le y, je dépasse pas les
161 lignes. Et le « a », comme ça, ok ?

162 M (entend un cri au coin animaux et va voir) - Qu'est-ce qu'il se passe Hugo ?

163 G - Bah oui, elle a ***** (pleure).

164 M - Tu as l'air en colère Hugo ! Qu'est-ce qu'il s'est passé ? Je pense que c'est les
165 dinosaures à mon avis

166 G - Ah oui ***** (on ne comprend pas ce qu'il dit, ce petit garçon a un trouble du
167 langage)

168 M - Tu veux les dinosaures, Hugo ?

169 G - Non !

170 M - Qu'est-ce que tu veux, mon grand ?

171 G - Non !

172 M - Je ne comprends pas mon grand.

173 G - *****

174 M - Qu'est-ce qu'il s'est passé Basile ? Je pense que vous lui avez pris un dinosaure,
175 non ? Bon. Je sais pas mon grand. Ok, qu'est-ce que tu veux Hugo ? Est-ce que tu veux un
176 dinosaure en particulier ?

177 G - Non !

178 M - Tu veux prendre le sablier du calme, un petit peu ?

179 G - Non !

180 M - Je sais pas.

181 G - J'ai rien fait.

182 M - J'ai pas dit que, je n'ai pas grondé, Basile. Je suis pas au courant. Oui ?

183 G - Je peux faire un puzzle ? Je sais pas où ils sont les puzzles.

184 M - De quoi ? Ils sont derrière toi, en autonomie.

185 M - Qu'est-ce qu'il y a Hugo ?

186 G - *****

187 M - Qui a fait ça ?

188 M (se rapproche d'une table où deux filles jouent aux cartes) - Ouh ! La bataille. Alors,
189 comment ça marche, la bataille ?

190 G - Le puzzle, je peux le faire par terre ?

191 M - Oh non, par terre, non, le puzzle, t'as la place largement ici regarde.

192 M – Comment elle marche cette bataille ? Vous nous montrez comment on y joue ?...
193 Vous nous montrez comment on y joue ?
194 F – Oui.
195 M - Ok, à toi Lou.
196 G – C’est moi qui prends !
197 M (des cris au coin animaux) - Qu'est-ce qu'il y a Hugo ?
198 G – Maître c’est moi qui prends !
199 M - Valentine ! Hugo, il te parle.
200 G - *****
201 M - Est-ce que tu veux lui prêter le dinosaure bleu ? On lui prête un petit peu pour voir !
202 F (voit son micro) – Pourquoi t’as ça maître ?
203 M – T’as dit merci Hugo ? Hugo, t'as dit merci ? Ok Valentine, on va lui laisser un peu pour
204 qu’il se calme un petit peu et après j'expliquerai que les dinosaures ils sont pas qu’à
205 Hugo, Ok ?
206 F – Maître, maître c’est moi qui prends !
207 M - Alors qui a gagné ? Je demande aux filles de m’expliquer. Pourquoi t’as gagné
208 Emma ? 6 c’est plus grand que 2 ? Très bien, ok, bravo
209 M (se rapproche d’une fille) - Ça va Esme ?
210 M - Oui, un petit train toilettes, je veux bien, ouais.
211 M – Tu veux aller au WC un petit peu, pour le ventre ? Essaye Esme peut être, va avec
212 Valérie pour voir !
213 M (une F vient lui montrer son cahier) - Waouh Inaya bien ! Alors regarde, elles sont où les
214 gommes ?
215 M (s’installe à la table avec elle) - Ton « n » il est bien. Parce que tu me l’avais pas **** du
216 coup. Voilà.
217 M – On le reprend. C’est juste deux ponts et une petite jambe. Un, deux et l’attache
218 jusqu’au « a », voilà. Ben super vraiment, très bien. On écrit, tu m’as dit Livia ? Ok. Ecris
219 le moi Livia pour voir, sur l’ardoise.
220 M (une F lui pose la main sur l’épaule) – Oui ?
221 F – Est-ce que je peux utiliser ça ?
222 M – Ah oui, mais pas sur celle-là. Pas les grandes feuilles. Oulah Livia.
223 F – C’est Maïna qui l’a fait.

224 M - Ah Maïna, tu peux ranger s'il te plaît ? On prend pas les grosses feuilles ma grande
225 hein.

226 M – Je vous ai dit sous l’ardoise rouge qui est un petit peu cachée, en même temps elle
227 est en hauteur, elles sont là.

228 M - Parce que les grandes feuilles, on va les gaspiller si on les utilise, ok ?

229 M – Merci Maïna, « sans proportion »

230 M circule dans la classe, observe 2 G au coin livre mais ne leur parle pas.

231 M (revient s’installer à la table où trois filles jouent aux cartes) - Tu joues avec Emma,
232 Elisa ? Ah assied-toi ma grande du coup. Hop ! Parfait !

233 M - Qui gagne du coup ?

234 F – Elisa ! Et mais attends, y’a bataille là.

235 M – Pourquoi ? Pourquoi Elisa ?

236 F - C'est bataille !

237 M – Et 5 c'est plus grand que quoi ?

238 F – Que 2.

239 M - Ok

240 F – J’ai gagné tout ça déjà !

241 M - Et bien oui.

242 M (revient à la table d’écriture) – Parfait Inaya ! On écrit en capitale ? Alors en capitale, je
243 vais écrire, on regarde, entre ces 2 lignes donc « Livia » comme ça, là, et là c'est bon. Allez
244 okay ? Je peux continuer... « i » ...Le chapeau. Ok, après c’est quelle lettre ?

245 F – « v »

246 M – Quel son fait le « v » ? « v » de Li « v »ia. « i » et « a ».

247 M (parle à la chercheuse sur le nombre de G) - Pas beaucoup non, et en plus il m'en
248 manque 2 donc ouais, ouais, ouais, c’est que des classes de garçons, ouais. C'est un
249 peu dommage parce qu'il manque 2 garçons qui sont un peu dans la transgression
250 donc....Donc tu les verras pas.

251 M - Aaron, si on a pas le temps de le finir, on le finira après d’accord mon grand ? Ok ?

252 M (va voir des enfants au coin construction) – Waouh ! Vous nous faites quoi Hugo et
253 Manon ?

254 M - Hugo et Manon, vous nous faites quoi ?

255 G – Une maison

256 M – Une maison ? Super !

257 M (retourne à la table d'écriture) - Ben parfait Livia, euh Inaya ! Pardon t'as écrit Livia,
258 c'est pour ça, c'est très bien. Bravo.

259 M (va à la table dessin) - C'est bien !

260 F – Nous on est en train de faire des licornes !

261 M - Des licornes ? Vous avez fait des vampires maintenant des licornes ! Super.

262 F - Non mais des licornes vampires !

263 M – Des licornes vampires ! Génial !

264 F – C'est un vampire de Noël.

265 M – Ce sont des licornes vampires ? Pas mal !

266 F – Pas la mienne !

267 M – Toi, c'est une licorne, licorne, Line ?

268 F - Moi, c'est une licorne vampire

269 M – Super !

270 G – Maître, je peux les présenter ?

271 M – De quoi ? Les puzzles ? Si tu l'as fini mais je pense qu'on va pas tarder à ranger Aaron
272 et du coup on pourra pas présenter ce matin le puzzle. Par contre tu pourras le finir après
273 la motricité je pense avec ton groupe.

274 F – Et mon groupe ?

275 M - Quoi ton groupe ?

276 M – Ca va Esme ?

277 M (un garçon lui présente son dessin) - Bien Tony, super. Bravo mon grand.

278 M - Alors, qu'est-ce qu'on fait ? Dans la classe ?

279 M - Tu te mets où Esme. Il reste 5 minutes avant qu'on soit au groupe. Pas beaucoup de
280 temps.

281 M – Tu veux aider Aaron au puzzle ? T'as envie de faire quoi ?

282 M - Ah mais y a pas Alya, parce que y'a pas Alya ! Je comprends Est-ce que tu veux faire un
283 dessin ? Un dessin ? On prend le cahier de dessin ? Va le prendre ma grande.

284 F – Je sais pas où elles sont les feuilles.

285 M - Les feuilles, mais je vous les ai donné Inaya.

286 F – Mais j'en ai pas eu.

287 O M – J'ai pas entendu le mot magique ! Ah !

288 G (au coin livres) – Maître !

289 M - Oui ?

290 G – ****

291 M – Il faut quoi ? C'est vous qui avez tout mis à l'envers ? On le remettra à l'endroit pour
292 qu'on puisse bien comprendre parce que là moi j'arrive pas à lire le chiffre.

293 G – Et pourquoi ? ****

294 M – Vous savez lire à l'envers ?

295 G – On sait faire le poirier pour lire à l'envers !

296 M - On les remettra à l'endroit pour bien arriver à lire tout à l'heure, quand on se
297 rassemble.

298 M - Livia, tu as fini ? De travailler ? Je me suis... tu peux faire le xylophone ? Super !

299 M (fais quelques notes de xylophone) - Je te le mets là.

300 M (un G vient s'asseoir tout de suite) – Super Florent, très bien.

301 M – Livia, pas trop fort, ok ?

302 M – Ah oui tu pourras le finir je t'ai dit Aaron. On va le mettre de côté tu le finiras après.

303 M – Ouuh dis donc, c'est quoi ça Manon et Hugo ? Une maison ?

304 G – On peut la présenter ?

305 M – On peut la présenter oui. Je vais l'amener devant.

306 F (montre son dessin) – C'est l'arbre roux.

307 M - Oh super l'arbre roux. Oui tu pourrais y faire le bucheron non ?

308 F – Non.

309 M – Non ? Tu fais que l'arbre roux !

310 M – Bien Hugo, super.

311 M – Euh, Basile, on aide Hugo à ranger les animaux hein ?

312 M – Pareil Valentine. Super ma grande.

313 M – Tony, tu peux me ramasser s'il te plait ce que tu as fait tomber ?

314 M – Tiens Hugo. Oh c'est le garage ? J'adore super.

315 M – Léo ! Merci !

316 M (devant un dessin) - Waouh c'est joli ça. C'est bien Inaya ça ! J'aime beaucoup. C'est
317 bien avec une petite tige, c'est très joli.

318 M – On range la fiche les filles, on finira après !

319 M (renvoie des filles pour ranger leur table)- Alors les enfants qui étaient au dessin. Line,
320 Louise, y a des crayons à ranger et des feuilles. Inaya.

321 M - Ah non, c'est ceux qui ont mis le bazar qui vont ranger ma grande.

322 M (un G l'interpelle) - De quoi ?

323 G – J'ai toujours pas présenté ma moto.

324 M - Ah oui, c'est vrai. Mais j'ai beaucoup à présenter et surtout on a beaucoup à travailler.

325 F - *****

326 M - On va en parler.

327 M – Livia, alors viens me voir ma grande. Qu'est-ce qu'on a dit hier ?

328 F – Nouvelle journée

329 M – Ah. Nouvelle journée, nouvelle Livia, donc on se calme.

330 M – Il faut être loin de Maïna, loin d'Inaya. On se sépare un petit peu, ok ?

331 F - ***** se ranger.

332 M - C'est pas grave. Tant que c'est ranger, Louise, c'est très bien.

Annexe 7.2. Langage - Mathieu

- 3 M (un G vient montrer son travail) – Allez ! Dis donc ! On le présente ? Allez, tu le
4 présentes.
- 5 G – Il faut que tu présentes ça maître.
- 6 M - Ah je sais Basile, j'ai pas eu le temps encore là, tu m'en veux pas ? On le fera après je
7 pense.
- 8 F – Maître j'ai mal au ventre !
- 9 M -Tu as mal au ventre ma grande, depuis quand ?
- 10 M – Assied-toi calmement.
- 11 M - J'attends Aaron, j'attends Emma et Lisa, Esme.
- 12 M - Mettez-vous en face de moi.
- 13 M (une F l'interpelle) – Tu as envi du sablier ? Ça va aller, ma grande.
- 14 M (interpelle deux G qui gardent des casques audios sur les oreilles) - On pose les
15 casques, on pose les casques.
- 16 M (interpelle un G qui a un jeu) – Repose ça mon grand.
- 17 (Mathieu joue de la guitare)
- 18 M - Merci les filles, c'est bon.
- 19 (Mathieu continue à jouer de la guitare)
- 20 M (présente le travail d'un élève garçon) - Dis donc Hugo, c'est un beau travail que tu
21 m'as fait, hein ? Il m'a écrit la date entre les lignes et je savais même pas que c'était la
22 date hein. J'ai pris le papier. Je peux lire mardi 5 décembre. J'arrive bien à lire donc c'est
23 réussi. Comme ça, Hugo (pouce en l'air), comme ça (pouce en l'air). Tu peux le récupérer
24 avec le modèle. C'est bien mon grand bravo. Continue tes efforts. Très très bien, va voir
25 Valérie, mon grand.

26 M (une F lève le doigt pour prendre la parole) - Je garde le son (mouvement de la main
27 pour capter les sons).
28 (Mathieu demande une nouvelle fois avec des gestes aux deux garçons d'enlever leur
29 casque)
30 M - Avant la récréation.
31 M - Avant la récréation, Alix (hausse un peu le ton et fais le geste de se calmer) !
32 M - Ok, on va sortir, on a envie de sortir prendre l'air. On va sortir. Avant la récréation. Je
33 reviens rapidement, (une F l'interpelle concernant les vélos) oui les vélos, ok, on le fait ,
34 mais on va y venir après du coup on va faire du lien.
35 M - Florent, tu viens avec nous s'il te plaît ? Tu peux me l'envoyer, Valérie ?
36 M - Bien Florent
37 M - Bien Florent, super ! La taille des lettres, comme ça aussi hein (pouce en l'air),
38 comme ça la taille des lettres, bravo.
39 M (deux filles se lèvent et restent debout) - Asseyez-vous les filles. Emma et Lisa.
40 (Mathieu souffle) (Un garçon lui pose une question sans lever le doigt)
41 M - Alors pour prendre la parole, je lève le doigt, je préfère pour l'instant.
42 M - Et si je dis rien, c'est qu'on a bien travaillé, ok ? Oui Tony, on a tous bien travaillé ce
43 matin. Je suis très content tous et toutes, bien travaillé !
44 M - Avant la récréation, je reviens rapidement sur ce qu'il s'est passé en salle de motricité
45 avec le premier groupe.
46 M - Je suis content de voir que dans ma classe, ah, à part là mais bon parce qu'il y a
47 beaucoup plus de filles, on n'a pas des bancs que des filles et des bancs que de garçons.
48 F - Oui parce qu'à la motricité tout à l'heure il y avait que des filles sur un banc...
49 M (ne laisse pas terminer la petite fille qui parle)- Ouais, et je suis content de voir qu'en
50 classe on a l'intelligence et la capacité de se mélanger entre les filles et les garçons. Oui,
51 parce que on a quand même une classe, en plus, il manque Jules et Camille, où y'a plus
52 de filles dans la classe, donc forcément ça arrive.
53 (Un garçon lève le doigt fait remarquer qu'il y a un banc de filles)
54 M - Ah ! Ça arrive que des fois y ait des bancs ou y a que des filles, mais je suis content de
55 voir que là on arrive à se mélanger.
56 M - Les vélos, je me rappelle plus ce qu'on avait dit, est-ce que c'est un sport, de filles ou
57 de garçons ?
58 M - Les vélos, c'est un sport de filles ou de garçons ?

59 Les élèves répondent tous en même temps – Les deux !

60 M – Ahh, on lève le doigt pour répondre. Oui, Line ? Ah oui, les 2. On avait dit à la réunion
61 pour enfants qu'y avait pas de différence dans l'école et dans la classe entre les filles et
62 les garçons.

63 G (intervient sans lever le doigt) – Bah si !

64 M - Lesquelles Tony ?

65 G – Ben quand on a pas envie de jouer avec eux.

66 M - Est-ce que c'est une différence entre les filles et les garçons ?

67 G – Ben si ils ont envie de jouer avec nous et nous on n'a pas envie.

68 M - Oui c'est pas ça que je dis mon grand écoute bien. Je dis qu'il n'y a pas de différence
69 dans les Jeux, dans les sports, dans la réussite ou la non réussite.

70 M - Vas-y je t'écoute.

71 M - C'est bon ?

72 (un G reprend la parole mais n'est pas compréhensible)

73 M - J'ai pas compris Tony.

74 G – C'est bon ****

75 M - C'est bon quoi ?

76 M (une F lève le doigt) – Inaya ?

77 F (lève le doigt mais n'attend pas qu'on lui donne la parole) - ***** (parle des cheveux,
78 les garçons n'ont pas de cheveux longs))

79 F (intervient sans lever la main) - Si y a des garçons, j'ai un copain à moi il a des cheveux
80 longs !

81 M – Ah ! On l'avait déjà réglé cette question. Est-ce que Léo a les cheveux courts ? Bah
82 est ce que c'est une fille ? Non ! Alors ? On avait déjà dit que les cheveux, c'est pas un
83 critère de différenciation entre les filles et les garçons.

84 G (intervient sans lever le doigt) - Moi, ils sont en train de pousser !

85 (les enfants parlent en même temps)

86 M (une F lève le doigt) – Ah, Ah, Ah. Y a trop de bruits pour discuter. Qu'est-ce qu'on avait
87 dit d'autre en classe ? Manon ?

88 F – En fait les filles, elles font des bébés mais pas les garçons.

89 M - Ça, c'est une vraie différence. On l'avait dit en classe, très très bien Manon ! Que les
90 filles peuvent faire des garçons, peuvent faire des enfants, et les garçons. Non, ça c'est
91 une vraie différence biologique, d'accord ? Mais sur les jeux, sur les sports...

92 M (un G joue avec 2 F sur le banc) -Hugo !

93 M (un G lève le doigt) - On avait dit que dans la classe, il n'y avait pas de différence. Oui,

94 Léo ?

95 G – Moi j’ai déjà vu des filles au sport.

96 M - Ah Ben oui mais moi aussi j’ai déjà vu, merci, Léo.

97 F (intervient sans lever le doigt) – Toutes les filles font du sport et même les garçons

98 M - Alors non, pas toutes les filles font du sport et pas tous les garçons font du sport.

99 Mais pour faire du sport, on sait que, on l'a vu en motricité, pour l'équilibre, Léo, il a très

100 bien progressé et Alix et Line, j'ai vu des super progrès pour la même activité, que j'ai des

101 filles ou les garçons dans la classe, on arrive à faire aussi bien !

102 G (intervient sans lever le doigt) – Mais si on est dans les filles ou les garçons ***

103 M – Tony ! Toi, toi, toi, oui je sais, t’as fait une belle activité, mais y a pas que toi dans la

104 classe, y a tout le monde. Et pour prendre la parole, je lève le doigt.

105 F (lève le doigt) – Maître ! Aussi, même si on travaille dans dans un groupe de garçons,

106 c'est pas grave aussi, on s'est dit on est pas comme tout seul, hein ?

107 M (F qui joue le banc) - Est-ce que Alix a entendu ça ? Tu peux lui répéter s'il te plaît, c'est

108 très intéressant.

109 F – En fait, même si y a des groupes dans les garçons c'est pas, c'est pas, c'est pas grave

110 parce qu'il faut travailler ensemble, on est une classe

111 M - Bah c'est très très bien ça comme réflexion. Même si des fois on fait des groupes de

112 travail et qu'on est mélangé filles, garçons, c'est pas du tout grave parce qu'on travaille

113 ensemble et on s’aide. On est un groupe, ok ? Donc on s'en fiche de savoir si c'est fille

114 garçon, on est un groupe.

115 G (intervient sans lever le doigt) – Maître !

116 M – On lève le doigt ! Oui, Léo ?

117 G – Moi j’ai déjà vu que des filles au sport !

118 M - C'est possible aussi.

119 G (lève le doigt) – Maître !

120 M - Oui Tony !

121 (Plusieurs enfants parlent quand Tony parle)

122 M - Ah, je veux qu'on écoute Tony, il me dit qu’il y a une différence.

123 G – La différence c’est que les filles elles ont des nénéés et nous on n’en a pas !

124 M – Ca il me l’a dit Léo, c'est une vraie différence biologique. C'est pareil. Chut. Louise (F
125 qui se lève, parle), là, il faut qu'on soit assez grand pour pouvoir discuter de ça parce que
126 on va travailler sur le corps, y a même une dame qui va venir travailler sur le corps
127 humain. Il faut qu'on puisse parler du corps sans rigoler. C'est une vraie différence.
128 F (F se lève) – Attends !
129 M – Assied-toi. Les filles, elles ont des poitrines plus grosses que les garçons. Et même
130 pour faire pipi, on n'a pas forcément le même appareil de reproduction. Ok ? Chut.
131 Asseyez-vous. Vous savez, vous la connaissez la différence, ça c'est une vraie différence,
132 Tony, tu as raison. Est-ce que ça change pour le sport, les couleurs et la façon de se
133 comporter ?
134 G – Maître ! Est-ce que ***** et Inaya elles sont copines.
135 M – Ah ce, elles sont copines.
136 F – On le droit hein, c’est pas grave !
137 M (F lève le doigt)– Elles sont copines... Héloïse ?
138 F - *****
139 M – Chut ! Livia, j’écoute Héloïse.
140 F – Aussi, on peut avoir la peau noire et la peau blanche.
141 M - C'est pareil, il y a pas de différence entre...
142 M (Deux F jouent sur le banc) - Ouh, c'est pénible ce bruit.
143 M – Très intéressant ce que me dit Éloïse, merci. Il n'y a pas de différence entre des
144 personnes qui ont la peau noire, qui ont la peau blanche ou de différentes couleurs, c'est
145 la même chose.
146 F (intervient sans lever le doigt) – Les filles elles mettent des robes mais pas les garçons.
147 M - Ah les filles ont des robes et pas les garçons on l’avait déjà discuté ça !
148 F (intervient sans lever le doigt) – Et les garçons, les filles, elles n’ont pas de chemises.
149 F (intervient sans lever le doigt) – Si j’ai une chemise moi chez moi !
150 (plusieurs enfants interviennent)(un G se lève et pose sa main sur l’épaule de Mathieu)
151 M – Chut ! Je capture les sons : 1, 2, 3
152 M- Alors il y a des garçons qui portent des robes, ça existe. Et il y a des femmes qui
153 portent des chemises, c'est possible aussi. Les vêtements, c'est même s'il y a beaucoup.
154 F (intervient sans lever le doigt) – Maître, si ***** elle est cassée là ****
155 M – Là, on part pas dans tous les sens. Je vais juste demander à Léo de prendre la parole
156 et on va aller en récréation souffler un petit peu. Oui, Léo ?

157 G - Moi, je porte des robes à ma maison.

158 M - C'est vrai tu portes des robes à ta maison ? Ben très bien mon grand.

159 M (plusieurs élèves se lèvent et veulent intervenir) -Hop, je capture le son, on s'assoie.

160 M - On y va, on y va.

161 M - Je veux le calme dans le corps et on, je veux tous la tête pour aller vous ranger en
162 récréation. Tout ça pour dire que là, on va prendre les vélos, je ne veux pas qu'il y ait que
163 les garçons sur les vélos. Parce que des fois, c'est un peu la loi du plus fort.

164 F (Intervient sans lever le doigt) – On les prête les vélos.

165 M - C'est bon, je suis en train de le dire. Bon OK, donc les vélos, on les prête, d'accord ?
166 Je vous appelle dans le calme. Je vais faire attention à ce qu'il y ait un peu des filles, un
167 peu des garçons, pour que on commence et que chacun puisse avoir un vélo. Ok ?

168 M – Alors, Livia va se ranger, on met le manteau, on se prépare.

169 F – Est-ce que je peux ouvrir la porte ?

170 M - Tu peux ouvrir la porte, mettre ton manteau et te préparer.

171 M - Léo, vas-y, c'est bon, pour l'instant.

172 M – Je veux le calme, c'est le plus important.

Annexe 7.3. Récréation - Mathieu

- 3 M (des F s'approchent de la caméra) – Livia ! Livia ! Vous sortez de là ! Éloïse Manon, vous
4 sortez de là !
- 5 M – Léo ! Pas les tamponneuses, hein ?
- 6 F (montre la caméra) – C'est quoi ?
- 7 M - On fait des photos de la cour de récréation. Et des petites vidéos.
- 8 M (s'adresse à un G) - Allez go ! Attention, pas les tamponneuses hein.
- 9 F – Regarde !
- 10 M -Bravo Emma, l'équilibre encore super, bravo.
- 11 F – Moi quand je fais le vélo qu'a Emma, un vélo à tribuche !
- 12 M – Un vélo à tribuche ?
- 13 F – Parce que il fait, elle fait que tomber.
- 14 M (un G l'interpelle)– Hein ? Ah oui, pas à deux Tony ! Merci Florent.
- 15 M (s'adresse à un G qui le suit) – Ca va ?
- 16 M - **** Tu fais comme moi ? Tu fais comme moi Ibrahim ? Et là je fais quoi ? (rire)
- 17 C - Attends, il se passe quoi là-bas ?
- 18 M - C'est chez moi ?
- 19 M (fait signe à des enfants de revenir dans la cour) – Hop là !
- 20 M – Agathe ! Agathe ! Agathe ! Agathe, c'est pas à vous les vélos aujourd'hui les vélos ma
21 grande ! Ok ? C'est demain.
- 22 M (pose les paddle) - Attention les filles, si on le fait, nous on l'a travaillé en classe, si on
23 le fait, on tient la main d'une copine, ok ? Pour pas tomber. Ok ? Nous on l'a fait avec ma
24 classe
- 25 F – J'y arrive pas à le faire !
- 26 M – Alors il faut le faire avec une copine, OK ?
- 27 M (une F s'approche) - Ça va agathe ? Qu'est-ce qu'il y a ? Elle est où maîtresse ?
- 28 M – Dis moi ?
- 29 F – ***** chercher.
- 30 M – Hein ? Bientôt ! C'est bientôt la fin de la journée là !
- 31 F - C'est papi.
- 32 M – C'est papi ? Oh la chance, c'est papi qui vient te chercher ? Dis donc !

33 M (des G se rentrent dedans en vélo) – Euh, Léo ! Florent ! Pas les tamponneuses hein ?
34 F – Maître ?
35 M - Oui ?
36 F - ***** tout à l'heure, ça m'est, ça m'est tombé sur la gorge.
37 M – Qu'est-ce qui t'es tombé dessus ?
38 F – Mon vélo !
39 M - Oh, tu t'es fait mal quelque part ? Ah oui, t'as un petit, un petit bleu ma grande. Ça va
40 aller ? Tu veux te faire une petite pause, un petit peu ou pas ? Ouais ? Tu veux que je te le
41 garde ?
42 M - Allez, vas-y ma grande. Je te le garde si tu veux.
43 M - Je le garde, il bougera pas.
44 M (interpelle un G qui s'approche de la caméra) – Tony !
45 F – Maître, ils veulent pas prêter le vélo à trois roues à *****
46 M - Qui ça ?
47 F – Florent !
48 M – Euh, vous lui laissez deux minutes et je lui dirais après. Ok Manon ?
49 M – Euh, Florent, Léo ! Dans 2 minutes, on change le vélo à 3 roues et les tricycles. C'est
50 bon je leur ai dit, ok ?
51 G – Maître ? J'ai pas eu le vélo à trois roues.
52 M – C'est drôle.. Oui ? je sais, on va les changer dans trois minutes.
53 F – Maître ! En fait Basile, en fait Basile, je voulais lui parler et il se bouchait les oreilles.
54 M – Basile, il te parlait ?
55 F - Non, je veux lui parler.
56 M - Ah, mais peut-être qu'il avait pas envie de t'écouter, ma grande. C'est pas très, très
57 gentil, mais peut être qu'il n'avait pas envie de t'écouter.
58 M - Je vais pas le forcer à t'écouter, tu imagines ?
59 M – « Écoute Eloïse, écoute Eloïse ! »
60 M – C'est qu'il avait pas envie c'est pas très agréable, on pourra lui dire après. Quand
61 même c'est pas très agréable. Ok ?
62 M - Ça va aller ?
63 F – Je veux un vélo à trois roues.
64 M – Vous voulez tous des vélos à trois roues, ça s'appelle un tricycle. Et pour l'instant j'en
65 ai pas.

66 M - Donc y a Florent et Léo, ils vont les passer ... à toi Inaya et à Emma et à toi
67 M - Emma ! Emma !
68 M - Euh, Inaya va demander à Florent s'il te plaît.
69 M (fais le geste de roulement) - Florent !
70 C - *****
71 M - Qui ça ? Là-bas ? Ah, j'ai pas vu. Ah, c'est Tony qui est énervé là, Tony ?
72 F - Je veux un vélo à trois roues.
73 M - A ouf, je vais lui dire ma grande, mais pas encore. Y'a Basile aussi qui en veut un,
74 vous êtes beaucoup à en vouloir là Maïna. Mais Maïna, on a fait un cycle vélo, on sait les
75 faire maintenant hein ? La draisiennne et les petits vélos on sait le faire hein !
76 G - Maître !
77 M - Oui Florent !
78 G - Combien y'en a de marches pieds là.
79 M - Doucement Hugo, doucement ! Euh normalement j'en ai mis 4 dehors. Un, deux,
80 trois, et t'en as un là mon grand.
81 G (s'approche avec un vélo) - Personne m'a donnée le vélo à trois roues.
82 M - Non mais Basile, les tricycles vous vous débrouiller maintenant vous savez tous les
83 faire, c'est pas grave, c'est pas vrai.
84 G - J'en ai jamais.
85 M - C'est pas vrai.
86 M - Agathe ! Agathe !
87 F - Où elle est Coralie ?
88 M - Pardon ?
89 F - Où elle est Coralie ?
90 M - Elle est partie au wc mais elle arrive de suite.
91 M (un G vient le voir) - Oui Tony ? Tu veux jouer à la balle avec moi ? Non mon grand, je
92 parle. Jouez entre vous, mais faites-vous des passes un petit peu hein ?
93 M - Super ! Oh, c'est pas une passe ça Aaron !
94 M - Bien !
95 M - Hop, petit pont.
96 M - Pas mal.
97 M (deux G se disputent) - Euh, Léo, Florent !
98 M - Qu'est-ce qui se passe ? (Les deux enfants se disputent et pleurent)

99 M (s'approchent des deux enfants) – Qu'est-ce qu'il y a ?
100 G – Lui il bloque le passage !
101 M – Ah oui mais il faut pas le pousser comme ça, je t'ai vu très très énervé ! On bloque
102 pas le passage, on l'a dit !
103 G – J'ai pas fait exprès !
104 M – Il a pas fait exprès mon grand, il a dit !
105 G – Ben lui, il a dit : tu vois ce que ça fait ?
106 M – Ah, ah, non si il a dit ça c'est que...
107 G – Lui aussi, il a dit.
108 M – Ah ben voilà donc t'as fait exprès du coup Léo ? Bon ben vous avez la place
109 maintenant. Mettez-vous, mettez-vous dans ce couloir-là tranquillement.
110 F – Maître ! Maître !
111 G – Florent t'en as une là-bas regarde !
112 M - Ah tu t'es tombée ma grande, pourtant t'es trop forte normalement. Ça arrive ma
113 grande. Ça va aller Lili ? Ouais ? Ca va aller ?
114 F – Maître ! Maître ! Moi j'ai froid aux mains !
115 M – Mettez-les dans les poches, comme ça !
116 M – Manon, les tricycles c'est pas moi qui les gère, c'est vous qui les gérez.
117 F – J'ai froid.
118 M – T'as dit quoi Lou ?
119 M - On va rentrer dans pas beaucoup de temps, ouais, pas beaucoup de temps.
120 M (s'adresse à sa collègue) – Y'a pas Alya donc c'est fini ! La journée sans Alya c'est...
121 Dès que y'a pas Alya, t'es toute seule ma grande ! Hein ? Comment on fait sans Alya ?
122 M (s'approche d'une F) – Tu veux pas jouer avec les copines, y'a Emma, Elisa, non ?
123 M - Et papa ? tu manges à la maison ? Tu manges à la maison ? Tu manges à la cantine ?
124 Bah juste après manger à la cantine, voilà.
125 F (se rapproche de M) - *****a pris mon vélo à trois roues !
126 F – Louise a pris ton vélo à trois roues ?
127 F – Non Eloïse !
128 M Et comment elle te l'a pris ?
129 M - Mais c'est bien de tourner un petit peu parce que Éloïse elle a pas eu beaucoup et toi
130 je te l'ai donné y'a longtemps ma grande ! C'est bon, c'est bon, c'est bon, merci.
131 M – Ok Emma ? On le prête un petit peu.

132 F – Maître, **** il dit qu'il est malade !

133 M – Par contre, y'a plein, plein de vélo par terre si vous voulez, il y en a beaucoup,

134 beaucoup, hein ?

135 F - Mais nous, ce qu'on veut c'est un vélo à trois roues ! Qu'un vélo à trois roues !

136 M – Ben moi aussi je veux un vélo à trois roues ! Mais il y en a que 3.

137 F – Je ne savais pas où elle était la cloche !

138 F – Maître ! ***, il dit, il dit qu'il est, qu'il est malade.

139 M - Ben peut-être un petit peu.

140 G - Je suis malade.

141 M - T'es malade, t'es malade ?

142 M (sonne les clochettes) – On range les vélos !

143 M - On range les vélos ! Sasha, on range les vélos !

144 M – On les range correctement, attention. On les range contre les murs correctement.

145 Basile, aide-moi s'il te plaît. Il y a 2 qui traînent par terre. Allez, on a joué un petit peu.

146 Allez Basile s'il te plait !

147 M – Léo, tu peux prendre un vélo s'il te plait ? Tu me prends un vélo s'il te plait on va

148 ranger.

149 M – Alix, tu me ramènes un vélo s'il te plait ? On range !

Annexe 7.4. Entretien à chaud – Mathieu

- 1 Toi tu l'as trouvé comment du coup la la matinée ?
2
3 Là ça aller ! des Ah bah à part du.
4 Bon à part cet évènement en sport qui est incroyable !
5 Ouais ouais, ouais, incroyable. Ça c'était oui, parfait, tant mieux. Ça m'a servi de d'inducteur.
6 Je vais le relancer comme ça. Ouais.
7 C'est ça, du coup tu as pu en reparler un peu vu que tu l'as déjà travaillé !
8 Ouais ouais ouais Ouais, ils avaient des éléments. Mais bon, il y a encore du boulot. Mais c'est
9 bien ça, ça, ça reste dans la tête comme ça on peut le réactiver.
10
11 Ouais Ils ont retenu des choses !
12
13 Il manquait, il manquait 2.... Bon...
14 Et oui, c'est vrai que tu m'avais dit que t'avais des garçons qui bougeaient pas mal ! Moi de ce
15 que j'ai vu... Alors voilà, il faudrait que je re-regarde. Mais aujourd'hui tu as trouvé comment ?
16 Non, non c'était calme. Même s'il y a du bruit tout ça que je suis assez tolérant sur ça en classe
17 mais c'était calme. Tu rajoutes les 2 c'est c'est vraiment autre chose. Et du coup Léo et Florent,
18 Léo qui a les cheveux longs et Florent le petit qui est très mignon. Ben là du coup quand les 2
19 sont là, ils sont à 4 et là ça va prendre, ça part... Donc ils circulent, ils bousculent.
20 Après bon, quand je regarde, y'a certaines filles que je trouve aussi un peu agitée non ?
21 Ouais pour le coup, là elles ont pris, ouais ouais... Inaya, Livia... Alors Inaya, elle est très
22 scolaire
23 Et je me rappelle plus aussi, c'est Alix ? Elle a du mal à rester assise.
24 Alix, ouais, elle bouge beaucoup. Ouais, elle a dû mal à tenir ouais. Ouais, c'est vrai. Ça
25 dépend un peu des moments, mais bon, vu que c'est en majorité une classe féminine aussi...
26 Et oui oui, bien sûr, et oui au niveau proportion.
27 Ouais disons que après quand je les reprends, là à part Maria qui est un peu.. ça va quand
28 même. Les garçons, y a des jours où tu peux les reprendre, Jules, j'ai pas encore de solution tu
29 vois ? J'ai pas trouver de solutions. Et même Camille, je fais une demande rased parce que là
30 hier il tournait en rond, il se mange le truc, il s'arrache la peau, il se frappe... potentiellement, il
31 y a une pathologie ou des troubles.
32 Et y'a rien qui a été vu avant ?
33 Y'a rien qui a été décelé, il dort avec des couches encore. Il se fait pipi dessus toutes les nuits,
34 en classe ça arrive toutes les semaines. Il a un très bon vocabulaire, il est très intelligent. Donc
35 est-ce que ouais ? Est-ce qu'il y a un problème émotionnel ou pathologique ? Ça je sais pas,

36 j'avais parlé 2 fois du pédiatre, ils m'ont dit oui oui et puis ça part ailleurs quoi donc je
37 demande à la psy qu'elle vienne le voir et essayer de voir un peu plus si y'a un problème. Il va
38 passer en CP dès que tu le reprends.... Euh... c'est un peu space.

39 Et il ne le faisait pas avant ? C'est récent ?

40 Ouais non non non enfin je sais pas.... En tout cas il était assez particulier en moyen. La
41 maîtresse m'avait dit ça mais là je trouve que ouais. Il se tire la peau la peau, il se mord. Il dit
42 caca tout le temps pour faire rire les copains. Enfin alors qu'il a un vocabulaire qui est très très
43 bon tu vois ? A voir... Non, sinon, qu'est-ce que t'en penses de la matinée ? Ouais, c'était plutôt
44 calme ? Ça bouge un peu en classe ?

45 Ouais ouais ouais non après j'ai, bah à part voilà ce petit moment, un sport qui était
46 intéressant, rien de spécial pour moi c'est une matinée de classe un peu classique ! Donc
47 donc voilà, après il va falloir vraiment que j'analyse les interactions... Parce que c'est c'est vrai
48 que sur le moment c'est assez dur à ... enfin ils interviennent vite, enfin ça, ça, ça va vite quoi
49 du coup, réussir à noter qui intervient en sollicitant, enfin en levant la main, qui intervient sans
50 lever la main. C'est c'est hyper dur à noter, j'ai pas réussi. Du coup je me dis qu'il faut vraiment
51 que je le regarde la vidéo après. J'espère que je vais réussir à voir parce qu'en fait finalement,
52 le moment langage là je vois pas tout le monde. Mais donc est-ce que vous allez savoir si
53 c'était une fille ou un garçon ? Je sais pas. Bon ils étaient quand même plus là les garçons et
54 les toutes les filles étaient là. Voilà alors c'est à dire ça j'ai remarqué, ils étaient très collés à
55 toi.

56 Ouais. Tout près, au regroupement, ils étaient tout devant. plus généralement suffisamment.
57 Ah ouais je me suis dit bon comment ça se passe, c'est que au début ?

58 Et puis ils se sont rapprochés petit à petit. Y'en a ils étaient sur le banc puis ils sont
59 descendus. Ils sont revenus, ils étaient vraiment devant.

60 Ouais, ouais. Et du coup ils se lèvent, du coup les filles elles y voient pas. Elles sont plus loin. Il
61 y a une grosse disparité.

62 Oui il y en a un ou deux qui se levaient beaucoup pour poser la main sur ton épaule.

63 Ouais ils ont du mal à faire la différence, parce que la main dessus c'est quand je suis en
64 groupe de travail, ça marche bien et du coup ils le font au regroupement donc je leur dis non
65 non non, on s'assoie et on lève la main.

66 Ouais, Ouais. Bon, non, j'ai du boulot, de d'observation, d'écoute quoi, on va voir et du coup
67 bah comme je te disais j'ai j'ai filmé quasiment tout. Ouais et je vais voir, je vais cibler parce
68 que je vais pas pouvoir tout analyser, une matinée entière sur 4 personnes ça va être trop long,
69 donc je vais sélectionner ce qui peut-être est le plus parlant peut-être ouais, avec toi ça sera
70 peut être la motricité finalement du coup, parce qu'il y a vraiment un événement, faut que j'en
71 parle à mes encadrantes, est-ce que c'est gênant que je ne choisisse pas forcément les
72 mêmes moments. Je vais garder l'accueil et la récréation de commun à tous mais peut être
73 que dans la, dans ce que j'observerai, une situation ...

74 C'est dommage qu'il n'y ait pas eu de, qu'il n'y a pas eu d'éléments, des arguments, tu vois.
75 Parce que c'était dans le non, non, non, non. J'aurais bien aimé que elle ou il verbalise parce
76 que ils prennent de la place, parce que ils prennent les objets.

77 C'est dur de savoir pourquoi, d'argumenter... Hier j'ai fait une constellation où j'observe ma
78 conseillère péda en stage avec des enseignantes de cycles 3 et elle bosse sur l'argumentation.
79 Et tu vois c'était sur pourquoi j'aime pourquoi j'aime pas un livre. Et en cycle 3, ils ont du mal à
80 le dire parce que j'aime bien quoi et puis dire pourquoi c'est dur donc voilà les grandes
81 sections c'est compliqué quoi.

82 Ouais. Ah oui ? Ça ? C'est vrai. C'est vrai.

83 Bon Ben en tout cas merci, merci beaucoup.

Annexe 8 : Verbatim du temps de l'épreuve - Sophie

Annexe 8.1. Accueil – Sophie

- 1 S (parle avec son atsem) -Alors ! Le petit sapin de Célian et y'a Nathan aussi.
- 2 S (fait terminer un travail à deux G) - Allez ! Célian, il est là, Célian, il est là.
- 3 S – Bonjour ! Bonjour Tom !
- 4 S - Et Nathan, du coup, on va le mettre là, tiens, regarde. Théo ! Doucement.
- 5 S (des enfants rentrent dans la classe) - Bonjour Ethan !
- 6 S - Bonne matinée !
- 7 S (parle à son Astem) - Mais en fait, comment je vais dire... Il les a pas mis donc. Pas là. Et oui
- 8 parce que j'ai demandé à ce que ce soit vérifié quand il les récupère. Donc peut-être. Ça
- 9 m'étonnerait qu'il était mis hier soir quand même hein.
- 10 S (travaille avec 2 garçons)- Alors on y va vous remonter le manches, tous les deux. Allez on
- 11 remonte les manches.
- 12 S – Bonjour ! Emma et Charlotte !
- 13 S – Allez, on y va ! (prépare la peinture)
- 14 S - Avec quelle main tu travailles, toi ? Nathan, celle-ci et toi avec celle-là ? Allez.
- 15 S (aide un G à faire sa peinture) - Hop et ça pour Célian, des petits bouts de doigt, je mets les
- 16 la petit avec plusieurs doigts, plusieurs doigts, plusieurs. Lâche tes doigts, tous les doigts.
- 17 Voilà, hop et on pose. D'accord ? Allez, je te mets un peu plus loin, sinon tu vas me mettre
- 18 des paillettes sur le, sur la table. Voilà encore, hein Célian, tu remets ta main dans la boîte ?
- 19 S - Oui, qui arrive, allez.
- 20 S (prends un dessin) - Et ça, c'est qui ? Abigaëlle. Ah mais celui-là, il prêt. Celui-là, il est prêt
- 21 aussi. Et ceux-là, on va les découper.
- 22 G – Théo , t'as mis, t'as mis ton étiquette à côté de toi, tiens.
- 23 S (s'adresse à la chercheuse) - Ça y est, t'as été inspectée ?
- 24 Chercheuse – Oui.
- 25 S - Ça faisait un peu beaucoup là, non ?
- 26 S - Bonjour Chloé, allez !
- 27 S (se rassoit à côté des 2 G au coin peinture) – Ethan ! Ethan ! Tu accroches l'étiquette et tu
- 28 les as retrouvées les lunettes ou pas ? Est-ce qu'elle les a retrouvées, Laetitia !
- 29 (L'atsem lui parle au sujet des lunettes)

30 S – Tu sais quoi ? On va mettre un petit mot sur le cahier. Ah mais je sais pas, il part à 11h00
31 des fois. Je sais des fois, souvent ils peuvent. Enfin ça dépend des mercredis mais. Ça
32 dépend des mercredis.

33 S – Encore ? Regarde, un petit peu en bas. Allez, Célian de ce côté, il y en a pas.

34 S (parle à l'atsem) - Ouais mais du coup toi à 12h00, des fois à 12h00 12h00. D'accord.

35 S - Allez Nathan, en bas, tu n'en as pas en bas, voilà.

36 G – C'est bien ça ?

37 S - Oui, vas-y encore. Et tu m'avais dit l'autre main. Alors tiens, je te le mets là. Voilà, comme
38 ça, c'est plus pratique.

39 S - Ah, tu peux mieux faire les petites tâches. Pas au même endroit, Nathan, tu reviens là où il
40 y en a déjà, c'est là que tu n'en as pas du brillant, tu vois ? Voilà.

41 S - Bonjour Niño !

42 S - Je crois qu'elle n'a pas entendu Théo. La dame, elle n'a pas entendu que tu lui parlais !

43 S – Allez. Encore, là là. Puis après je te tourne pour mettre dans la pointe. Toi aussi. Allez, on
44 en met dans la pointe ? Vas-y.

45 S (un G vient la voir table où elle se trouve) – Et alors Ethan, t'es parti avec les lunettes de
46 soleil hier, tu l'as pas dit à maman ? Bah dis-le à maman que tu les avais quand tu es parti
47 avec papa. Tu t'en souviens pas ? Tu les avais ?

48 S – Bonjour ! On laisse fermé parce qu'il fait froid ! Bonjour Mahé, ça va ?

49 S - C'est vrai que vous êtes euh.. Papa, il vient pas souvent, c'est souvent maman. Non y a
50 pas de problème. Allez on y va ? Bonne matinée !

51 S – Encore ? euh, euh, oh, oh, Nathan regarde, là. Hop ! Attends je te le tourne un petit peu
52 comme ça tu peux mettre dans la pointe du sapin, là, vas-y. Voilà, très bien.

53 G – Je mets dans la pointe.

54 S – Oui dans la pointe, vas-y. La petite pointe.

55 S (un G joue avec une bassine du coin dînette) - Va vite le poser là-bas.

56 S - Encore un petit peu dans la pointe il n'y a pas beaucoup dans la pointe là . Encore un peu.
57 Et puis là aussi, on en remettra un petit peu.

58 S (Un G pousse la poussette de manière brusque) – Nino ! Délicatement le bébé. Le bébé, tu
59 le promènes doucement, délicatement. Tu le sais, hein ?

60 S (s'adresse à un G) - Est-ce que tu as accroché l'étiquette, tu as accroché l'étiquette ?

61 S - Alors voyons voir.

62 S – mmmh..Un petit peu encore par-là, là il y en a pas beaucoup par là. Remets-en un peu

63 S (une fille qui joue à la table à côté fait tomber quelque chose) - Tu le ramasse Chloé. Tu l'as
64 vu qu'il était tombé.

65 G – Maîtresse ! Là !

66 S - Ça y est, tu as terminé ?

67 G – Oui.

68 G – Moi aussi j'ai terminé.

69 S - Toi aussi t'as terminé ? Mais moi je vois qu'il y a des papiers, mais il y en a pas un peu
70 partout hein ? Regarde tu en mets un peu par ici et là un peu par ici et un peu par là aussi,
71 d'accord vas-y. Vas-y encore.

72 S (parle à la chercheuse) - Ton document, Virginie, tu le veux ? Tu veux que je te le rende ou
73 c'était pour moi le le document de ... Ah d'accord. Je savais pas si t'avais besoin de mettre
74 dans ton dossier que t'avais bien eu un consentement écrit, donc je suis pas obligée de le
75 photocopier.

76 S – Alors, on en est où ici ? Encore un petit peu là, voilà.

77 S - Et Abigaël, elle est pas arrivée ?

78 S – Allez, un peu là là, et un peu par là.

79 S – Lucien ! Lucien ! L'assiette, pour jouer à la dînette, voilà.

80 S – Là, par-là, là. Regarde! Nathan, un peu là, un peu là, parce que là tu m'en mets partout.

81 S - Et Maé, tu as vidé le sac là, la dinette ou le panier vous le ramassez.

82 S - Parce qu'on est d'accord que les papas, les mamans, ils mettent pas tout par terre à la
83 cuisine ?

84 S - Voilà, tu vas l'aider Agathe ?

85 G – Et moi, mon papa, il a cassé son « pole ».

86 S - Il a cassé quoi ?

87 G - Et il a cassé, il est tombé par terre et il s'est cassé tout seul.

88 S - Le bol. Ah le bol. Il a cassé le bol. Le bol du petit-déjeuner.

89 S (se lève pour voir ce qu'il se passe au coin dînette) – Alors... Voilà, vous le remettez. Lucien,
90 tu restes à la dînette, avec ça. Voilà.

91 S (les derniers enfants arrivent) – Allez, voilà le bus !

92 S - Je crois que Lili, peut-être elle voudrait porter la caisse, peut-être des fois Liam.

93 G – Bonjour maîtresse !

94 S - Bonjour Liam, Bonjour Mayron, Bonjour Lili.

95 S – Allez.

96 Anim – Mayron, il était malade mais comme il avait envie de venir à l'école, il est là. (Rire)

97 S - Ah. Bon. Bon si il fait que la matinée.... On verra.

98 S - Elle nous parle, hein ?

99 G (montre un livre) – J'ai le même *** à la maison !

100 Ah tu as le même Tchoupi à la maison !

101 S (un G joue avec une assiette) - Ça, tu vas me poser à la dinette.

102 S – Voilà. Hop, tiens, essuie, t'essuie. Très bien !

103 S – Mais tu l'as déjà fait Lucien. Tu l'as déjà fait !

104 S - Ça c'est Abigaël mais je crois qu'elle va pas venir. Elle y est pas hein, on est d'accord

105 Abigaël elle est pas arrivée ?

106 S - Va la voir Liam. Va la voir Liam !

107

108 Sophie n'a plus son micro sur elle, elle a enlevé son pull et on ne l'entend plus....

109 S (revient à la table de peinture s'occuper des deux G) – Je vais te donner un papier, tu iras

110 t'essuyer les mains après. Allez viens les faire sécher !

111 S (se lève et circule dans la classe) – Théo et Alexandre !

112 S - Est-ce que tu es allé te laver les mains ? Vous êtes allé vous laver les mains, Célian et

113 Nathan ? Allez-y vous laver les mains.

114 S (part accompagner les deux G aux toilettes) – Célian ! Tu te laves les mains !

115 Chercheuse – Je viens te remettre le micro.

116 S – Ah mince ! Tu crois que j'ai réagi ? Pas du tout, hein ?

117 Chercheuse – Non mais je viens de le voir aussi.

118 S (s'adresse à l'atsem) - Alors avec une une grosse boule, il te faut.

119 S (aux G qui jouent à la bagarre au coin regroupement) - Lucien et Célian, non.

120 S (avec son atsem) - Regarde hop ! Et un blé ? Ah oui, tu voudrais faire moitié à chaque fois.

121 Avec une moitié, les pointes ? Je sais pas si là tu vas. Je sais pas du tout, un c'est beaucoup.

122 Un ça va être tout fermé mais bon. Essaie avec une moitié mais peut être le blé il va être un

123 peu écrasé ! Avec une moitié peut-être, le blé va être un peu écrasé.

124 S (montre une F au coin regroupement qui joue avec 2 G) - Là, tu vas avoir de l'interaction.

125 S - Du coup, voyons, un demi.

126 Atsem - Attention, si ça marche, que je refasse pas 2 fois en fait.

127 S - Oui. Est-ce qu'ils sont assez ? Ouais, ils sont assez arrosés.

128 S - Tu cherches Abigail, c'est ça ? Agathe ! C'est Agathe. Emma, tu les as fait cela, non ?
129 Celui-là, c'est le mien. Alors là, là, je vois même pas qui c'est celui-là. Ayoub, William, Célian.
130 Là c'est.....c'est Charlotte et Lili.

131 Atsem- Bon ben c'est moi qui est mal vu, Abigaël.

132 S – Où alors elle a pas fait.

133 Atsem – J'en ai un sans nom.

134 S - Moi aussi, là j'en ai un sans nom. Non mais celui-là, celui-là il est sans nom. Non, c'est
135 pas celui-là, il y en a un autre, c'est celui-là je pense. Celui-là il est terminé des deux côtés,
136 hop.

137 S – Et elle a été absente ? Il me semble qu'on les avait tous récupérés. Mais tu sais comme
138 d'hab hein, à chaque fois il en manque.

139 S - A chaque fois, il en manque.

140 S - Et du coup tu me fais douter hein ?

141 S - Liam, celui-là, je Ayoub.

142 S - Ah mais non, on cherchait pas Abigaël en plus on cherchait Agathe.

143 S - C'est ça, de toute façon il était là-bas, je risquais pas de le trouver. Il était là-bas.

144 S – Il a pas trop trop pousser mais écoute. Elle en avait mis beaucoup celle-ci aussi. Ça
145 germe pas très bien. Et peut-être qu'effectivement, avec une moitié de ça. Mais on va voir si
146 ... Il me semble qu'avec une pointe.

147 Atsem – Oui tu peux, la porte est ouverte.

148 S - Parce qu'à mon avis si tu te, si tu mets, je pense que ça sera plus simple si tu te.. Pour toi
149 ouais. Parce que si t'es un peu serré à chaque fois tu vas... alors que là à mon avis tu dois
150 pouvoir assembler.

151 Atsem - Et tu laisses la petite ?

152 S – Ouais laisse le

153 Atsem - Et par contre, comment on fait pour les prénoms ?

154 S - On emballe, on va voir, après on va refaire des étiquettes je pense hein. On va être obligé.

155 S - Est-ce que ça fait trop ? Est-ce que c'est trop grand ? Ça fait vraiment grand en fait. Oh
156 avec ça ça suffit ! Je sais pas comme tu veux, c'est toi qui vois si tu te sens plus à l'aise, plus
157 à l'aise avec la grande, avec le grand truc Peut-être ouais. Finalement, tu fais des cars, ouais.

158 00:24:20 – S (une F et un G se disputent) – Ah, Agathe et Lucien ! Agathe, on est d'accord, tu,
159 vous êtes gentils ?

160 S - Et Lucien, quand elle ne veut plus qu'elle dit non, c'est stop. Vous le savez hein ? Parce
161 qu'après, vous vous disputez.

162 Atsem - On peut faire un peu moins de plastique.

163 S – Après fait au plus simple, hein tu sais ça une fois à la maison ça va être ouvert. Et puis et
164 si tu trouves que, avec que le plastique... c'est vraiment pour qu'il puisse l'emporter, du coup
165 c'est plus simple s'ils peuvent l'attraper par un bout et voyons, enlève le papier de soie pour
166 voir, ça te fait un truc en moins. Moi, je suis pour le la simplicité de l'affaire. Franchement, de
167 toute façon, l'idée c'est d'emballer, et voilà.

168 Atsem – Il suffit de mettre une étoile en couleur là.

169 S – T'embête-toi avec le papier de soie, il ira à la poubelle de toute façon. Ça te fera une
170 coupe en moins.

171 S - Et tu sais quoi ? Ouais, tu coupes plein de trucs , et à chaque fois qu'on a un moment, il y
172 en a une qui en fait. Parce que le le cahier de vie dernier moment vendredi, moi je peux en
173 faire hein ? Comme ça, s'ils peuvent l'emporter le jour d'avant, ce sera mieux.

174 Atsem - Et normalement, on arrivera à voir le prénom.

175 S - Alors on va préparer les étiquettes, prépare le la coupe là le et puis après on préparera les
176 étiquettes et euh. Ce qui serait bien, c'est comme je, on mettra des plages, on va commencer
177 à mettre les boules à côté parce que sur les boules, on voit mieux que sous les blés. Sous les
178 blés, c'est vraiment pénible.

179 S (s'en va aux toilettes) - Je passe aux toilettes, Laetitia et et on sonne.

180 S (revient) - Allez on range (la cloche sonne)

181 S - Allez, vous empilez les carrés d'abord et après les triangles.

182 S - Allez, on empile.

183 S (un G passe par-dessus un banc) - Lucien !! Ouhlalalala ! Viens me voir. OUhlalalala !

184 S – De quel côté on passe pour entrer au regroupement ? Par-dessus le banc ?

185 S – Va aider les copains à ranger.

186 S - Allez une pile, allez, qui c'est qui a empilé ? Très bien. Qui c'est qui a empilé ? Toi, tu as
187 empilé, Théo ? Tu me les donnes ? On met.. passe-moi le bac. Est-ce que tout le monde a
188 empilé les carrés ? C'est d'abord les carrés, sinon ça rentre pas dans la petite boîte. Allez là.
189 Tu en as Théo des carrés, là s'il te plaît. Non mais mais je veux Théo Brousse.

190 S - Et doucement, Tom, vous empilez... Non, je ne veux encore les carrés. Regardez, on n'a
191 pas encore rangé tous les carrés, voilà. Maintenant, vous empilez les triangles. Allez allez-y.
192 C'est parti.

193 S - Non, je veux une jolie pile d'abord empilée, voilà. Et après, plus, plus grosse, tu peux la
194 faire un peu plus grosse. Voilà ça c'est pas mal. Allez on les pose. Est-ce que là ils rentrent ? Il
195 rentre dans l'autre sens sinon ça ferme pas tu vois le couvercle comme ça, couché ou sur le
196 côté ? Allez !

197 S - Là c'est trop gros regarde Théo.

198 S - Mais non, tu n'étais pas à cet atelier, Lucien. Tu n'étais pas à cet atelier ? tu n'avais pas
199 choisi ça. Tu allais, tu Aallais regarder les couleurs. J'ai vu.

200 S - Tu y vas Théo ?

201 S - On va essayer de la plier parce que rouler ça fait un gros paquet, mais bon, allez, ça passe
202 allez-y.

203 S - Voilà. Allez Théo Brousse, il va porter la nappe et vous vous poussez les chaises ? Laisse
204 Théo Brousse, Théo Brousse. Théo Brousse. Et vous vous pouvez pour pousser, pour pousser
205 les chaises. Allez.

206 S - Et là aussi tient.

207 S - Vas-y Théo, il est parti. Regarde où Célia tu as les petites chaises a poussé là. Tu les
208 pousse ?

209 Atsem - Regarde à côté des filles, Charlotte. Ça, c'est moi qui l'ai utilisé.

210 S - Attends, parce qu'il y avait encore un triangle. Qui c'est qui avait trouvé un triangle ?

211 S - Ah, c'est Alexandre. Viens. Ah tiens donc on va le poser, on va rouvrir la boîte.

212 S - Alexandre, il a trouvé un triangle, tu le poses dans la boîte ?

213 S - Merci hop. Allez, vas-y.

Annexe 8.2. Langage – Sophie

- 1 S - C'est pas très grave.
- 2 S (s'installe avec un groupe de 5 élèves, 3 G et 2 F) – Alors, déjà on va réviser les mots, des
3 instruments de musique.
- 4 S – Alors, celui-ci ? Comment il s'appelle celui-ci ?
- 5 G - *****
- 6 S - Comment il s'appelle celui-là ? Celui-là c'est pas le plus facile hein ?
- 7 S – On le laisse ? Vous vous en souvenez pas, alors on le laisse, on verra après. Celui-là ?
- 8 F – Des maracas !
- 9 S - Très bien les maracas, ça, c'est un instrument à ?
- 10 F – A secouer.
- 11 S - A secouer oui les maracas. Ensuite celui-ci.
- 12 Elèves – La cloche !
- 13 S - La cloche, ça aussi, ça c'est un instrument à ? A quoi ?
- 14 Elèves – A secouer !
- 15 S - À secouer la cloche. Ensuite.
- 16 Elèves – Les grelots
- 17 S - Les grelots, celui-là, c'est celui qui a ?
- 18 F – La grosse voix.
- 19 S - La grosse voix, c'est le grelot qui fait la grosse voix en bas, hein ?
- 20 F – Le triangle.
- 21 G – Lui il a une baguette.
- 22 S - Le triangle, le triangle. Ouais, lui, il a une petite baguette parce que c'est un instrument à.
- 23 Elèves – A taper !
- 24 S – A taper. Bon les grelots on n'a pas dit mais pour les grelots vous savez hein ? Parce que
25 maîtresse, elle en a. C'est un instrument à secouer.
- 26 F – Une cymbale.
- 27 S – Une cymbale, c'est bien !
- 28 G – La cymbalette.
- 29 S – Alors ça c'est pas la cymbalette, ça c'est la cymbale. La cymbale c'est un instrument à ?

30 F – A taper.

31 S – A taper. Soit on tape avec ?

32 F – La baguette !

33 S – Avec la baguette, soit on peut taper les 2 cymbales ensemble, la cymbale.

34 G – Grilophone !

35 S – Ah, le c'est presque, c'est presque ça le mot. Il est difficile, hein, ce mot. Le ?

36 G – Le piano !

37 S – Le xy...

38 Elèves – lophone.

39 S – Le xy-lo-pho-ne, xy-lo-pho-ne. Ca c'est un instrument à ?

40 G – A taper !

41 S – A taper. Et même, on a combien de baguettes ?

42 G – Deux.

43 S – Deux, 2 baguettes. 2 baguettes.

44 S (les élèves tapent sur la tables) – Non, non, pas sur la table.

45 S - Ah celui-ci, vous avez du mal avec le mot.

46 F – Les bâtons.

47 S – Alors les bâtons, oui, mais ils ont un mot, ils ont un nom, les bâtons. Comment ils s'appellent ?

48 S - Vous vous en souvenez ? Alors on le laisse de côté, on verra après. Celui-là ?

50 G – Le tambour !

51 S – Le tambour ! Bon, y en a, on en a que... on en a combien des tambours ? On en a qu'un,

52 hein ? Le tambour c'est un instrument à ? à TA B et il y a combien de baguettes pour taper 2 ?

53 F – A taper.

54 S – à taper. Et il y a combien de baguettes pour taper 2 ?

55 Elèves - 2.

56 S – 2. Ensuite, Ah celui-ci

57 F – Ah qu'est le... le guiro.

58 S - Ah très bien le guiro. Le guiro, c'est un instrument à ?

59 G – Y'a le trou !

60 S - Et oui, y a le trou pour ranger quoi ?

61 G – La baguette.

62 S – Le trou pour ranger la baguette, c'est un instrument à ?

63 F – A gratter.

64 S – A gratter.

65 F – On frotte sur son dos.

66 S – On gratte sur son dos, très bien Chloé. Et il fait « crouic crouic ».

67 S – Ensuite, il y a...

68 S – Alexandre ! t'es parti où ? Il est parti au lit.

69 G – Le tambourin !

70 S - Le tambourin, très bien Tom. Le tambourin, un instrument à ?

71 F – Secouer.

72 S - Celui-là non, celui-là on peut pas le secouer. A taper, celui-là c'est taper parce qu'il y a

73 pa... A secouer, c'est quand il y a, c'est cela. Et ceux-là, il s'appelle comment ?

74 G – Les cymbalettes.

75 S - Les cymbalettes, c'est le petit, c'est le, c'est comme le tambourin, mais il a les petites

76 cymbales sur le côté.

77 G – Bah il a pas. Il a pas la peau.

78 S - Donc on peut faire 2 choses, on peut ?

79 F – Secouer.

80 S – Secouer ou ?

81 G – Y'a le trou pour mettre le pouce et on secoue.

82 S - Mais aussi on peut ?

83 S – Taper on peut faire les 2, on peut secouer ou taper les cymbalettes. Il reste celui-là, mais

84 nous on l'utilise pas celui-là. Ça c'est une lame, c'est la lame. Celui-là, on l'utilise pas parce

85 qu'on a 2 xylophones, c'est comme le xylophone, ça s'appelle une lame, d'accord ? Je vous

86 les ai pas sortis. Je crois que la dernière fois on les a sortis. Il nous reste ces 2 mots-là. Alors

87 ça ?

88 F – La crécelle.

89 S - Ah, ça y est, elle a retrouvé Chloé, une crécelle, vous le dites ?

90 S – La crécelle. La crécelle, c'est un instrument ? Comment on en joue ?

91 G – A tourner.

92 S - On tourne, hein, on fait tourner parce que les petites lames, elles grattent le bois et ça fait

93 crcr crcr. Et ça les bâtons comme vous dites ? Les cl...

94 G – les claves

95 S – Très bien, les claves, les claves, voilà. Ça, c'est tous les instruments, alors on va donner
96 une petite feuille à chacun. Nous, on va jouer avec les bouch.. avec les petits pions. D'accord
97 ? Maîtresse elle montre, mais après si vous l'avez, vous, vous posez le petit pion sur votre
98 petite carte. Allez celui-ci pour Chloé.

99 S (distribue les planches de loto) - Celui-ci pour Emma. Installe toi bien Emma (S se lève pour
100 aider la F à s'installer).

101 S (le G est retourné, regarde les autres derrière lui) - Tu t'installes Théo pour jouer. Théo ?

102 S – Théo Brousse ! Théo Brousse ! Théo Brousse !!!! Ah avec la petite voix il a entendu ! Avec la
103 petite voix aiguë. Tiens, assieds-toi bien, installe-toi bien, voilà (S se déplace derrière lui pour
104 lui réinstaller sa chaise).

105 C -Alors celui-ci, pour Tom. Celui-ci pour Éthan et celui-ci pour maîtresse.

106 S – Hop ! Alors attention. Je crois que j'ai un un gros sac là. Hop, j'ai un gros sac là, on va le
107 mettre dans le sac. Hop !

108 S (une F vient lui montrer son travail) - Tu as fini ? Tu as fini Charlotte, très bien ? Tu vas
109 t'installer ?

110 S - Allez, attention, on prend les petits pions. On va les mettre dans une boîte. Bon non, on
111 peut le prendre dans cette boîte-là. Allez, attention, si on l'a, si on a l'instrument hop, on peut
112 poser un petit pion. (un G essaie de prendre un pion) Attends, attends, faut que maîtresse elle
113 sorte les cartes !

114 S – Attention..... la lame ! Qui est-ce qui y a la lame ?

115 G – Moi !

116 S - Très bien, c'est tout. Il y a que vous 2 ? La lame.

117 G – C'est moi qui ai la lame !

118 S – Ah alors un petit pion pour Ethan, un petit pion pour Tom et un petit pion pour Théo. Voilà,
119 on la met de côté, maîtresse elle va chercher une petite boîte.

120 S - Ne bougez pas, attention, tu ne bouges plus Théo, tu poses la.. sur la lame. On continue,
121 C'est quoi ça ?

122 G – La cloche.

123 S - La cloche ! Allez Tom, la cloche. Qui encore Emma, allez, vous me dites j'ai la cloche.

124 G – J'ai la cloche !

125 S - Voilà Tom aussi il a la cloche, Emma, tu me dis j'ai la cloche ? Tu le dis ?

126 F – J'ai la cloche.

127 S - Voilà, très bien. On continue ? Attention. Là c'est quoi ?

128 G – Et c'est toi ! C'est toi qui l'a !

129 F – La crécelle.

130 S - La Crécelle alors qui a la crécelle ?

131 S - Chloé, tu me dis j'ai la crécelle et maîtresse aussi j'ai la crécelle.

132 F – J'ai la crécelle.

133 G (viens montrer les boules en pâte à modeler qu'il a fait) – Maîtresse, regarde !

134 S – Ouh, 2 petites pommes rouges, elles sont belles, hein ? Comme les petites pommes
135 qu'on avait utilisées. Elles sont très belles ces petites pommes, tu les poses sur ton arbre. Tu
136 es installé à côté d'Alexandre, Lucien, c'est ça ?

137 S – Euh Alexandre ! T'as pas l'impression que c'est pas des petites boules que tu as roulé ça ?
138 (un G vient montrer sa construction) Très bien. Oui, comme ça c'est bien. Alexandre, prends
139 les petits morceaux, oui.

140 S - On continue, moi là, j'ai le xylophone.

141 F – Moi !

142 S - On dit, j'ai le xylophone.

143 F – J'ai le xylophone.

144 S - Tu me le dis Emma, j'ai le xylophone.

145 F – J'ai le xylophone.

146 S – Voilà, j'ai le xylophone. On continue. Attention.

147 S - Ne bouge pas, t'es pion Théo, sinon on ne sait plus ce que tu as eu, voilà. Ahh ça c'est quoi
148 ?

149 F – Le tambourin.

150 S – Non, c'est pas le Tambourin ça. Moi je veux savoir comment ça s'appelle.

151 F – La cymbalette.

152 S - La cymbalette, on me le dit, J'ai, j'ai la cymbalette, vas-y.

153 G – J'ai la cymbalette.

154 S - Et toi Tom ?

155 G – J'ai la cymbalette

156 S - Et toi Emma, Tu me le dis ?

157 F – J'ai la cymbalette.

158 S - Hop, faut le mettre dans la boîte. On continue.

159 S - C'est quoi ça ? Le... Comment il s'appelle celui-ci ? Il n'a pas de nom ?

160 G - Il s'appelle le tambour.

161 S - Non, pas le tambour.

162 G – Le tambourin !

163 S - Le Tambourin alors, qui a le tambourin ? Vous me le dites ?

164 F – J’ai le tambourin.

165 S – J’ai le tambourin, moi aussi j’ai le tambourin.

166 S - Et Tom, Tu me le dis ?

167 G – J’ai le tambourin

168 S - Et qui encore ?

169 G – J’ai le tambourin.

170 S - On continue, hop, attention.

171 S - Et là maintenant ... Théo (se retourne), je, j'en ai assez. Avance-toi parce que tu n'arrêtes

172 pas de regarder derrière.

173 S - Ethan, il n'est pas obligé de taper sur la table, on est d'accord ? Installe-toi bien.

174 S - Alors celui-ci, c'est lequel ? Non, mais je veux savoir comment il s'appelle.

175 F – Le tambour.

176 S (un G fait bouger sa planche) - Le tambour, si tu vas faire tout bouger, on ne saura pas si tu

177 as gagné.

178 S - Alors, le tambour, qui a le tambour ? Vous me dites la phrase ?

179 F – J’ai le tambour.

180 S - Très bien Emma. C'est tout ?

181 G - Ouais, c'est moi, regarde.

182 S - Tu le dis, j'ai le tambour, voilà, et moi j'en ai pas eu beaucoup hein. Je vais pas gagner hein.

183 Attention. Mais toi tu en as beaucoup. Ah regardez Emma, Emma, elle en a plus qu’un. Si

184 Emma elle trouve la maracasse. Emma elle a gagné. Attention.

185 G – Moi oui !

186 S - Ça, c'est quoi comment il s'appelle ?

187 G – Le guiro.

188 S – Le guiro. Qui a le guiro ?

189 G – Moi !

190 S – Tu dis, j’ai le guiro !

191 S - Maîtresse aussi j'ai le guiro et Tom tu le dis ?

192 G – J’ai le guiro.

193 S - Ah mais regardez ! Il leur manque que la maracas à tous les deux. S'ils ont la maracas, ils
194 vont gagner. Hop, attention.

195 G – Et lui, il *****

196 S – Moi regarde tout ce qui me reste, il m'en reste beaucoup hein ? Allez, attention. Hop, on
197 continue ! Ca s'est quoi ?

198 G – Le triangle

199 S - Le triangle, tu me le dis ? J'ai le triangle.

200 G – J'ai le triangle.

201 S - Tu me le dis... Chloé ?

202 F – J'ai le triangle.

203 S - J'ai le triangle et qui a encore le triangle ? Tu me le dis ?

204 G – J'ai le triangle.

205 S - Voilà, j'ai le triangle.

206 S - Voilà, on continue. Attention, qu'est-ce qui reste dans ce petit sac ?

207 G- Moi, je...

208 S - Je veux savoir comment elles s'appellent d'abord, comment ça s'appelle ?

209 S – Les..... Ah celui-là, il est celui-là, les cl...

210 G – Les claves.

211 S – Les claves ! Qui a les claves ?

212 G – Moi ! J'ai les claves !

213 S – Ah j'ai les claves ! Qui a encore les claves ? Tu le dis ?

214 G – J'ai les claves.

215 S – Très bien ! Alors, qu'est-ce qui reste dans ce sac ? Il en reste combien ? Maîtresse, elle
216 sent avec ses mains qu'il y en a 3. Vous êtes prêts ? Attention. Oh celui-là, c'est facile.

217 F – C'est les grelots !

218 S – Les grelots ! Alors qui a les grelots ? Moi j'ai les grelots !

219 F - Moi j'ai les grelots.

220 G - ***** Maîtresse *****

221 S – Y'en a plein, tu sais les grelots qui ont la grosse voix.

222 G – Ethan, il a gagné !

223 S – Oh mais oui ! Ethan il a gagné j'avais pas vu ! Et ben c'est Ethan. Ethan, il a rempli sa fiche.
224 Tu m'as pas dit « J'ai gagné maîtresse ! ». Ethan il a rempli toute sa fiche avec les petits pions.
225 C'est le premier....

226 S – Qui c'est qui tape dans la table ? Qui tape ? Qui c'est qui tape ?

227 G – C'est toi ?

228 S – Non c'est pas moi. Voilà, Ethan, il a gagné, et ben voilà, on a fini la partie. Qu'est-ce qui
229 restait dans le sac, voyons, il restait 2 instruments, qu'est-ce qu'il reste ? Il restait..

230 F – La Maracas

231 S – La maracas et ?

232 F – La cymbale !

233 G – Moi j'ai la cymbale !

234 S – Et la cymbale ! Il restait deux. Eh oui, mais du coup c'est Ethan qui a gagné. Mais c'est
235 Ethan qui a gagné en premier. On remet les petits pions, on va faire venir les copains qui
236 étaient aux autres ateliers, on remet les petits pions dans la boîte à pions.

237 S – Doucement Ethan.

238 S – Non tu ne les roules pas Théo ! On va changer ?

Annexe 8.3. Récréation – Sophie

- 1 S - Tu peux rester dedans, hein ?
- 2 Chercheuse – Je dois mettre la caméra, je sais pas trop où la mettre !
- 3 S - Ah oui, pardon ! Bah là peut-être, qu'est-ce que j'avais fait là, il est là ?
- 4 Chercheuse – Attends je vais regarder si on est toujours connecté. Ouais, c'est bon !
- 5 S – C'est bon je peux être interviewé comme les... huiles présidentielles !
- 6 Chercheuse – Je vais juste passer aux toilettes !
- 7 S – Vas-y vas-y ! Tu sais où elles sont ? Tu les as, viens, hop. Dans le couloir, là, t'en as 2ème
- 8 porte à gauche ou 3ème porte à gauche.
- 9 S (s'approche de l'atsem qui est avec un G qui pleure) - Mais c'est ça. Mais « j'ai pas de vélo ».
- 10 Lève la tête. Lève la tête, lève la tête. On va fermer ça. Voilà. Y'a pas un vélo pour tout le
- 11 monde. Voilà. Et là-bas, il y a les roues, mais elles sont... on va tourner, on va changer !
- 12 S (commence à demander un service à un G mais se ravise) -Ah j'ai pas pris mon téléphone,
- 13 j'ai pas l'heure. Mais sinon tiens, va avec le, euh non lui non.
- 14 S – Euhh, Emma, tu vas avec Laetitia, elle va te donner mon téléphone, comme ça j'aurai
- 15 l'heure. Et après tu me le rapportes, d'accord ? Vas-y.
- 16 S – Merci !
- 17 S – T'as pas froid Lili, ça va ?
- 18 S - Coucou Théo, si tu as un vélo tu l'utilises parce que Nathan il en veut un ! Donc utilisez-le
- 19 si vous l'avez.
- 20 S - Il est où le petit porteur bleu ? Ah mais il est là, voilà.
- 21 S (un G vient râler) - Tu arrêtes de chouiner.
- 22 S - Là, vous avez encore une trottinette. Viens là Nathan. Regarde, tu as une trottinette. Tu as
- 23 une trottinette là ? Tu sais en faire un petit peu de la trottinette ? Allez, essaye. Regarde, hop
- 24 mets un pied dessus, allez. Et là, tu as un petit porteur aussi, Hop, regarde un petit porteur là.
- 25 S – Merci Emma.
- 26 S (un G fonce sur un camarade) - Tu regardes devant ! Tu regardes devant.
- 27 S – Allez, c'est pas grave, ça va. Sinon je t'enlève le permis hein Lucien ? Et après on va
- 28 changer un peu, on va les passer au copain.
- 29 S (aide un G à fermer son manteau) – Lève la tête Tom pour fermer le manteau. Laisse le
- 30 manteau, lève la tête. Voilà.
- 31 S – Attends un petit peu Liam, mais après on change un peu les vélos.
- 32 S – Lucien tu fais doucement, parce que tu as déjà foncé dans Niño. Regarde où tu vas.

33 S - Niño, tu profites, parce qu'après on va changer les véhicules, on va les passer au copain.

34 S (un G fonce sur les autres avec le vélo) - On ne fait pas exprès d'aller dans le coin, d'aller
35 foncer dans les véhicules, hein, oui.

36 S – Doucement Mayron, si tu veux jouer avec Lili, tu lui dis, tu lui, tu la tapes pas, tu le lui dis.

37 S - Je vais le faire, change, tiens lève la tête, monte la, lève la tête. Hop, voilà.

38 S – Liam ne cours pas après le vélo, tu vas tomber. Vous allez, tu vas tomber.

39 S – On va les faire changer, tu attends un petit peu, on va changer après.

40 S (s'adresse à la chercheuse) - Bon ça va, tu auras un peu de matière ?

41 Chercheuse - Je sais pas. Je pense, après j'avoue, à chaque fois je, je sais pas trop... Je
42 regarde après. C'est sympa ce petit mur d'escalade, c'est la première fois que je vois dans
43 une école.

44 S – Ca été vu par l'APE. Une année il y a eu un projet et la, l'association de parents d'élèves en
45 fait ont donné une subvention. Je savais pas si ça a tout couvert mais bon..

46 S – Je vais changer un peu.

47 S - Vous changez ! Vous changez un peu Niño, tu passes un peu à quelqu'un. Allez, voilà, y a
48 Mayron déjà, y a Mayron, non, y a Mayron, voilà.

49 S – Tom, on change, tu descends, on change !

50 S - Lucien, Agathe aussi, vous descendez on change.

51 S - Agathe, tu descends, voilà.

52 S – Théo Brousse, tu changes, tu descends. On change un peu les vélos, voilà.... Non Niño, tu
53 avais déjà un véhicule. Tu laisses au copain, si quelqu'un le veut..

54 S – Tiens regarde Emma, là.

55 S - Théo et... Théo et... On change. Théo et..... Chloé. Je vais y arriver. Voilà on change, voilà,
56 on change un petit peu, vous changez avec les copains, voilà.

57 S - Tiens, Lucien, rapporte la petite voiture, s'il te plaît, regarde. Apporte-la là. Apporte la
58 voiture ! Voilà.

59 S – Et Tom, tu sors de la terre, vous sortez de la terre, c'est tout trempé. Voilà.

60 S - Apportez la voiture là, sous le cabanon. Voilà, viens la mettre à l'abris.

61 S - Ethan rapporte les roues, là s'il te plaît, viens Lucien aussi les petites roues là.

62 S - Tiens, vous me rapportez voilà. Poussez-les, poussez-le avec les mains, pousse, pousse,
63 pousse.

64 G – Je veux me moucher

65 S - Vas-y.

66 S - Non Ethan, Ethan, non ! On ne pousse pas ce véhicule, on ne pousse pas le véhicule, ça
67 prend trop de vitesse. Et ça fait mal. Voilà, on pédale, on fait. Tu l'actives Niño. Active-le avec
68 les pieds. Voilà.

69 S – Non mais Lucien ! Et alors ! Ils sont les vélos de ce côté ou de ce côté.

70 S - Qui a porté le vélo là-bas ? Rapportez-moi le vélo.

71 S - Qui a porté le vélo ? C'est toi Agathe ? Dépêche-toi de pédaler.

72 S – Qui est-ce qu'il a apporté le vélo de ce côté ? C'est de ce côté les vélos, vous le savez, là
73 c'est les roues et les toboggans. Là, là c'est pas l'espace des vélos, les l'espace des vélos, il
74 est de ce côté.

75 G - Tiens y'a Mayron, il fait des tours. Et après il faut le prêter.

76 S - Bah on va rentrer mais il peut te le prêter. Mais juste pour un tour hein. Je regarde l'heure,
77 on va rentrer parce que regarde Zara elle arrive. Zara, elle arrive déjà.

78 S (sonne la cloche) - Allez, non, on rapporte les vélos aujourd'hui, parce qu'il y a personne
79 derrière nous. Vous les rapportez à la cabane. Allez.

80 S – Allez, y'a une trottinette là-bas, qui va me la chercher ?

81 S – Allez, tiens Emma, prends un vélo, apporte le à la cabane !

82 S (aide une F qui range un vélo) – Voilà. Va l'appuyer contre la cabane. Tourne le guidon,
83 tourne, regarde, tourne. Voilà.

84 S - Y en a un autre là-bas, aller les chercher. Voilà.

85 S - Tiens, tu veux bien rapporter celui-là Niño. Non, pas... voilà.

86 S – Et là le petit vélo, qui va le chercher ?

87 S - Chloé, tu étais parti chercher le vélo et après tu es allé voir Pauline !

88 S – Doucement, attention, attention, doucement.

89 S – Allez vas-y Emma.

90 S - Non, non, non, c'est Niño d'abord.

91 S – On attend Emma, vas-y Emma. Non Charlotte, pas Emma.

92 S - Avance-le encore. Voilà, il faut les tourner, sinon ils redescendent, voilà.

93 S - Tiens. Allez, on y va.

Annexe 9 : Verbatim du temps de l'épreuve – Carine

Annexe 9.1. Accueil – Carine

- 1 C - Ah, il a envoyé le message. Je sais pas s'il a le bon numéro, je vais vous redonner le bon
2 numéro. Bonjour Mélissa ! Bonjour Claire !
- 3 C – C'est la classe des tout-petits. Je vais vous donner le bon numéro, maman, je vous le note.
- 4 F – Maîtresse regarde.
- 5 C - Oui, ma chérie. C'est quoi Ivine ? Qu'est-ce que tu me montres ?
- 6 C – C'est un chat ?
- 7 C - Ça, c'est le numéro de l'école. Voilà, vous pouvez laisser un message à ce numéro et
8 comme ça, j'aurai votre numéro aussi.
- 9 C – Bonjour Rital ! Je t'ai manqué Rital ou quoi ?
- 10 C – Oui coucou, ça va Adem ?
- 11 C – ça va Aaron, ça va mieux ? T'as été très malade, hein Aaron dit donc !
- 12 C - Elle a bavé je pense. Elle a dû manger le t-shirt. Elle a fait comme ça maman, oui je pense.
13 C'est mouillé, qu'est-ce t'as fait Malak, t'as mangé le t-shirt ?
- 14 C - C'est pas Malak qui va nous répondre. C'est pas grave. C'est pas grave, c'est pas grave,
15 c'est pas grave, ça va sécher, ça va sécher, on le voit pas, t'inquiète pas, ça va sécher, ça va
16 sécher. Malak, vous inquiétez pas.
- 17 C - Je... euh...Ah. Les vacances scolaires, c'est. C'est lundi 12 c'est le 12 février. Y a encore
18 cette semaine d'école et cette semaine école. Lundi 12, pas école pour 2 semaines : la
19 semaine du 12 et la semaine du 19. Après on reprend le 26. Je vous l'écris hein ?
- 20 F - Et j'ai déjà acheté les cartes d'invitation !
- 21 C - C'est pour qui les cartes d'invitation Mélissa ?
- 22 F – Les copains.
- 23 C – C'est pas pour moi ? Pour moi, tu m'invites, tu m'invites. C'est pour les copains, pour ton
24 anniversaire et où c'est que tu vas faire l'anniversaire, à la maison ?
- 25 C - Alors maman, les vacances.
- 26 F - Mathilde, maman *****
- 27 C - Vacances du 12.
- 28 C - Voilà maman. Du 12 février au premier mars, école le 4 mars. Voilà.

29 C - Ça va, Malak ? Tu as pris l'étiquette ? Oui, qu'est-ce qu'on fait ? On fait quoi ce matin ?
30 Qu'est-ce que tu veux ? Tu veux jouer avec Claire ? Tu veux jouer, regarde les garçons, ils
31 jouent aux voitures.

32 C - Tu veux jouer ? Elle met la table Claire ? Tu me fais un café ? Allez, va me faire le café.

33 F - Oui.

34 F - Touche pas ****

35 C - Mais si Claire, elle a le droit de toucher. Pourquoi tu lui dis touche pas ?

36 Atsem - *****

37 C - Et si mais bon, je sais pas, j'étais pas là hier.

38 Atsem - Oui, c'est la question que je me posais.

39 C - C'est pas grave et oui bon, on va, on va, on va réorganiser le, c'est pas grave, ça fait un fond
40 de forêt.

41 Atsem - Moi non plus j'étais pas là hier.

42 Atsem - Bah ou alors voilà, ou alors du vert encore.

43 C - Non mais on va faire. Ils vont faire des petits sapins peut-être dessus, en , coller des
44 triangles de papier, faire des petits sapins, je sais pas. J'ai pas réfléchi, comme j'étais pas là
45 hier, j'ai pas

46 Atsem - Déjà t'es là .

47 C - Ouais, je tiens debout.

48 C - Y a pas de cuillère ? Regarde dans les tiroirs si où elles ont été mises les cuillères ! Si vous,
49 elles ont été mises les cuillères ?

50 F - *****

51 C - Il y en a partout, vous avez tout mélangé. Y'a les... ça tombe il faut que j'attrape du scotch.
52 Qu'est-ce qu'il manque ? Il faut attraper du scotch dans la réserve.

53 Atsem - Y'en a plus ?

54 C - Non, il est vide, Bonjour, Bonjour.

55 C - Oui, ça va, merci. Euh. On peut se voir si vous voulez aujourd'hui à 11h45. Vous êtes
56 rendez-vous ? Demain matin ? Ah non, demain y a grève maman, euh vendredi ? Demain, c'est
57 grève, c'est le 1er février, vendredi ? Oui. Quand ? À quelle heure ? Vous pouvez vendredi soit
58 le matin à 08h30. Bonjour à 08h15, pardon, pas à 08h30, 08h15 soit à 11h45. À quelle heure
59 vous voulez ? 11h45. Oui, vous me laissez un message, allez, ça marche, Bonjour.

60 C - Oui. Oui, je vous l'ai fait pour tout à l'heure. Pas de souci. Pas de souci, je vous le fais.

61 C - Bonjour Amir, Bonjour Swine

62 C - Qu'est-ce que tu fais Annie, tu as, tu aides Assad ?

63 C - Qu'est-ce que tu as Assad ce matin ?

64 G - ***** elle a pris la veste là..

65 C - Et qu'est-ce qu'elle a cette veste, elle va pas cette veste ?

66 G – Parce que il ***** fait mal

67 C – Qu’est-ce qu’il y a ? Assad, il va m’expliquer qu’est-ce qu’elle a cette veste, pourquoi

68 elle ne va pas ?

69 G – Assad*****

70 C – Mais Amir, occupe toi de toi. Tu ne sais pas ce qu’il a Assad, qu’est-ce qu’il a ?

71 G – Elle m’a mis la veste et moi je veux la mettre tout seul.

72 C – Ah, parce que tu voulais le mettre tout seul ! Oh là là, ces mamans, elles aident les

73 enfants. Elle était trop pressée maman ce matin.

74 G – Moi j’ai une banane.

75 C - C'est une banane pour goûter. Viens Assad vient me raconter tes malheurs, viens, ça ne va

76 pas, ces mamans. Et pourquoi elle était trop pressée maman ce matin ? Et toi tu sais le faire

77 tout seul en plus. Tu lui as dit à maman ? Je sais le faire tout seul, il faut le dire à maman. Les

78 mamans. Tu lui as dit ohh qu'elle était trop pressée Maman ce matin. Elle avait peur que tu

79 sois en retard parce que tu vois, c'est l'heure de fermer la porte. C'est pas grave ça, tout à

80 l'heure, tu me montreras comment tu sais le mettre tout seul ?

81 C - Amir, je suis là, non, ça c'est Yline.

82 C - Donc ça ne va pas ? Bonjour Yline, Bonjour.

83 C – Oui pas de soucis, t’inquiète pas.

84 FouG - *****

85 C - Tu as trouvé ? Non, ça c'est Yacine. A A AA Amir. Regarde sur ton pull y’a le A comme Amir.

86 C - Bonjour Amani ! Amani où est ton étiquette ? Je ne sais pas. Quelqu'un l'a mis au tableau à

87 ta place. Amir.

88 C - Qui a mis ces ton étiquette à ta place ? Donc qu'est-ce qu'on fait ? Tu me montres après ?

89 Comment tu sais mettre le manteau tout seul ? Il est fini le chagrin, ou encore c'est le chagrin.

90 Comment on fait ? Je lui explique. Tu veux que je lui dise à maman que tu savais être loin ? Que

91 tout seul ? Et t'es grand maintenant, hein ? Je lui dirais à maman si tu veux.

92 C – C'est un chat ? Il est pour qui le chat ? Il est

93 F – Il est pour maman.

94 C – Il est pour maman, tu vas le, tu vas le colorier.

95 C – Bonjour Yacine.

96 C – Et Walid, ça va Walid ?

97 F – Maîtresse j’ai trouvé l’étiquette !

98 C – Tu as trouvé l’étiquette de qui Yvine ?

99 F - *****

100 C – Ah ben donne lui !

101 C – Bon qu’est-ce qu’on fait Assad ? Ça nous gâche la journée ou ça nous gâche pas la
102 journée. Qu’est-ce que t’en pense ?

103 G – Ca gâche pas.

104 C - Ça nous gâche pas ? On peut aller jouer ce matin ?

105 G - Oui

106 C - Allez, on va jouer, ça va Linda ?

107 C – Et non, aujourd’hui comme y’a Virginia qui vient observer dans ma classe, j’ai changé.

108 Anim – Et c’est quoi l’étude ?

109 C – L’étude, ah, sur l’égalité fille garçon.

110 Anim - Et qu'est-ce qu'elle veut dire par l'égalité fille garçon ?

111 C – Ben il faut que les filles soient égales des garçons. Qu’elles puissent jouer, tu vois, les filles
112 et tu vois pas comme dans ma classe par exemple. Les garçons, ils jouent à la dînette. C’est
113 intéressant.

114 C – A elle a trouvé le scotch.

115 Anim - Tu vois, tu tu remarqueras, t’as que des filles à la dînette..

116 C – Et ben oui je lutte Linda, je lutte. Je lutte tous les jours.

117 C - C'est bon Assad, tu as mis ton étiquette ? Ah bon ça va on est sauvé alors la journée est
118 sauvé. Par contre, Aleydine il est pas là.

119 C - Qui c'est qui m'a mis l'étiquette dans les ?

120 C - Lina, ton étiquette. Lina, ma puce. Lina. Ton étiquette, elle est où ? Ah

121 C - Ouh là là, c'est l'hécatombe chez les tout-petits.

122 C - On n’a qu’une qu’une toute petite ce matin. C’est, c’est l’hécatombe.

123 C – Y’a que Rital ! Regarde-là !

124 C - Hein ? Oui, Rital, elle est, Rital elle suit hein ! Elle percute.

125 C - Regarde Yline, elle joue aux voitures, tu vois Linda, regarde, Yline elle joue aux voitures.

126 Anim – Le clan des garçons, le clan des filles.

127 C – Pourtant je lutte dans cette classe hein !

128 Anim – L’autre jour***** Y’a un garçon il jouait avec un bébé, il était caché.

129 C – Ah tu vois, il était caché, il se cache hein ?

130 Anim - *****

131 C - Tu vois les clichés ? Ah ça Linda, toi je le sais.

132 C – Alors, qu'est-ce qu'on fait les garçons ? Ça va Yline, à quoi tu joues Yline ? Tu joues aux
133 voitures ? Regarde, Regardez ça là.

134 G1 – C'est pour les garçons !

135 C – Et pourquoi c'est pour les garçons Amir ?

136 G1 – C'est que pour les garçons les voitures.

137 C - Et pourquoi c'est que pour les garçons, les filles aussi, elles jouent aux voitures. Moi je
138 conduis une voiture par exemple, maman, elle conduit la voiture.

139 G1 – Mais non, maman elle conduit pas la voiture.

140 C – Elle conduit pas la voiture maman ? Ah bon ? Okay.

141 G1 – Et mon papa il conduit la voiture.

142 C - Et moi, comment je fais alors pour venir à l'école ? Je conduis la voiture, moi Amir.

143 G1 – Tu viens en vélo.

144 C - Mais j'ai pas un vélo moi, j'ai une voiture, tu crois que j'ai pas le droit de conduire la
145 voiture ?

146 G2 – T'as une voiture rouge !

147 C – J'ai une voiture rouge exactement, et alors qui c'est qui l'a conduit ma voiture Assad ? C'est
148 moi !

149 C - Ah voilà.

150 TRS - Ça, c'est ceux qui restent que j'ai pas entendu et en fait, hier Amir, je suis désolée,
151 j'aurais pu le prendre en rendez-vous mais en fait, elle m'a, elle est venue le matin et elle m'a
152 dit qu'elle avait rendez-vous avec toi le matin et du coup moi j'ai cru que c'était le matin, genre
153 en fait tu lui avais donné rendez-vous à 13h15, 13h30.

154 C - Oui bon ben c'est pas grave, bon c'est pas grave. Non mais du coup je lui ai dit, je lui ai dit
155 vendredi.

156 TRS - Et voilà, et on l'amis à la sieste ***** il dort super bien à la maison. Il faut pas lui lasser le
157 choix et puis voilà.

158 C - Il faut le dire à Émilie. Je t'ai envoyé les photos du coup. Comme ça, si tu peux faire ça
159 aussi.

160 F – Maîtresse !

161 C –Oui, Claire ?

162 C - Bonjour Madame, qu'est-ce que vous me faites à manger ?

163 F – Euhhh, des jus de fruit !

164 C –Des jus de fruits ? Très bien Madame. Attends, voilà.

165 F – Attends je vais te donner, voilà.

166 C – Et mon café ? J'avais commandé un café ce matin, j'ai pas de café.

167 Atsem – Deux !

168 C – Deux cafés, un pour Sylvie aussi s’il vous plait ! Ah, tout ces verres pour maîtresse ! Un jus
169 de fruit !

170 Atsem – Ah merci !

171 F – Maiiisss, c’est à moi !

172 C – Qu’est-ce que c’est Yvine ?

173 C – Un chat. Mais qui c’est qui vous a fait ces jolis chats ? C’est au CLAE que vous avez fait ces
174 jolis chats ?

175 C – C’est qui qui dessine ? C’est Najat ?

176 F - *****

177 C – Tu m’as servi quoi ?

178 F – Du du jus.

179 C- Du jus de quoi ? Avec quoi comme fruit ?

180 F – Avec du pain.

181 C - Du pain, c'est pas du fruit.

182 F - *****

183 C – C’est Najat qui vous a fait ces jolis chats ?

184 F – C’est Viviane.

185 C – C'est Viviane, parce que je vois que vous avez tous les mêmes chats.

186 F – Viviane, elle est pas allée à la ****

187 C - Ah je sais pas, elle m’a dit qu’elle venait remplacer Najat.

188 C - Orange et citron.

189 F – Moi aussi je veux !

190 C – Tu veux quoi ?

191 F – Moi aussi.

192 F – Des tasses !

193 C - Tu veux du jus toi aussi orange et citron ?

194 F – Non moi je veux une tasse.

195 C – Merci Madame. Et pour Rital aussi, pour Rital ?

196 F – J’ai déjà donné.

197 C – T’as donné et pour Amani ?

198 F – J’ai donné.

199 C – Et pourquoi t’as un serre tête d’anniversaire, y’a écrit anniversaire, c’est l’anniversaire de
200 qui ? C’est l’anniversaire d’Amani, non ? De Lina ? C’était à l’anniversaire de Lina que tu l’as
201 vu ? Oui ?

202 F – Non je l’ai trouvé au magasin.

203 C – Ah !

204 F – Maîtresse *****

205 C – Elle t’a invité à son anniversaire Mélissa ? Ah c’est gentil. Tu as invité qui Mélissa ?

206 F – Anna, Amani, Lina, Rital et Claire.

207 F – Et ça va pas la tête là !

208 C – Et toi aussi Claire, elle va t’inviter à son anniversaire.

209 C- Qu’est-ce que tu vas faire ? u vas le faire à la maison avec les copines ? Maman elle va faire
210 un gâteau ? Mais c’est aujourd’hui ?

211 F – Attends *****

212 C - Où c’était hier ?

213 F – C’est aujourd’hui.

214 C – C’est aujourd’hui. C’est aujourd’hui, je crois que c’était

215 C – Tu appelles qui au téléphone ?

216 F – Personne.

217 F – C’est aujourd’hui mon anniversaire.

218 C – Yvine non, c’était quand ton anniversaire, c’est passé déjà ! On le fait la semaine
219 prochaine, tu sais avec les copains !

220 F – Ben moi je vais avoir 5 ans.

221 C – Oui, C’était hier, toi, non ?

222 F – Non j’ai pas mangé le gâteau !

223 C – T’as pas mangé le gâteau alors c’est aujourd’hui on va regarder ça. On va regarder. Attends
224 Mélissa vient, je vais regarder.

225 C - Qu'est-ce qu'il y a ? Qu'est-ce que tu fais Yline ?

226 C - Et le 30 ? C’était hier, bon anniversaire Mélissa. Olala, bon anniversaire Mélissa !

227 C – Toi on a dit que c’était pas encore, que c’est au mois de juin Hinde.

228 F – Avec Aleydine ?

229 C – Avec Aleydine, oui bravo

230 F – oui parce que y’a écrit Aleydine.

231 C - Parce qu'il y a écrit Aleydine, le 4 juin, Hinde le 12 juin, au mois de juin, il fera beau Hinde,
232 ça va être bien !

233 C - Qui c'est quoi m'appelle maîtresse maîtresse ?

234 C - Ah il te plaît ? Hein, il te plaît le le serre tête, Rital, de d'Amani hein ? Il te plaît, il est joli ?
235 Hein Rital, il te plait, il brille ?

236 C - Alors à qui tu as téléphoné, Claire ?

237 F - A la ***** nina

238 C - A maîtresse Nina ?

239 F - Non à l'anniversaire de Lina.

240 C - Ah ! À l'anniversaire de Lina. D'accord, et qu'est-ce qu'elle a dit l'anniversaire de Lina ?

241 C - Qu'est-ce qu'on fait Hinde ? On fait une construction ? Qu'est-ce qu'on construit ? Une
242 maison ?

243 C - Ah, tu vois la voiture rouge de maîtresse ! Tu l'as déjà vu ma voiture, ma voiture rouge ?

244 F - Oui.

245 C - Oui. Et maman, elle est de quelle couleur sa voiture ?

246 F - Noire.

247 C - Noire.

248 F - *****

249 C - Ça, c'est rouge. Regarde la maison.

250 C - Bonjour ! Oh Rayanna.

251 Maman - Depuis tout à l'heure elle pleure.

252 C - Oh, tu voulais pas venir me voir Rayanna ? Oh, viens. Bonjour Rayanna. Tu dis à tout à
253 l'heure maman.

254 C - Qu'est-ce qui a Rayanna ? Regarde, on va chercher l'étiquette. Allez-y, vous inquiétez pas.
255 Ah qui c'est qui sonne ? Allez-y, allez-y.

256 C - Ah c'est Maïssane qui est en retard.

257 C - Elle est où l'étiquette de Rayanna ? Elle est où l'étiquette de Rayanna ? Où t'as mis le
258 nounours aujourd'hui ? Tu l'as pas pris ? Tu as oublié le nounours ? On prend l'étiquette de
259 Rayanna, regarde Rital, elle t'aide. Ah vous êtes 2 ce matin chez les tout petits. On est sauvé !

260 C - Oui Yvine, quand tu me parles, tu sais que t'es pas obligé de me taper. Je t'entends. Dis-
261 moi, Yvine.

262 F - *****

263 C - On fait quoi aujourd'hui ?

264 F - ***** la maman de qui ?

265 C – Ah, la maman de qui ? Aujourd’hui y a pas de maman parce que y’a une une copine de
266 maîtresse, c'est Virginie. Aujourd'hui y a pas de maman. Y a pas de maman ce matin, hein, y’a
267 Virginie et y’a Élodie qui vient de travailler avec nous, ce matin, vous la connaissez Elodie ?

268 C - On va, on prend l’étiquette Rayanna ? Allez on y va, allez, vas-y. Allez, on va jouer avec les
269 copains, viens, on va, regarde ils ont fait une super construction là.

270 C – C’est bien Yvine !

271 C – Viens, regarde. Rayanna.

272 C- Ca va Aaron, t’es content de retrouver les copains ? ahh.

273 C – Rayanna, tu poses l’étiquette avec les copains. Walid, tu lui montres, tu lui montres ?
274 Rayanna, regarde, il te montre, Walid. Tu lui montres où on met l’étiquette. Regarde Rayanna,
275 elle a mise là-haut.

276 F – Maîtresse !

277 C - Oui, Hinde ? T'as fait la maison ? Oh elle est belle hein, elle est grande.

278 C – A quoi on joue Rayanna ? Regarde ! Regarde on peut les accrocher. On peut les accrocher.

279 C – Tu veux ? La voiture en rouge. Ça, c'est le train.

280 C – Oh celui-là... Il est cassé le bonhomme.

281 C - Le tracteur. Comment il fait Rayanna le tracteur ? Il avance, regarde il roule, on le fait le
282 rouler vite ? Regarde on le fait rouler sur Walid !

283 C – Tu veux pas jouer avec nous Walid ?

284 C – Tu joues avec Aaron.

285 C – Tu le fais rouler. Rayanna, fais le rouler.

286 C - Dis-le toi la voiture, hein la voiture. Tu répètes, Rayanna, la voiture. Non ? elle roule.

287 C - Et Adem, qu'est-ce que tu as fait Adem, toi ? tu as fait une construction ? C’est quoi que tu
288 as construit ?

289 C - Et toi, Assad, qu'est-ce que t'as construit ?

290 G - *****

291 C – T’as fait quoi ? Un quoi ?

292 G – Un voiture de *****

293 C – Une voiture de ?

294 G – Police.

295 C - Une voiture de police ? Et alors ? Elle va vite ou elle va pas vite ta voiture de police ? Elle va
296 vite ?

297 G – Moi aussi elle va vite !

298 C – Et toi aussi elle va vite Amir ta voiture !

299 C - Et toi Souhid qu'est-ce que t'as construit ?

300 G - *****

301 C – Une maison, elle est très grande cette maison.

302 C - Ça va Yline ? Ca va mieux ton œil ? Maman, elle m'a dit que tu avais l'œil rouge. Il est guéri ?

303 Oui ?

304 C - Qui c'est qu'il fait la taille ?

305 G - ***** qui fait la taille.

306 C – C'est toi le plus grand Amir ? Non regarde, c'est pareil. La même taille.

307 G - Moi aussi la même taille.

308 C – Toi il est plus petit le tien. Tu vois, ta maison, elle est plus petite.

309 C - Eux, ils ont la même taille, c'est la même, pareil.

310 G - *****

311 C –Tu veux le faire pareil ? Il faut la faire très grande !

312 C – Lina ? Qu'est-ce que tu as donné à Amani ? LE chat ? Tu l'avais colorié, tu as fait un joli

313 chat ? D'accord .

314 G - *****

315 C - Très bien. Est-ce que tu veux faire une construction avec moi ? Oh, regardez, Hinde, elle

316 vous montre sa maison. Regarde, regarde Assad ! Elle est toute petite, elle est très jolie. Une

317 petite maison, c'est la petite maison.

318 F – C'est comme dans l'histoire des neiges.

319 C - Dans l'histoire de quoi ?

320 F – De les neige.

321 C – De la neige ? Il y a une petite maison dans l'histoire de la neige ?

322 F - Oui.

323 C – Oui. C'est quoi l'histoire de la neige ?

324 G – Le petit *****

325 C – Le petit ours ? Vous avez lu une histoire de la neige avec maîtresse Edith hier ?

326 F - Oui

327 C – Oui ? Non ? Si ? Vous allez me raconter, vous allez m'expliquer ?

328 C - Qu'est-ce que tu as fait, tu a mis un bonhomme tout en haut ?

329 G - *****

330 C – Une voiture, elle est très grande. Oh Amir elle est tombée.

331 C - Regarde Assad. Assad, elle te dit, Lina, regarde Hinde, elle te parle.

332 F - *****

333 C – Elle vient de l'histoire, la petite maison et il manque la cheminée alors. Y'a la cheminée
334 dans l'histoire non ?

335 F – Oh oui dans l'histoire de l'hiver !

336 C – Ah, dans l'histoire de l'hiver. Tu as raison Lina, y'a une cheminée.

337 G - ***** cheminée

338 C – Le Père Noël, il passe par la cheminée.

339 C - Ah voilà, regarde. Elle a fait la cheminée ? Oui.

340 G - *****

341 C – Il va être sale si il passe par la cheminée ? Ah mais c'est un peu magique le Père Noël donc
342 il se salit pas. C'est un peu magique, hein ?

343 C - Tu fais la construction, Lina, on va ranger bientôt. Ouh là là, elle est géante, elle est géante
344 ta construction, attends, je vais baisser le chauffage, il fait trop chaud dans cette classe.

345 C - Qu'est-ce qui se passe dans la dinette vous dormez ?

346 C – Tu as bien mangé ? Qui c'est qui sonne ? Oui ?

347 C – Ah..... C'est Melek.

348 C – Vous avez fini de manger ? Elle se repose. Elle se repose Hinde. On va ranger maintenant.

349 F – C'est tout mélangé.

350 C - C'est un peu mélangé, c'est pas grave.

351 F – On va ranger ?

352 C – On va ranger oui.

353 C - C'est l'heure de quoi après, quand on range ?

354 F – C'est l'heure on va ranger tout ça !

355 C - Tout ça, on va ranger tout ça, alors c'est l'heure de ranger. On va ranger les enfants, les
356 jeux et on va se regrouper. On va se mettre sur la ligne.

357 C – On range. Tu ranges la petite maison, tu peux la laisser construite si tu veux la petite
358 maison, regarde, tu peux la poser comme ça dans la boîte, elle rentre. Comme ça on garde la
359 petite maison.

360 C- Allez on range les lego avec les lego, les voitures avec les voitures.

361 G – Maîtresse ! *****

362 C - Oui, c'est presque la taille d'Assad, presque.

363 G – Moi aussi.

364 C – Presque, c'est aussi grand que toi.

365 C – C'est bien Rital

366 C – Amani, il te gêne le serre tête ? Tu veux le mettre dans le sac ? On va le mettre dans le sac.
367 Il te gêne pas ? Alors tu peux le garder sur la tête.

368 C – Vous rangez la dinette les filles là !

369 C – Yline, Aaron vous rangez !

370 C – Et au lieu de lui crier dessus, tu lui dis on range, dis lui on range. Malak, au lieu de lui crier,
371 tu lui cries pas dessus. On range Malak et Rayanna, vous les mettez dans la boîte. Voilà tu vois,
372 j'ai pas crié, elle a compris. On n'a pas toujours besoin de crier pour se faire comprendre.

373 C - Alors regardez, les legos, vous les mettez pas au bon endroit les legos, c'est là-bas.

374 C- Regarde, c'est la boîte des voitures. Merci Aaron. Tu ramasse aussi, tu m'aides ? Malak, tu
375 m'aides à ramasser ? Merci Walid.

376 C – Merci Yline, merci. Très bien.

377 C – Hinde, Hinde, regarde. Merci !

378 C – C'est bon, laisse là tranquille à Mélissa.

379 C – On range les chaises, tu arrives à ? C'est trop lourd ou je t'aide ? Non, vas-y, regarde ma...
380 Rital, regarde c'est là-bas avec les voitures.

381 C - Qu'est-ce qu'il y a Yline ?

382 C - Amir, arrête d'embêter les autres de leur crier dessus, tu peux leur dire gentiment, pose-le,
383 tu arraches pas des mains.

384 C – Yline, tu le ranges, regarde. Ah les perles, tu sais où ça se range ? Très bien.

385 C - Très bien. Malak, tu viens ? On vient s'asseoir sur la ligne, viens Malak.

386 C – Qu'est-ce qu'il y a ? Y'a quelque chose qui n'est pas au bon endroit ? C'est quoi Assad ?
387 Oh, c'était pas au bon endroit. Ah merci Assad. Tu peux tout seul ? Tu peux Aaron le ranger tout
388 seul ou Yline elle t'aide ? Vous le faites à 2 tous, les 2, mais c'est bon tous les 2, regarde. Amir,
389 Amir, laisse-les, laisse-les. Ils peuvent le faire tous les deux, tous les deux, regarde, je vais

390 F – Maîtresse !

391 C – Oui Hinde ?

392 F – On peut faire la galette ?

393 C – La galette, on a dit jeudi prochain, encore une semaine à tenir Hilde. Promis dans une
394 semaine on cuisine, on cuisine. Allez.

Annexe 9.2. Langage – Carine

- 1 C – Alors je crois que hier vous avez commencé un nouveau livre avec maîtresse Edith ?
- 2 Enfants – Oui !!
- 3 C - On avait regardé, lundi, on avait regardé que la couverture, vous vous souvenez du titre du
4 livre ?
- 5 FetG – Oui ! Hiver !
- 6 C - Hiver, on avait dit que hiver, la première lettre, le h on l'entend pas, donc ça commence
7 par le [i], ensuite y a le [v], le [e] et le [r]. Hiver. Hiver.
- 8 F – Et pourquoi y'a le bonnet *****
- 9 C - Pourquoi il a le bonnet le bonhomme de neige ?
- 10 F - Oui mais oui, mais qui ? Mais moi et moi, c'est moi. Demain, quand quand il y a la neige, je
11 veux m'amuser dans la neige.
- 12 C – Tu veux t'amuser dans la neige. Y a pas souvent de la neige quand même hein ici à
13 Toulouse. Demain, peut-être demain.
- 14 Enfants - *****
- 15 C – Ouh là, là, là, là, je n'entends pas. Yline, qu'est-ce que tu voulais me dire ?
- 16 F – Moi, moi, moi, aussi ***** la neige.
- 17 C – Toi aussi tu aimes faire les bonhommes de neige ? Ah, c'est chouette.
- 18 Enfants - *****
- 19 C – Ah, alors voyons, vous allez m'expliquer. On a dit que c'était un livre comment ce livre ?
20 Qui n'a pas ?
- 21 F – De neige.
- 22 C – Non il n'a pas de neige. Il a pas de.... Texte. Il a pas de texte, j'ai rien à vous lire. C'est vous
23 qui allez inventer l'histoire.
- 24 F – Y'a la petite maison.
- 25 C – Y'a la petite maison !
- 26 Enfants - *****
- 27 C – Alors si tout le monde parle en même temps, on n'entend pas !
- 28 C – Hinde je t'écoute ? Y a la petite maison.
- 29 C - Attends, attends.
- 30 F – On a fait la petite maison

31 C – Ah oui, comme ce matin, on a fait la petite maison, qu'est ce qu'on voit d'autre sur cette
32 image ? Oui Claire ?

33 F – Après, après, y'a la neige *****

34 C - Mais vous me racontez déjà l'histoire, moi je connais pas, y a pas la neige encore là, là
35 c'est quoi comme saison là ?

36 FouG – Y'a la pluie

37 C – Y'a pas la pluie là ?

38 F - *****

39 C – Quoi ? Qu'est-ce qu'il y a, les feuilles elles font comment là ?

40 Enfants - Elles tombent !

41 C – Elles tombent, donc c'est quelle saison ? On a dit que c'était l'au... ?

42 Enfants - ...tomne !

43 C – L'automne. Et là ?

44 Enfants – La neige !

45 C – La neige qui tombe. Y'a de la fumée dans la maison pourquoi il y a de la fumée dans la
46 maison ?

47 F – Parce que on peut se réchauffer !

48 C – Il faut se réchauffer !

49 F – Parce qu'il y a le père Noël !

50 C – Y'a le Père Noël, tu crois qu'il va arriver quand il y a la neige, y a le Père Noël Rital ? Peut-
51 être s'il y a du feu dans la cheminée, il faut se réchauffer.

52 G – Il y est pas.

53 C – Et pourquoi y'a pas le Père Noël Amir ?

54 G – parce que y'a le feu.

55 C – Il y a le feu, il peut pas passer.

56 F - ***** chaussettes.

57 C – Qu'est-ce qu'il y a sur les chaussettes ? On raconte l'histoire, Rital !

58 C - Qu'est-ce qu'il y a Hinde, euh Yvine ?

59 F – Y'a y'a y'a un lapin.

60 C – Y'a un lapin.

61 F – Y a un sapin.

62 C – Y'a un sapin. Et là, qu'est-ce que c'est ?

63 C - C'est les boules de neige.

64 F – Moi j'ai pas parlé !

65 C – T'as pas parlé Mélissa ? Alors dis-moi ?

66 F – Y'a de la neige.

67 C – Amir, reste assis je peux t'entendre sans que tu te lèves. Y'a quoi Amir ?

68 G – Y'a la maison ici *****

69 C – Y'a toujours la maison, y'a les sapins et y'a qui ?

70 Enfants - *****

71 C – Claire, et Claire ?

72 F – Après après *****

73 C – Oui, non, c'est pas l'histoire du père Noël. Y'a pas le père Noël.

74 G- Des ours.

75 C – Y'a quatre petits ours.

76 C – 3 ? Tu veux qu'on les compte Assad ? Viens les compter. Y a combien de bébés ours ? Un

77 et encore un, 2 et 3. Trois bébés ours.

78 C – Amir assieds-toi je t'ai pas demandé de te lever.

79 C - Y a 3 bébés ours et ça, c'est qui qui dorment avec eux ?

80 G – C'est le papa !

81 C - C'est le papa ours ?

82 F – Non la maman ours.

83 C – C'est la maman ours ? Ah, on n'est pas d'accord, alors c'est le papa ou la maman ours qui

84 dort avec les bébés ours ?

85 Enfants – Le papa.

86 C – Le papa ours qui dort avec les bébés ours ? On sait pas.

87 F – Mais derrière y'a la maman ours.

88 C – Ah bon, elle est cachée la maman ? Y'a le papa et la maman. Mais moi je crois qui y'a

89 qu'un, y'a un seul gros ours.

90 C – Et ça s'est quoi ? Oui Rital ?

91 C - C'est les boules de neige, c'est les flocons de neige qui tombent.

92 C – Asseyez-vous, asseyez-vous.

93 C – Y'a les ours, on a dit qu'ils font quoi l'hiver les ours ?

94 G – ils hivernent

95 C – Pas hivernent, presque Adem, hibernent. Hibernent, presque Adem.

96 Elèves – Hiberner.

97 C – Hiberner. Ils ont trop froid, ils veulent rester au chaud. Et là, qui c'est qui a ?

98 G – Les enfants.

99 C – Et ils sont où les enfants ?

100 Elèves - À la maison !

101 C – A la maison.

102 F – Et après y'a plein de la neige.

103 F – Y'a du feu.

104 C - Y a du feu dans la cheminée.

105 C - Alors y a qui comme enfant ? On voit, ils voient pas Rital, ils voient pas.

106 F – Le père Noël il fait attention

107 C - Alors Yvine, tu me dis y' une fille. Comment tu sais que c'est une fille ?

108 F – Y'a deux filles, y'a deux filles, y'a deux filles.

109 F – Parce qu'elle a un bonnet rose.

110 C – La fille, elle a un bonnet rose, d'accord ?

111 G – Le garçon, il a un bonnet bleu.

112 C - Le garçon, il a un bonnet bleu.

113 F – L'autre garçon il a un bonnet orange.

114 C – Ah et orange alors ? Comment on sait si c'est une fille ou un garçon ?

115 FetG – Un garçon.

116 C – Ah bon, les les filles elles peuvent pas de bonnet orange ?

117 FetG - Non

118 F – Bah si.

119 C – Bah si, moi je suis d'accord avec Lina, pourquoi les filles elles peuvent porter des bonnets

120 orange, elles peuvent porter des bonnets bleus. Les garçons ils peuvent porter, on sait pas si

121 c'est des filles ou des garçons.

122 F - **** maîtresse, à la maison, j'ai un bonnet.

123 C – Tu as un bonnet ? De quelle couleur à ta maison ?

124 F – Rouge !

125 C – Rouge, voilà, regarde comme ça.

126 C - Rose, alors Yvine, qu'est-ce que tu en penses toi ? Chut, on s'écoute, on essaie de
127 s'écouter. Mélissa et Hinde, vous avez plein de choses à dire, on va vous écouter.

128 F – Ils sont en train de s'habiller.

129 C – Ils sont en train de s'habiller. Pourquoi ils sont en train de s'habiller ? Qu'est-ce qu'ils vont
130 faire ?

131 F – Ils vont aller à la neige.

132 C – Ils veulent aller à la neige. Parce qu'ils ont froid, ils s'habillent chaudement. D'accord.

133 G – Parce il a chaud aussi.

134 F - *****

135 C – Mélissa, tu voulais dire quelque chose ? Chut, on écoute Mélissa.

136 F – Ils veulent aller dehors.

137 C - Il veulent aller jouer dehors, Lina, qu'est-ce que tu voulais dire ?

138 F - ***** ils s'ennuient.

139 C - Ils s'ennuient, ils veulent aller s'amuser.

140 C – Walid, qu'est-ce que tu en penses toi, qu'est-ce que tu voulais dire ? Qu'est-ce que tu
141 penses de cette image ? Tu voulais dire quelque chose ?

142 G – Non !

143 C - La petite fille, elle a une écharpe où elle est la petite fille, Walid. Elle est là ?

144 Enfants – Non !

145 F – Elle est là !

146 C – Elle est là, elle est là la petite fille ?

147 Enfants – Oui !

148 G – Mais, je vois plus rien.

149 C – Et oui, on voit plus rien si on se lève, Amir assieds-toi sur tes fesses.

150 C - On peut le dire avec des mots, on peut le dire avec des mots. Il s'habille. Alors on n'est
151 pas trop d'accord sur si c'est des filles, si c'est des garçons. On sait pas. Comme il y a pas de
152 texte, on peut pas savoir, on imagine, on invente, c'est nous qui inventons. On sait que, en
153 tout cas, il y a combien d'enfants ?

154 Enfants – Quatre !

155 F – Quatre, il y a 4 enfants, on sait pas si c'est des petites filles ou si c'est des petits garçons,
156 ils s'habillent pour aller.

157 F – A la neige.

158 C – Pour aller dehors, pour aller dans la neige, hein ?

159 G – Pour jouer, pour faire un bonhomme de neige.

160 C – Pour faire un bonhomme de neige. Mais on n'est pas sûr que ce ce que ça c'est une petite
161 fille juste parce qu'elle est habillée en rose. On sait pas. On sait pas si c'est une petite fille
162 parce qu'il y a pas de texte, c'est nous qui imaginons. Donc si on a envie de dire que ça c'est
163 un petit garçon, on a le droit de dire que c'est un petit garçon et là on a le droit de dire que
164 c'est une petite fille.

165 G – Non !

166 F – Mais si !

167 C – Mais si on a le droit. On invente, on imagine. On peut inventer tout ce qu'on veut !

168 F – En rose, c'est une petite fille.

169 C – Peut être on peut dire que c'est un petit garçon.

170 Enfants – Non !

171 C - Ah bah vous êtes pas d'accord avec moi ? Qui c'est qui pense que c'est une petite fille ?

172 F – Moi je pense que c'est une petite fille.

173 C – Toi tu penses que c'est une petite fille ? Levez le doigt voyons ceux qui pensent que c'est
174 une petite fille.

175 C - Amir, tu penses que c'est un petit garçon alors ?

176 G - Non !

177 G – Alors tout le monde décide que c'est une petite fille.

178 Enfants – Oui !

179 C – D'accord, et alors là, c'est une petite fille ou un petit garçon ?

180 Enfants – Un petit garçon !

181 C - Un petit garçon, tout le monde est d'accord pour dire que c'est un petit garçon ? Et
182 ici c'est une petite fille ou un petit garçon ?

183 Enfants – Un petit garçon !

184 C – Un petit garçon et là ?

185 Enfants – Un petit garçon !

186 C – Alors y'a qu'une fille dans l'histoire ?

187 Enfants – Oui !

188 C – D'accord.

189 F – Non y'a deux !

190 C – Y a 2 filles, toi tu dis Rital, y a 2 filles et 2 garçons ? C'est mieux non, si y a 2 filles et 2
191 garçons, ça fait pareil. 2 filles et 2 garçons, on peut décider deux filles et deux garçons non ?
192 Enfants – Non !
193 C - Vous voulez absolument qui ait 3 garçons ?
194 Enfants – Oui !
195 C – Alors c'est 3 garçons, c'est vous qui racontez l'histoire. Rital, ils sont pas d'accord avec
196 nous. Tant pis. Toi t'es d'accord ? Qu'est-ce qui...c'est ça, elle se raconte l'histoire Rital. Et là,
197 qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce qu'ils ont fait ?
198 Enfants – Ils ont fait un boule de neige !
199 C – Ils ont fait une énorme boule de neige, qu'est-ce qu'ils vont faire avec cette énorme boule
200 de neige ?
201 F – Un bonhomme de neige.
202 C – Un bonhomme de neige.
203 G – Y'a un renard !
204 C – Ohh y'a un renard, y a un renard.
205 F – Il va manger.
206 C – Il va manger quoi le renard ?
207 G – Les petits enfants.
208 C – Il mange les enfants, le renard ? Non, mais non.
209 F – Il mange la galette !
210 C – Il mange la galette (rire). Y'a pas la galette dans cette histoire.
211 F – Je vois la neige :
212 C – Tu vois la neige ?
213 C - Et là, regardez, qu'est-ce qu'ils font ?
214 G – Oh le bonhomme de neige (crie) !
215 C – Y'a les sapins ? Qu'est-ce qu'ils ont fait pour faire le bonhomme de neige ? Qu'est-ce
216 qu'ils ont apporté ?
217 F - *****
218 C – Chut. Lina, qu'est-ce qu'ils ont apporté pour le bonhomme de neige ?
219 F – La carotte.
220 C – Une carotte.
221 F - Des boutons.

- 222 C – Des boutons.
- 223 F – Et
- 224 C – Qu'est-ce qu'il apporte ou elle apporte là ?
- 225 G – Un balai !
- 226 C – Un balai. Et cet enfant, qu'est-ce que, qu'est-ce qu'il apporte ou elle apporte ?
- 227 F – Des bâtons !
- 228 C – Des bâtons, pour faire quoi Yvine. Pour faire quoi ?
- 229 F - Y a des, y a des, y a des yeux.
- 230 F – Et une écharpe.
- 231 C - Des yeux et une écharpe où c'est que tu vois l'écharpe ? Ils ont tous l'écharpe pour
232 l'instant. Ah si là, tu as raison. Il a apporté une écharpe, des branches. Et qu'est-ce qu'il
233 apporte là, le le l'enfant, cet enfant-là.
- 234 Enfants – Un bonnet !
- 235 C – Un bonnet et ?
- 236 Enfants – Un balai.
- 237 C – Un balai. Ils vont faire le bonhomme de neige.
- 238 F – Ils sont à la plage
- 239 C – Oh ! Ils sont à la plage ?
- 240 C – Le bonhomme de neige le voilà ! Il est rigolo Claire le bonhomme de neige ? Il est très
241 rigolo. Et vous savez qui c'est ça ? C'est une famille de quoi ça ? Yvine ?
- 242 F – De moutons.
- 243 C – Non !
- 244 F – De sangliers !
- 245 C – Bravo Mélissa de sanglier, c'est une famille de sangliers. Y a qui cette fois-ci ? Y a 2 grands
246 et 3 petits.
- 247 G – Deux mamans !
- 248 C – Y a 2 mamans peut-être. Tu as raison Adem. Assieds-toi. Ou y a 2 papas. C'est pas écrit
249 dans l'histoire. Deux mamans, deux papas. Les sangliers. Et les bébés, ils font combien ? 3
250 bébés ?
- 251 G – Et le sanglier, il va manger le bonhomme de neige.
- 252 C – Oh tu crois qu'il va manger le bonhomme de neige?
- 253 FetG – Non !

254 C - Il va lui manger la carotte, il va manger le nez.

255 C - Et là, qu'est ce qui se passe ?

256 FetG – Ils sont rentrés.

257 C – Ils sont rentrés dans la maison et ils ?

258 FetG – Ils mangent

259 C – Ils mangent. Et le bonhomme de neige, il est resté. Ah, et là y'a combien de personne
260 autour de la table ? On les compte ? Et encore un, ça fait 2. Et encore un, ça fait 3. Et encore
261 un, ça fait 4. Et encore un, ça fait 5. Et encore un, ça fait 6.

262 F – Y'a 6 !

263 C – Y'a 6. Donc ça veut dire qu'il y a les enfants et y'a qui d'autres ?

264 F – Y'a deux petites filles !

265 C – Il y a 2 petites filles ? Où tu vois ?

266 Enfants – Non !!

267 F – Deux parce que la maman !

268 C –Ahh y a la maman Lina, elle a, elle a deviné. Je crois qu'elle a deviné, Lina. Y'a les quatre
269 enfants et y'a les 2 adultes. Y'a deux adultes, y'a le papa et la maman !

270 F - *****

271 F – Assieds-toi !

272 C – Asseyez-vous.

273 F – Le papa il a les cheveux *****

274 C –Le papa, il a les cheveux comme le bonhomme de neige ? Ah comme le garçon, le papa et
275 le garçon, ils ont les mêmes cheveux ! Asseyez-vous !

276 F – Bonhomme de neige.

277 C – Y'a le bonhomme de neige.

278 F – Il mange quoi ?

279 C - Il mange quoi ? Je sais pas, il mange. Qu'est ce c'est ce petit, ces petits ronds là, ça
280 ressemble à quoi ?

281 F – A des pois verts !

282 C – A des pois verts. Alors ça s'appelle comment des pois verts ? Mélissa ? Non ? Yvine ?

283 C – Les petits, les petits ?

284 G - Assad, ça s'appelle comment des petits ?

285 G – Des petits pois !

286 C – Des petits pois tu le sais ! Les petits pois !

287 C – Alors, on a commencé à raconter un petit peu l'histoire. On continuera tout à l'heure à
288 raconter l'histoire, mais là, on va être trop en retard après pour la récré et pour les ateliers.
289 On va faire les ateliers. Alors, vous vous rappelez cette semaine quels sont les ateliers.

Annexe 9.3. Récréation – Carine

- 1 C - On n'a pas le droit d'y aller là, claire, tu le sais qu'elle n'a pas le droit ?
- 2 C - Ça va Rayanna ?
- 3 C - Regarde Souhil, il veut jouer avec toi.
- 4 C – Dis-lui à Rayanna, je veux jouer avec toi ! Tu peux lui dire, je vois que tu as envie de jouer
5 avec elle !
- 6 C- Rayanna c'est ma copine.
- 7 C – (Rires) Allez, vas-y avec avec lui, tu peux jouer. Vas-y, Rayanna. Allez attrape-le, cours !
8 Cours Rayanna ! Attrape-le c'est déjà, cours, c'est pas mal (rires). C'est plutôt Souhil qui va
9 attraper Rayanna je crois.
- 10 C - Elle sait pas trop. Et ça va mieux quand même. Au début, c'était vraiment, elle était collée
11 à moi. Ouais. Rayanna, elle était vraiment collée collé. Puis tu vois vraiment le matin, la
12 maman elle la met dans les bras quoi. Enfin, c'est vraiment. Mais là ça va mieux ouais, elle
13 s'est un peu décollée, oui, oui. C'est ça oui, c'était jusqu'à y'a pas longtemps.
- 14 C – Non mais hé hé hé hé hé hé. Amir, je vais me fâcher, vous savez qu'on a pas le droit ?
15 Sinon je vous mets dans la classe rose hein ? Ah.
- 16 C – Boh ça va, tu vois même ce matin ça les a pas trop perturbé.
- 17 Chercheuse – Non, ils avaient pas fait attention ce matin.
- 18 C - Je pense ouais, le fait qu'elle soit, qu'elle soit posée, ouais.
- 19 Chercheuse – Par contre dès que je me suis déplacée avec ils l'ont vu.
- 20 C - Oui parce que ce matin c'était posé et ils l'ont pas vu ouais non mais du coup c'était bien.
- 21 Chercheuse – Tu pars tout de suite après ou on aura un petit peu de temps pour discuter ?
- 22 C – Non, on peut, on peut ! Oui bien sûr, carrément, ouais.
- 23 Chercheuse – On pourra parler de la séance de langage.
- 24 C – Carrément ! Tu vois, c'était pas prévu et finalement, ça.... Y'a de quoi voilà.
- 25 G – Mais, elle me pousse.
- 26 C - Non elle te pousse pas, elle fait comme ça, elle te touche.
- 27 C – Cours, Rayanna. Cours et Souhil, il t'attrape.
- 28 C – (rires) Même dans sa démarche, elle est vraiment toute petite quoi, tu le vois.
- 29 C – Mais Souhil !!!
- 30 C - Ça va pas Rayanna ?
- 31 G - Ça va Rayanna oui ou non ?

32 C – Oui ! Tu peux jouer avec Souhil, il est gentil Souhil !

33 G – Maîtresse !

34 C - Qu'est-ce qu'il a Walid ? Ah ben je sais pas moi où il est le bonnet de Walid ! Demande à
35 Walid ! Il a dû le laisser dans son cartable !

36 C - Il est magique Amir, il parlait pas du tout français en arrivant mais alors maintenant tu
37 sais, tu te demandes.. Ouais... Et pourquoi, et ça, et ça... Tout le temps, il pose dix mille
38 questions à la seconde.

39 C – Ne lui parle pas si près à Rayanna.

40 C – Vas-y avec Souhil, tu peux aller à la balançoire si tu veux avec Souhil, tous les deux vous
41 vous balancez !

42 C – Oui, dis lui, montre lui à Rayanna, on va se balancer.

43 C – Il est un peu dans sa bulle lui.

44 C – (petite fille qui pleure) Oh mais qu'est-ce qu'il y a ? Qu'est-ce qu'il y a ? Qu'est-ce qu'il y a
45 Rayanna ? Qu'est-ce qu'il y a, tu voulais pas te balancer ? Tu voulais pas te balancer ?

46 C – C'est vite passé ce petit chagrin.

47 C – Il est cassé, ah mince.

48 F - ***** elle a cassé.

49 C – Ah ben garde-le sur ta tête, ne le touche pas.

50 C – Qu'est-ce qu'on fait Rayanna ? C'est fait, c'est passé le chagrin ? On va au tob.. on va à la
51 balançoire ? Qu'est-ce qu'on fait ? Hein Rayanna ? Qu'est ce qu'on fait ? C'est passé ? Tu vas
52 jouer avec Malak ?

53 C – Tu peux jouer Adem avec Rayanna si tu veux !

54 C - Ça passe vite le chagrin (rires). C'était un petit râlou et ça va !

55 C – Oui, oui, ils sont 4, il y a 2 garçons, 2 filles chez les tout petits, on est vraiment à à
56 l'équilibre juste. Mais c'est rigolo comme ils font les progrès même y'a un des tout-petits,
57 pareil qui parlait pas du tout français en début d'année et là ça y est, il commence vraiment à
58 décoller là c'est chouette. Oui c'est quand même chouette.

59 C - Cache les oreilles Rayanna.

60 C - Ouh là là, y a des sacrés caractères dans la classe, attention. Elles veulent toutes décider.

61 C - Tout le monde veut décider, tout le monde veut être chef de tout le monde

62 C - Oh là là, par contre ça je veux pas Lina ! Lina, Lina ! Tu la pousses pas à Hinde ! Regarde,
63 elle est pas contente Hinde ! Ah

64 F – (pleure) *****

65 C – Je l'ai vu qu'elle t'a crié ! Pourquoi tu lui as crié ?

66 F – Mais Mélissa elle veut pas jouer avec elle.

67 C – Et alors on se crie pas dessus. Pourquoi tu lui cries dessus ?

68 F – C’est pas moi !

69 C – Pourquoi tu lui cries dessus ?

70 F – C’est pas moi !

71 C – Regarde elle pleure. Vous la disputez là. Tout le monde veut décider. Hinde, tu veux jouer
72 avec qui toi ?

73 F – Avec Mélissa.

74 C - Et Mélissa, tu veux jouer avec qui ?

75 F – Avec Lina.

76 C – Et ben Lina, tu veux jouer avec qui ?

77 F – Je veux jouer avec Hinde !

78 C – Ah ! Alors toi tu veux jouer avec toi, qui veux jouer avec toi, qui veux jouer avec toi... Et
79 Amanie, tu veux jouer avec qui ?

80 F – Avec Mélissa, Lina et Hinde

81 C - Et bah toutes ensemble vous jouez ! Et toutes ensemble. C'est pas une bonne idée ça ?
82 On joue toutes ensemble, on essaye ? Allez ! Ouh Rital, donne-moi ça.

83 F - *****

84 C – Non, quoi ?

85 C – Qu’est-ce qu’y a Claire ? Tu vas tomber ?

86 F – Je vais tomber oui.

87 C - Mais non, tu vas pas tomber, descend Claire ! Tu sais pas descendre ? Ah ! Si vas-y,
88 essaye, essaye. Allez, comme à l’échelle, tu vois ?

89 F – Comme l’échelle.

90 C – C’est comme une échelle.

91 C - Il ***** Qu’est-ce qu’il y a Walid, t’as couru trop vite ?

92 G – Non ! on joue à **** et Sonic ! *****

93 C - D'accord.

94 C - Et toi tu veux jouer avec qui, moi je veux jouer avec elle, et toi tu veux jouer avec, et moi je
95 veux avec et moi je veux jouer avec elle. Mais vous jouez toutes ensemble non, ça ça devrait
96 marcher. Oui mais moi je veux jouer avec toi et elle et elle veut pas jouer avec toi, mais avec
97 elle. Sacré caractère dans cette classe hein, ouais, ouais. Ah oui oui, les filles, elles ont bien,
98 c'est. Et puis y’en a aucune qui lâche alors du coup c'est compliqué. Si tu vois Malak, bah du

99 coup elle est isolée hein. Elle parle pas français, elle est pas souvent là. Du coup euh.
100 Mélissa attention.

101 Stagiaire – C'est parce que tu as des absents qu'il y a plus de filles ?

102 C – Oui ! Oui oui ben j'ai 4 garçons, c'est que des absents, c'est que des c'est que des
103 garçons. Sinon c'est vraiment ouais ouais, égalité.

104 Stagiaire – Par contre je trouve ça fou les représentations qu'ils ont : « rose/fille »

105 C – Ah oui tu vois ! Oui c'est ça. Ouais Ah bah là c'est c'était flagrant ce matin. En plus Virginie
106 elle vient pour ça, enfin pour ça, elle fait son son mémoire là-dessus. Tu vois ? Bah là elle
107 était en plein dedans et puis euh, ils en démordaient pas quoi mais, mais non.. Ben on sait
108 pas, on peut pas savoir !

109 Stagiaire – Et aussi avec la voiture !

110 C - Ah oui avec les jeux le matin voilà. T'as vu quand je leur dis là, si moi je joue avec une
111 voiture je prends une voiture ? Non ! En plus c'est faux. Voilà et puis c'est c'est et puis il dit
112 maman, sa maman elle est toute seule, y a pas de papa donc tu vois il dit non c'est mon papa
113 qui conduit la voiture, il a pas de papa. Maman elle est... Papa il est au bled là-bas et maman
114 elle est toute seule ici ! Et elle est toute seule avec lui, donc si tu veux vraiment c'est c'est fou.

115 Chercheuse – Elle n'a peut être pas de voiture ?

116 C - Si si je pense parce que le matin je les vois pas arriver à pied. Je lui demanderai à
117 l'occasion mais je crois pas qu'elle arrive à pied. Oui mais tu vois, il, même si il le vit et tu lui
118 dis non moi j'arrive avec la voiture. Non, t'as un vélo ! Non, je te promets que j'ai une voiture
119 et même Assad qui lui dit non mais maîtresse elle a une voiture rouge. Oui il a détourné mais
120 il a pas lâché ! Et Amir, c'est celui que je te disais sur peppa pig et qui est vachement sur les
121 écrans et il est beaucoup là-dessus. Tu dis n'importe quoi et il dit non ça c'est pour les filles.
122 Non ça... Alors lui dès que tu dis n'importe quoi. Et il est élevé que pas sa maman. Amir, c'est
123 le petit avec le pantalon vert, là, il est tout seul, ouais. Ouais, ouais.

124 C – Et tu sens vraiment que c'est un... Et l'année dernière..

125 Chercheuse – Et tu penses que ça vient d'où ce genre de chose ?

126 C - Bah les écrans. Et après je pense à la la culture, l'environnement parce que l'année
127 dernière il a été scolarisé jusqu'aux vacances de la Toussaint à peu près. Il est parti, ils sont
128 partis en Algérie. Et puis plus de nouvelles de ce gamin. On a essayé d'appeler la maman, on
129 essayé d'appeler la maman et tout ça et on a fini par le radier parce que bah il venait plus. Et
130 en fait la maman m'a dit, ben non le papa là-bas, je sais pas trop comment ça s'est passé,
131 des histoires de papier, il voulait plus la laisser repartir en France. Et du coup, bon, elle a fini
132 par récupérer son ses passeports, tout ça truc. Et du coup à la rentrée, elle me l'a réinscrit.
133 Mais ce gamin, il avait passé l'année de petite section là-bas à pas du tout parler français et
134 tout. Et tu te dis, et en fait là, il parle français. Il est même rigolo, il parle bien bon il a un fort
135 accent. Mais c'est... Et puis il pose plein de questions et... Mais par contre sur les
136 stéréotypes, ah ouais, lui il les a bien bien intégrés.

137 Chercheuse – Après dans les articles de recherche que j’ai lu sur la construction de l’identité
138 sexuelle, c’est un âge où ils sont très catégoriques sur ça aussi, c’est.

139 C - Ah ouais, tu vois ? Ah ouais, c’est l’âge aussi ouais.

140 Chercheuse – C’est l’âge ou voilà, les cheveux longs, c’est les filles. Et c’est ouais, vers 4 ans.

141 C - Ah bah tu vois ça. Tu vois, ça colle. Ouais ouais.

142 Chercheuse – Du coup c’est à cette âge là où il faut...

143 C - Là où il faut et justement, il faut un peu ouais aller, aller y travailler quoi.

144 F – Maîtresse,***** il m’a tiré la langue à moi !

145 C - Oh, tu lui dis ça me plaît pas !

146 Chercheuse – L’environnement leur montre ça et du coup ils l’intègrent.

147 C – Oui ils l’intègrent. Oui ils en démordent pas quoi. Oui et à nous du coup de, de venir un
148 peu les questionner. Ouais c’est ça !

149 C - Oui, en tout cas voilà, ouvrir voilà, le questionnement pour pas rester sur leur...

150 C – Ouf Hinde, qu’est-ce qu’il s’est passé ?

151 F – Elle m’a crié dessus encore.

152 C - Encore ! Mais dis-lui, je ne veux pas que tu me cries dessus.

153 Stagiaire – Et Rital, elle a quel âge ?

154 C – Et Rital, elle est toute petite, elle est comme Rayanna, elles ont pas encore 3 ans.

155 Stagiaire – Et c’est fou comment elle va beaucoup avec les autres.

156 C – Elles sont marrantes hein ! Oui, oui. Et puis elle, elle a envi. Tu vois Rital, elle est vraiment.
157 Oui, oui, elle écoute, elle est vraiment, elle est. Et puis elle connaît tout le vocabulaire tu vois.
158 Il y a certains moyens, tu leur dis, va chercher un feutre, ils te regardent avec les yeux ronds.
159 Elle tu lui montres un feutre, c’est un feutre. Elle sait, oui, oui, elle sait plein de choses.

160 C – Oh Rayanna. Tiens, ah. Ah, ça a l’air d’aller.

161 C - Ouais, Ouais, Ouais, c’est... c’est une vrai question tu vois. Oui, oui, ils en démordaient
162 pas et en même temps si tu viens jamais les confronter ou en discuter, oui ils se l’intègrent ça
163 comme ça ouais.

164 C – Ouh la la, ça coince !

165 C – Qui c’est qui coince ? Avancez ! Hinde avance, glisse, tu coinces tout.

166 C – Oui, faites là là, Rital, regarde, vous la faites pleurer là ! Avance, avance bon avance c’est
167 par là qu’on descend, mais c’est pas mouillé. Allez, tant pis, vous avez descen.. vous êtes
168 montés maintenant vous descendez. Allez.

169 C - Ils t’ont coincé ma puce ! Allez, je l’ai essuyé, c’est pas mouillé. J’ai essuyé. Allez glisse,
170 j’ai essuyé, c’est pas mouillé.

171 C- Arrêtez de crier, vous criez là. Vous êtes montés au toboggan, c'est pour descendre ! Pas
172 pour crier. Allez, vas y.

173 C – Ah la la !

174 Chercheuse – T'es toute seule du coup ?

175 C - Eh non, d'habitude y a les petits, mais je sais pas. Le mercredi comme je suis, j'ai.. peut-
176 être qu'elles changent les récrés. Je sais pas..

177 C - Bon on va rentrer nous. On va faire un peu de motricité

178 C - On va y aller, la classe bleue, on y va les bleues !

179 C – Rayanna, on y va ? La classe bleue

180

Annexe 9.4. Entretien à chaud – Carine

- 1 *Bah du coup ouais, je voulais qu'on revienne à cette matinée.*
- 2 T'as vu un peu peu ?
- 3 *Oui j'ai repéré des moments...*
- 4 Y'a eu plusieurs moments, je te disais, tu vois sur le temps de l'accueil. T'as vu, vraiment,
5 c'était vraiment la dînette, y avait les petites filles, y a eu une petite fille qui jouait aux
6 voitures et après, quand je me suis assise avec eux, y a une autre petite qui est venue,
7 mais parce que j'étais là. Oui là, Lina, elle est venue parce qu'elle s'est assise à côté de
8 moi et je lui ai dit on fait une construction et tout. Mais sinon, oui, c'est quand même
9 encore assez... Et la discussion aussi, autour des voitures. Et oui : « Non, les voitures
10 c'est pour les c'est pour les garçons . Moi j'ai une voiture, je prends une voiture ? Non, toi
11 t'as un vélo. Mon papa, il conduit une voiture. Amir tu vis tout seul avec ta maman ! C'est
12 fou.
- 13 *Oui. C'est fou.*
- 14 Même sur ça qui est qui est un truc qui vit ! Tu vois, tu peux...
- 15
- 16 *Ils sont très arrêtés sur leurs idées, quoi.*
- 17 Ils sont arrêtés, tu... ouais. T'arrives pas du tout et t'as beau les, tu contournes et tout ça.
18 Mais non non et bon, je me dis qu'on plante des graines malgré tout, ça chemine mais,
19 mais même sur du vécu, ils sont catégoriques.
- 20 *Oui c'est ça. Alors que oui, oui c'est ça, il vit pas avec son papa mais pour lui c'est le papa
21 qui conduit.*
- 22 C'est le papa, c'est mon papa qui conduit la voiture.
- 23 *J'ai vu t'essayais de d'inciter les, les filles à aller au jeu de construction et aux voitures.*
- 24 Oui, c'est ça. Ouais. Ouais, ouais. Et oui mais il y a quand même un truc. Et puis quand tu
25 discutes aussi à la maison, tu vois, il y a les anniversaires : qu'est-ce que tu as eu comme
26 cadeau d'anniversaire, c'est très généré quoi. C'est Ben moi j'ai eu un poupon avec une
27 poussette et mon frère il a eu je sais pas un jeu vidéo machin truc.
- 28 *Et après, il a l'histoire l'histoire du ...du sweat ? J'ai pas entendu ce qu'il s'est passé ?*
- 29 Ouais du Sweat. Ouais alors Mélissa, elle est fan de Sonic, elle adore Sonic donc là toute
30 contente, elle a eu pour son anniversaire le sweat et le truc. Et donc la la copine à côté lui
31 dit : ben tu peux pas mettre ça !
- 32 *Ah c'est une copine qui lui a dit ? D'accord, j'avais pas entendu.*
- 33 Elle lui a dit, elle lui a dit, mais... Parce qu'elle toute contente : « regarde et tout » alors
34 que les autres elles montrent des princesse et elle toute contente : « Moi j'ai Sonic ! »
35 parce qu'elle adore ça. Elle adore le bleu, Mélissa. Et et tu vois l'autre fille elle dit bah non

36 tu peux pas et de là un peu j'ai un peu embrayé tu vois en disant mais si elle a le droit, si
37 elle aime c'est son choix, si si elle aime Sonic elle a le droit d'avoir 1 T Shirt Sonic et tout.
38 Et du coup le fait que la petite elle porte, j'ai l'impression que du coup j'ai moins eu à les
39 convaincre, oui. Parce que ben là, c'est, c'était réel. Elle l'avait bon, ben là finalement,
40 bon, effectivement oui, ça...c'est pas si pire. Bon ça va, elle a pas changé Mélissa c'est
41 toujours la même petite fille. C'est quand même une petite fille ça l'a ça lui a pas changé
42 son **** le fait, d'avoir un truc Sonic ? Mais ça l'a interpellé quand même alors qu'elle elle
43 était arrivée ce matin super contente et après du coup elle a eu un petit moment....Je
44 verrai tu vois si elle le remet ou pas.

45 *Oui, ça serait intéressant de voir si elle ose le remettre.*

46 Ouais, si elle assume et j'en parlerai avec la maman aussi, la maman, elle est chouette.
47 Tu vois, si elle lui a dit quelque chose à la maison par rapport à ça. Après Mélissa, elle a
48 du caractère, je pense qu'elle assumerait. Mais quand même, il y a eu un petit moment
49 où elle, elle a douté un peu quand même. Même et je je. Je serais pas intervenue, je sais
50 pas comment la discussion aurait tourné. Tu vois le fait que bon de de désamorcer c'est
51 passé à autre chose. Donc y'a eu ça le Sonic, Sonic et puis le sur le le livre sans sans.

52 *Et oui donc là c'est un celle qui a fait la classe hier qui avait déjà voilà présenté ce livre, et*
53 *qui avait repéré qu'ils....*

54 Qu'ils déjà... Ouais. C'est un livre, bon c'est que des illustrations. Donc je leur ai dit,
55 voilà, c'est nous qui allons inventer l'histoire. Et ben ça y est, c'est la petite fille, elle a un
56 petit bonnet rose, le petit garçon et les 2 autres c'était un peu ils ont pas tranché mais du
57 coup c'était garçon, ouais, garçon, garçon.

58
59 *Oui garçon. On n'est pas sûr, mais du coup, dans le doute, c'est des garçons et j'ai vu*
60 *avec... avec le orange... Mais oui, dans l'hésitation, vu qu'on sait pas ben le masculin*
61 *l'emporte.*

62 C'est ça, c'est dans l'hésitation. Voilà parce que j'ai dit bah du coup tu vois ils sont 4, j'ai
63 essayé de dire bah du coup on peut dire qu'un 2 filles et 2 garçons comme ça. Non non
64 non voilà dans le doute on sait pas. Si c'est pas tranché rose ou truc, du moment que
65 c'est pas rose, c'est garçon.

66 *Et c'était assez catégorique.*

67
68 C'est assez catégorique parce que ce bouquin je l'ai déjà bossé et je me rappelle pas
69 d'avoir autant eu ce débat-là. Ouais tu vois, c'était pas aussi tranché. Cette année,
70 vraiment c'est tranché. Et notamment Amir, dès que tu parles d'un truc, lui, celui qui m'a
71 dit « Ben non t'as un vélo, tu peux pas conduire », lui c'est tout le temps sur tous les
72 sujets. Même si je dis n'importe quoi, un jeu de cartes, un jeu de trucs, Ben tu choisis pas
73 celui-là ou tu choisis celui-là.

74 *Et du coup, peut être ce serait intéressant je pense, je sais pas, après ça... Mais de,*
75 *d'amener d'autres livres avec des contre-stéréotypes ?*

76 Mais oui, c'est ça. Ah mais c'est ce que je me suis dit là pour... à la prochaine période, tu
77 vois, on veut travailler sur les vêtements, sur tout ça et je me dis bon on va bosser à fond
78 sur justement les vêtements, les couleurs de vêtements, sur tout déconstruire quoi.
79 Enfin se dire que oui, enfin je voilà, je veux bosser sur le les espaces à scénario, là le
80 pressing. Je veux leur faire commander des des vêtements qui ont, voilà, non genrés,
81 enfin, on s'en fiche quoi ? Et je pense qu'on va, ouais, qu'on va bosser là-dessus. Et
82 vraiment ça, ça questionne.

83

84 *Ouais ouais, après du coup c'était intéressant.*

85

86 C'était vraiment il y a eu débat et puis ils en démordaient pas quoi. Et tu sais quand je les
87 ai fait voter..

88

89 *C'est... de les voir vraiment, t'avais beau leur dire ça pourrait... Alors il y en a un qui disait*
90 *quand même, oui, allez peut-être...*

91 Ouais, peut être, mais les autres c'était catégorique. Et après quand on dit « Bon Ben du
92 coup on vote qui c'est qui ? ». Bah là ils ont tous levé le doigt et même les filles, tu vois
93 elles ont pas, elles ont pas dit « Bah oui quand même, il y a qu'un qu'une fille dans
94 l'histoire on pourrait mettre plus de filles dans l'histoire » tu vois ? Non, c'était et même
95 Mélissa qui adore le bleu, qui est truc bleu et tout même elle, je me suis dit peut-être je
96 vais me raccrocher à elle sur le bleu, les Bleus. Mais non, elle aussi elle était. C'est une
97 histoire, c'est comme ça.

98 *C'est ça, c'est comme ça dans les histoires.*

99 C'est comme ça dans les histoires elle sait... ouais ouais, ouais ouais c'est assez bon.
100 Voilà du coup la matinée mais... mais non c'est c'est c'est intéressant. Ouais ouais, sans
101 le vouloir tu vois, je me suis dit, je fais une matinée un peu voilà habituelle et finalement
102 tu vois, ça se pose, à plein de moments quoi.

103 *C'est c'est là où on se rend compte que même dans beaucoup d'albums, même si on n'y*
104 *fait pas attention, il peut y avoir...*

105 C'est ça ? Et tu vois ce bouquin ? Pourtant, j'avais déjà bossé et c'est.

106 *Et oui, on va pas se dire... on va pas le voir parce qu'on est habitué à ça en fait je pense.*
107 *On est habitué à voir ce genre de choses et ça passe inaperçu.*

108 Oui oui, même nous on n'a pas le recul, ou en tout cas, enfin, même en y faisant
109 attention, quand c'est trop, on s'en aperçoit quand c'est vraiment très très genré, la
110 maman qui fait la cuisine et le papa qui bricole mais là sur ce truc là tu vois

111 *Après, c'est intéressant parce que ça amène ce genre de discussion.*

112 Oui, ça amène ce genre de discussion et puis tu te dis voilà, tu c'est quand même tu tu
113 sèmes des graines. Tu commences à, même à réfléchir là-dessus, mais... Ouais du coup
114 je pense que voilà prochaine période sur les vêtements, on va essayer de balayer, voir
115 justement, reparler de ça assez tranquillement, mais c'est voilà ce que tu disais sur le fait
116 que c'est à cet âge-là qu'ils sont très catégoriques, ça se.

117 *Enfin ouais, au niveau de la construction, l'identité c'est 4 5 ans, ils sont, j'ai, j'ai vu ouais*
118 *qu'ils étaient très stéréotypés. Et assez, catégorique quoi. Ouais, tu vois, il donnait*
119 *l'exemple ouais pour les cheveux où il il proposait des photos d'enfants à cheveux longs,*
120 *cheveux courts et même euh... un garçon peut pas avoir des cheveux longs.*

121 Ouais ouais ouais ouais, tu vois comme quoi ouais ouais, c'est à cet âge-là où où c'est
122 important justement de de proposer autre chose et de et de déconstruire. Et t'as vu, on a
123 reçu, t'as dû le recevoir la, ta directrice a dû te la faire passer. La lettre de directeur là
124 une, ils ont fait un padlet sur le l'égalité filles, garçons, t'as pas vu?

125 *Ah si dans la dernière ?*

126 Ouais, dans la dernière lettre du Ouais, je me suis dit que tu le l'aurais et je sais plus les
127 lettres hebdo là et j'ai vu, ils ont fait un padlet alors du coup je me suis dit ah bah c'est
128 l'occasion. Virginie vient mercredi, je jette un coup d'oeil. Et en fait c'est pour les plus
129 grands, c'est pour les plus grands vachement. C'est dommage parce que juste pour les
130 cycles un ils ils remettent un peu les programmes. Enfin si tu nous...on a des
131 programmes...donne-nous justement des bouquins...

132 *Des exemples d'albums...*

133 Et ça et ça que c'est à cet âge-là où où c'est le moment où ça se crispe et qu'il faut
134 déconstruire et je trouve, c'est vachement dommage quoi. Ben du coup j'étais un peu
135 contente, je me suis dit ah bah c'est cool et tout y a des choses qui bougent par rapport à
136 ce qu'on s'était dit, tu vois et finalement ça tombe un peu à plat. Ouais tu regarderas. Ils
137 ont mis un espèce de lien là et c'est quand même très cycle 3, même collègue tu vois. Et je
138 me dis c'est un peu dommage parce que...

139 *Ouais, je regarderai ça. Mais c'est ouais parce que c'est presque bah...pas trop tard, mais*
140 *c'est... ce serait bien de de oui, commencer plus tôt quoi. Oui et en tout cas d'avoir des*
141 *billes pour le faire.*

142

143 C'est ça, d'avoir au moins matière parce que c'est pas tellement l'envie ou l'idée. On a un
144 peu toute l'idée de oui, il faut y faire attention. Mais comment ? Comment là ?
145 Typiquement là ils te disent non. Non. Comment ? Quelle, quelle matière t'apporte ?
146 Quelle.

147 *Je pense tu vois, là de toute façon t'aurais pas pu.*

148 Non ! Là tu peux pas en une séance.

149 *Mais du coup ça te montre que petit à petit les amener, en amenant d'autres histoires,*
150 *leur montrer que ben ça peut être différent.*

151 C'est ça, c'est ça. Être différent ouais et puis faire vraiment tout un projet là-dessus. Enfin
152 vraiment monter un truc où tu te dis voilà, on prend des albums hyper générés pour
153 montrer et des albums justement où tu ... et et et prendre et comparer et déconstruire et.
154 Mais avec des billes, parce qu'à part faire des animations pédagogiques. Les filles, elles
155 sont allées au truc maths, moi j'y suis pas allée, elles m'ont dit j'ai l'impression d'être en
156 première année d'IUFM

157 *Je me souviens, il y a 2, 3 ans, c'était le COVID parce qu'on était en visio. C'était sur les,*
158 *comment apprendre les formes géométriques avec les blocs logiques....*

159 Au secours... là c'était le verger, l'autobus. L'autobus, au secours, hermel, autobus. Ça
160 fait 1000 ans qu'on le voit.... Alors combien il faut aller chercher de bonhomme pour
161 l'autobus ? Les filles, elles étaient là, on va partir en fait. Et voilà. Et au lieu de faire des
162 trucs comme ça, typiquement qui sont, voilà, ils nous pondent des padlet et tout, mais
163 fais-nous des formations ! Montre-nous comment concrètement ! C'est c'est un un vrai
164 souci de maternelle, c'est ça qu'on a besoin en maternelle. De déconstruire ça. De de...

165 Oui parce que lire Hermel, Accès, tout ça on sait faire, on a pas besoin d'eux.. Je me
166 souviens une fois en maths, ils nous projetaient des pages d'Accès. Tout le monde
167 connaît Accès...

168 *Merci mais on l'a dans toutes les écoles ! On le connaît presque par cœur ! Tu vois enfin*
169 *et renouvez-vous et renouvez sur des thèmes qui....*

170

171 C'est ça ! Où on sait pas comment faire !

172 Voilà ! Où on est un peu où on a besoin de, de, de, de billes quoi. Parce que c'est super
173 intéressant, mais justement, creuse et fais-nous rencontrer des gens qui ont bossé là-
174 dessus et et fais-nous discuter entre nous de comment en classe on.... Ouais. Y'a du
175 taff...

Annexe 10 : Verbatim de l'entretien d'après coup - Mathieu

- 1 C - Ok. Bon alors du coup, je suis venu dans ta classe en décembre, quel souvenir tu as de
2 cette journée ? Est-ce que voilà....Qu'est-ce, que, quel souvenir que tu en gardé toi ?
- 3 M - De très loin, j'ai ce souvenir à la salle de motricité, où eux-mêmes et c'était la première
4 fois de l'année, et depuis, ça s'est un peu installé. Ils avaient, ils avaient un peu fait une
5 ségrégation filles-garçons sur les bancs, naturellement. Naturellement, en tout cas, ils
6 l'avaient choisi eux-même et....
- 7 C - D'accord, ouais.
- 8 M - Du coup, de là avait amorcé une sorte de discussion : pourquoi on se mélange, pourquoi
9 on ne se mélange pas, que j'avais amené en classe. Ouais c'est tout.
- 10 C - Et quand tu dis que ça s'est installé, c'est à dire il continue à...
- 11 M - Et ben c'est pas tout, pas de façon hebdomadaire mais quand même une fois par mois je
12 pense, J'ai un petit « Oh tiens, on est que des filles, c'est très bien comme ça » ou « on est
13 entre garçons ». Ouais je sais pas... Est-ce que le fait d'avoir appuyé dessus, ils veulent se
14 renforcer dans ce truc là, en opposition je sais pas.
- 15 C - Et ils font la remarque à chaque fois quand tu euh, quand ça se passe, non ?
- 16 M - Non, non, non, non. Mais c'est de façon un peu épisodique comme ça. Des fois : « Allez,
17 tiens on est qu'entre filles ! » ou « qu'entre garçons ».
- 18 C - D'accord, ouais, ouais.
- 19 M - Il y avait ça et la cour de récréation, je sais plus trop les interactions que j'avais eu. Non,
20 c'était plus ça que j'avais en tête, la séance de motri.
- 21 C - Oui oui, c'était vraiment le truc, le truc marquant en tout cas de la, de la matinée, ça c'est
22 sûr. Ok et est-ce que depuis donc la première fois qu'on s'était vu en entretien donc tu
23 voilà on avait discuté des choses que tu avais pu remarquer dans ta classe. Est-ce que tu as
24 remarqué d'autres choses ou rendu compte de ... ben de de de certaines choses dans ta
25 pratique ou dans ce que, au niveau des enfants ouais, au niveau soit de stéréotypes...
- 26 M - Sur la thématique, non, je réfléchis comme ça. J'ai. J'ai... Après je suis assez vigilant.
27 Je...J'aspire à pas trop essayer de reproduire ça donc je pense que c'est assez équitable. On a
28 amorcé une séance avec l'infirmière scolaire sur le consentement, même si c'est un peu gros
29 en maternelle. Mon corps, toutes mes parties intimes, ce que je peux faire ou pas faire, dans
30 quels espaces je peux le faire, c'était assez intéressant. Du coup ça sort un petit peu la
31 thématique filles garçons, mais on reste quand même sur ces notions là et ça a bien pris en
32 classe. Voilà. Je sais pas si ça peut faire écho sur ce que tu me disais.
- 33 C - D'accord ? Hum hum.
- 34 M - Après, on a travaillé sur le corps humain, y a une petite mallette qui part dans dans les
35 familles. Pour avoir un petit peu analyser les parties intimes. Je réfléchis, là mais non, voilà
36 ouais.

37 C – D'accord. Oui, parce que tu m'avais dit que t'avais t'avais prévu en tout cas de travailler
38 peut-être sur ce thème là en période 3 ou 4 je crois. Donc c'était plus pour le côté du corps ?

39 M - Ouais, c'est ça. C'est ça, on a fait là ouais, c'est plus le corps humain et les parties
40 intimes parce que j'ai remarqué assez rapidement qu'ils touchent beaucoup quand même et
41 c'est là où c'est quand même mieux de pas de consentement, parce que des fois ils peuvent
42 se dire oui mais c'est quand même pas adapté à l'école donc.... Euh... ils veulent aussi
43 découvrir. Et donc on a travaillé sur des parties intimes, la bouche, le cou, les cuisses, les
44 fesses, verge et vulve. Pour nommer tu vois avec des des, des, des lexiques assez précis
45 ouais. Et donc on a une petite valise du corps humain qui part dans les familles. À la base
46 c'est sur les articulations qu'on a travaillées en danse et autre chose. Et j'ai intégré du coup
47 ce volet un petit peu, consentement sans l'être quoi du coup pour commencer à aborder la
48 thématique et que en espérant que ça continue, cycle 2, cycle 3 pour arriver au collège avec
49 des bases plus solides que ce que nous en tout cas, ce que moi j'ai eu...

50 C – Et donc c'était avec l'infirmière scolaire ?

51 M – Ouais.

52 C - Super.

53 M - Je l'ai sollicité pour avoir une casquette un peu plus... plus spécifique que la mienne,
54 ouais, voilà. Et ça marche bien, elle est venue deux fois.

55 C - Bien sûr. Et du coup, tu as remarqué des choses, des changements de comportement ?

56 M - Ouais ça va. Honnêtement je trouve qu' il y a une période après que tu sois venue, janvier,
57 février, où vraiment c'était quotidien et ça se touche les fesses et ça se regarde et on veut
58 découvrir ça. Aucun problème non plus, mais je trouve que le fait qu'elle soit venue
59 maintenant il le verbalise des fois tu vois.

60 C - Ouais.

61 M - Pas forcément sur les fesses mais juste non, j'ai pas envie. Ou des câlins ou des bisous.
62 J'ai l'impression que ça prend un petit peu doucement mais ça prend un peu. Voilà.

63 C – Ok, super ! C'est bien que t'aies trouvé quelqu'un en tout cas qui puisse venir faire ça
64 dans ta classe.

65 M - Ouais Ouais Ouais, c'était chouette. Ben une collègue, ouais, ma collègue de GS, elle
66 était assez motivée pour le faire et du coup, on a demandé à l'infirmière de la circo et elle
67 nous a dit bah super donc ça part voilà.

68 C - Génial, très bien. Et ensuite, mmmh, alors bon, je sais que ça... voilà comme tu disais
69 c'est un sujet qui t'intéresse beaucoup, tu es déjà très vigilant. Et le fait que ben je sois venue
70 faire cette observation, qu'on en ait rediscuté encore cette année. Est-ce que toi du coup tu
71 as, tu as encore évolué dans ta pratique à ce niveau-là ? C'est quelque chose de toute façon
72 que tu faisais déjà ?

73 M - Non non, je le faisais déjà. Mais c'est vrai que j'ai j'ai pas ...pris par la première année, tu
74 sais où tu as des montagnes de boulot administratif et didactique et tout, j'ai pas creusé
75 encore plus que ce que j'aurais pu faire. J'ai un... c'est pas que j'ai levé le pied mais du coup je

76 je me repose sur mes acquis, je pense que je peux aller plus loin, construire une séquence
77 égalité filles garçons en EMC tout ça... C'est vrai que là, j'ai un peu....
78 C - T'as déjà fait quelque chose !
79 M - Oui, j'ai fait les. J'ai fait le truc du corps humain partie intime, mais non, pas plus du coup
80 pour être honnête euh.... Je reste vigilant sur ce que je sais : distribution de la parole, équité
81 un peu géographique, géospatiale mais voilà...

82 C - Ok, d'accord ! Et du coup ouais, j'avais justement une question parce que tu, c'est vrai
83 que c'est quelque chose que tu m'avais déjà dit la dernière fois là au niveau de de la
84 répartition de la parole. Est-ce que ... parce que j'ai pas, je me souviens pas avoir remarqué,
85 est-ce que tu as mis quelque chose en place dans ta classe pour justement y faire attention,
86 que ça soit quelque chose de... d'être., d'être plus objectif, on va dire. Être vraiment, euh ..

87 M - Non, non. Ça c'est... comment le quantifier, c'est vrai. Ouais, je le ouais, ça m'est
88 implicite. Après je peux me tromper, je pense même, c'est sûr que je me trompe par moment.
89 Mais voilà, j'essaie d'avoir en tête... Sur des moments qui sont ritualisés, ça, j'y fais vraiment
90 attention. C'est presque une fille, un garçon, une fille, un garçon. Pas forcément à la suite,
91 mais je veux qu'à la fin, la date, la météo, les absents, qui est présent, les rituels du matin,
92 j'en ai 6 et souvent j'ai des responsabilités et souvent je fais fille, garçon, fille, garçon ou des
93 binômes. Mais je veux qu'à la fin, aux temps de paroles, y ait eu au moins une équité de 50%.
94 Après, sur mes séances, en atelier dirigé c'est pareil. Y a des groupes mixtes et donc sur mes
95 consignes, quand je fais reformuler ou que je veux étayer, je m'appuie sur fille et garçon, mais
96 dans des échanges plus informels, là, pour le coup, c'est plus compliqué.

97 C – Parce que t'as, je me souviens que toi t'as plus de filles, t'as beaucoup plus de filles que
98 de garçons !

99 M - J'ai plus de filles, ouais ouais, j'ai 2/3 filles, 1/3 garçons. Je dirais que du coup sur les
100 temps vraiment ritualisés ou dirigés, là c'est du 50/50. Sur le temps informel, c'est plus
101 complexe.... A, à quantifier.

102 C – A quantifier, ouais. Et du coup justement en parlant de temps informel, parce qu'on en n'a
103 pas parlé. C'est vrai qu'on a parlé de la récréation et moi j'ai j'ai remarqué vraiment des
104 comp...des choses très différentes dans les 3 classes sur le temps de l'accueil.

105 M - Ouais.

106 C - Et du coup, ça, c'est une question que je ne vous avez pas demandé, quel est toi ta vision
107 du rôle de l'enseignant pendant ce temps-là et à quoi il sert ce temps d'accueil pour toi ?

108 M - Ouais. En fait moi, c'est un temps d'apprentissage de facto puisque sur mes différents
109 coins, je mets des ateliers de réinvestissement. Le truc qu'on a vu en atelier dirigé ou un semi
110 dirigé avec l'atsem et qui peuvent se resserrer en autonomie.

111 C - D'accord.

112 M - Et moi un temps de remédiation ou je prends des petits groupes et là je reprends du
113 travail : l'écriture du prénom, dénombrer jusqu'à 10,12, décompositions. Dès je sens qu'il
114 faut appuyer un petit peu. Et c'est un temps de 09h00 à 09h20 où je rappuie un peu plus avec
115 des élèves.

116 C - Ah d'accord. C'est pour ça que parce que toi je me souviens que tu avais passé du temps
117 avec une petite pour écrire. D'accord ? Donc c'est c'est parce que...

118 M - Ouais voilà c'est ça. Souvent c'est ce que je fais. L'accueil échelonné, ils arrivent de
119 08h50, à 09h00 tout le monde est censé être là et on a 15, 20mn de temps d'accueil où ils
120 arrivent sur des coins qu'ils ont déjà bien repérés qui sont par domaine. J'ai un coin
121 graphisme, écriture, un coin des nombres, un coin petit monde, un coin bibliothèque, écoute.
122 Et donc le matin, j'installe plus ou moins les ateliers de la semaine qui peuvent tourner, j'en ai
123 qui reste, etc. Et voilà, souvent j'ai une petite liste, 2,3,4 élèves et j'appuie sur ce que j'ai fait
124 la veille qui marchait et qui faut reprendre. Voilà.

125 C - Ok. Très bien et et une autre chose qui voilà... que j'ai observée du coup dans les 3
126 classes qui est assez différent, donc c'est au niveau de ce qu'on appelle la proxémie. Donc
127 du coup voilà, il y a des moments, on va être proche, voilà donc on parle de de zones
128 personnelles ou de zones sociales quand on est un peu plus éloigné. Est-ce que tu as toi des
129 moments où tu...pour toi, il est important d'avoir une zone personnelle, c'est à dire assez
130 proche d'être dans une zone personnelle ou ou au contraire justement mettre un peu de
131 distance avec les élèves.

132 M - Ouais, moi je pense que je suis plutôt sur du, sur une zone personnelle du coup. Je suis
133 assez proche d'eux. Même dans l'étayage, même dans la didactique. Après j'ai... vu que je
134 fonctionne en groupe : un avec moi et un avec l'atsem et deux en autonomie, ceux qui sont
135 en autonomie pour le coup là j'ai un regard qui est plus lointain et ce que je leur demande de
136 faire, c'est de l'apprentissage, mais ça va être soit du réinvestissement, soit des consignes
137 qui sont plutôt simples et je focus sur mon groupe dirigé, où je suis beaucoup plus en étayage
138 et du coup dans la proximité. Donc il y a un peu des deux, ouais. Mais quand même, dans la
139 relation de la transmission didactique, je suis quand même plus sur le, une zone de
140 proximité, là où je vois que mes collègues, elles ont des classes ouvertes et elle circule et
141 tout le monde est au travail en autonomie et voilà.

142 C - D'accord, Ouais.

143 M - Moi je fais quand même le choix aussi parce que c'est ma première année, donc je préfère
144 être dans du dirigé, mais parce que je trouve ça pertinent quand même d'avoir un peu
145 d'étayage pour des élèves qui sont en difficulté. D'être sûr d'aller chercher un peu tout le
146 monde, voilà ouais.

147 C - Oui, c'est ça et du coup bon j'imagine, pas de différence en fonction du sexe à ce niveau
148 là ?

149 M - Non, voilà sur ce que je demande même en EPS des fois y'a des collègues, on peut le voir
150 un petit peu, tu vois, sur des courses longues, je sens que « Allez les garçons vous pouvez
151 faire 4,5mn ». C'est pas aussi marqué que ça, mais quand même la petite fille qui est arrivée
152 par qui, qui est arrivé en jean, eh ben tu feras 2mn et c'est très bien comme ça quoi.

153 C - Ah ouais.

154 M - On va pas la pousser plus que ça. Bon bref, c'est comme ça. Mais non. Moi pour le coup je
155 suis vigilant à ce que la différenciation elle se fait sur autre chose que sur le sexe quoi.

156 C - Ouais, ouais. Ouais. D'accord. Attends, je regarde parce que j'ai pas suivi le... ouais non
157 mais je crois que c'était à peu près tout. Parce que moi, je voulais vraiment revenir sur
158 l'accueil. Et du coup, j'avais pas voilà ce cette information-là que tu faisais de la remédiation.

159 M - Ouais de la remédiation. Après j'ai fait le choix, ce qui peut être intéressant peut-être à
160 noter pour toi, de d'enlever la dinette et les poupées. Parce que je trouvais ça pas très
161 pertinent.

162 C – Et du coup, y'avait une maison, toi au milieu ?

163 M – Ouais, y a une petite maison, petit monde et collé à la maison.

164 C – Et y'a pas, et dans la maison, il y avait pas, il y avait pas des poupées ?

165 M - Y'avait des poupées au tout début mais c'était que les filles qui y allaient. J'ai essayé de
166 faire un truc qui tourne, tu vois. Pour le coup construction, en atelier dirigé des fois j'y mettais
167 des groupes et en fait ça prend. Je vois que le temps d'accueil les filles du groupe jaune ou
168 n'importe elles ont tellement apprécié les kaplas ou les legos qu'elles peuvent y retourner
169 alors que ça pourrait être plus assimilé à des garçons. Donc j'ai trouvé à arriver à ce que tous
170 les jeux soient équipés de façon... Les poupées, mes 9 garçons ils y allaient jamais quoi.
171 Donc ça restait vraiment un objet, c'est pas très grave, mais ça restait quand même l'objet
172 qui était ultra sollicité par les filles et je trouve ça peu pertinent parce qu'en fait ça a enlevait
173 la possibilité à elles d'aller voir ailleurs et aux garçons de pouvoir le faire aussi. Donc j'ai dit
174 au bout d'un moment, allez c'est pas grave on oublie, ça va aller une semaine et puis c'est
175 bon. Donc ouais, j'ai supprimé les poupées et la dinette mais j'en ai quasiment pas eu. Ouais
176 ouais, parce que j'ai d'autres choses.

177 C - Hmm. Ok.

178 M - L'idée c'est ça, c'est que quand il y a un objet qui sollicite trop les élèves, pas forcément
179 sur le genre mais juste qui mobilise tout le temps l'attention. Je les retire un petit peu, ouais,
180 et d'autant plus quand je vois que.

181 C - Oui, que ça, ça, c'est fait vraiment...

182 M - Et là pour le coup les voitures c'est ultra mixte, les dinosaures, pareil, les constructions,
183 pareil, je trouve que c'est assez équitable, donc c'est bon.

184 C – Oui, là, tu avais mis, je me souviens, il y avait un coin dinosaure, y avait pas les voitures,
185 les jeux de constructions, les dessins.

186 M - Le coin dinosaures. Y avait la petite maison en plein milieu ? Parce qu'on a un peu
187 modifié. En plein milieu ? Ouais ben c'est ça. Du coup je pense que c'est un peu le
188 l'agencement de base. Du coup à côté de cette maison, il y a des des voitures, des
189 dinosaures, un petit train, tout ce qui est petit monde. J'ai fait un gros groupe là et ça tourne
190 vraiment bien. Honnêtement je suis content donc je garde ça.

191 C - Parce que oui, tu disais que, que tes enfants, tes élèves étaient très stéréotypés. Est-ce
192 que tu trouves quand même qu'il y a une évolution. Avec ben, le travail que tu fais.

193 M – Pas trop quand même. Ouais, pas trop. Sur ces questions-là, j'ai, je sais pas. J'ai
194 l'impression que ce qui est intériorisé, il est bien ancré quoi. Ça va être dur à déconstruire

195 quoi. Et j'ai, pour le coup peut-être que faut que j'y pense en le disant, tu vois, j'y réfléchi, faire
196 du lien avec les parents parce que ça c'est pas fait. Et en fait ce que tu peux dire ou faire,
197 même de façon implicite en classe, derrière c'est pas suivi à la maison.

198 C - Et oui, c'est ça, c'est dur, hein.

199 M - Autant apprendre l'alphabet, compter jusqu'à 10, là on va y arriver, mais, euh, mais les
200 trucs bien intériorisés comme ça, ouah c'est dur à déconstruire.

201 C - Moi, j'ai fait une séquence là du coup en période précédente sur ben, les stéréotypes,
202 donc tout un travail et donc. Et donc à un moment donné sur les couleurs, les choses comme
203 ça. Et donc on en a beaucoup parlé, on a tous été d'accord pour dire que les couleurs c'était
204 pas genrés et machin. Et là aujourd'hui on faisait un jeu de phono et Matheo, donc un garçon
205 a la feuille où c'est, le caméléon était rose quoi et la une fille à côté de lui qui se met à rigoler
206 de voir ça. Donc lui, il s'est vexé, on en a rediscuter alors du coup elle s'est rendu compte
207 que, alors que, parce qu'elle s'est rendue compte qu'on en avait parlé donc « Oh mince j'ai
208 fait une bêtise en rigolant mais tu, et après je lui ai dit, je lui ai dit parce que du coup elle s'est
209 mise à pleurer parce que je, j'ai voulu en reparler avec eux du coup elle a cru que je l'a
210 grondé. « Je te gronde pas Olivia, j'ai veux juste qu'on en reparle. ». Je trouve ça intéressant
211 parce que je me dis, je vois qu'on en a beau en avoir parlé ça ça fait encore rire et et je lui dis
212 mais tu sais, c'est pas à ta faute hein Olivia, tu, tu penses ça parce que tout autour de toi
213 c'est ce qu'on te montre et c'est ce qu'on t'apprend. Et je ai lui dit, moi mon rôle à l'école c'est
214 de te montrer que c'est pas vrai, que voilà les couleurs ... et euh c'était très intéressant. Mais
215 ouais, j'ai voulu lui dire que c'était pas sa faute en fait hein. C'est, c'est que ouais, c'est, on a
216 beau essayé, c'est quelque chose qui est ancré parce qu'autour d'eux y a que ça quoi.

217 M - Ouais c'est ça, donc y'a vraiment ça.

218 C - Et pareil, le garçon en question, il me dit : « Mais moi tu sais, ma tenue préférée c'est un
219 jogging rose » et je sais pas quoi, mais je je le mets qu'à la maison et je lui dis : « Pourquoi tu
220 le mets qu'à la maison ? » « J'ai peur qu'on se moque de moi. » Je lui dis mais voilà, je lui dis tu
221 vois, je lui dis mais c'est, tu vois, c'est ton habit préféré et tu veux pas l'amener à l'école ! Moi
222 je lui dis, je te conseille de le faire et puis si on se moque de toi, on va en discuter, on sera là
223 pour ça.

224 M - Ouais, c'est clair, on sera là pour ça, ouais.

225 C - Ouais, c'est dur, de de les faire...

226 M - C'est pas évident. D'ailleurs en sport je vois, dès qu'ils sortent en autonomie, ils vont
227 faire du foot et c'est les garçons qui monopolisent l'espace et les filles qui sont aux lego
228 derrière dans la cour de récréation. Ouais, je pense qu'il faudrait vraiment qu'on ait une
229 réflexion au niveau de l'école quoi.

230 C - Et sur le sport, et c'est ça que j'ai trouvé très intéressant aussi, c'est ben du coup j'ai
231 rencontré une maître de conf qui elle est prof de sport à la base, et qui travaillent sur ça,
232 Ingrid Verscheure. Et elle, elle expliquait et je trouve ça intéressant je l'ai, elle a, je l'ai vu faire
233 un cours à des master 2, qui disait qu'en fait aussi c'est les filles qui s'empêchaient ben
234 d'aller jouer au foot, c'est qu'en fait dès leur enfance, même avant 3 ans, en tant que parent,

235 on va jouer au ballon avec les enfants, les garçons, mais on va pas jouer au ballon avec les
236 filles, donc ils arrivent à l'école à 3 ans avec une certaine capacité motrice à jouer au ballon.

237 M – Capacité motrice, Ouais, complètement ouais.

238 C - Que les filles n'ont pas et on va faire très peu nous en tant qu'enseignants en maternelle
239 notamment de de vrais sport co avec des ballons donc on va pas leur apprendre. Donc du
240 coup elles arrivent en élémentaire, elles savent pas jouer aux ballons donc elles veulent
241 essayer, elles se prennent trois... donc elles y vont plus. Et en fait elles disaient et c'est, du
242 coup nous on va faire une session foot là, en fait notre rôle là, c'est justement de de remédier
243 à cette différence qu'ils ont dès la petite section. Ah ben en fait aller faire chaud au ballon
244 quoi à leur apprendre à taper dans un ballon, à faire des passes... Et comme ça elles auront
245 plus confiance en elles.

246 M - Ouais, ouais. Ouais, bien sûr. Ouais, c'est sûr hein, c'est complètement ça.

247 C – C'est un peu, c'est comme tu disais, mais un peu sur les jeux de construction.

248 M – Ouais.

249 C - T'as, t'as fait des séances de jeux de construction avec elles du coup ben...

250 M – Ouais, ça passe ouais.

251 C - Donc voilà, y a pas de et je pense que c'est ça en fait... Et peut-être même de faire des
252 séances de langage sur comment on s'occupe d'un bébé, et peut-être que les garçons ils
253 iront tu vois, enfin je pense, c'est vraiment ça. Il faut pas s'interdire à à leur apprendre à
254 faire...

255 M - Ben ouais c'est c'est complètement ça ouais. Mais donc ta question sur si ça a bougé ? Je
256 pense que ça nous dépasse un peu et que là on est encore trop sur des ... construire des
257 séances, des séquences à des petits à des petites échelles et qu'il faudrait qu'on soit... ça
258 arrive hein. Mais au niveau du cycle, au niveau de l'école, au niveau ouais, au niveau du
259 CLAE...

260 C – Ouais il faut que ça suive. Oui, je pense que c'est un gros projet collectif, voilà.

261 M – Ca arrive mais y'a encore du boulot...

262 C - Il y a du boulot parce que il y a pas les formations aussi donc effectivement, on aurait des
263 formations sur ça...

264 M – Ouais, obligatoire hein.

265 C - Ouais, voilà. Obligatoire. Tu vois ce que j'ai eu pour le avec le SNUIPP, si tout le monde
266 avait cette formation là, déjà ça te fait réfléchir.

267 M - Ouais, ouais, c'est clair, ouais, à ta posture.

268 C - Que tu sois d'accord ou pas, je pense que quand même, ça te fait réfléchir, ouais. Et ça,
269 ça a un petit impact quoi.

270 M – Tu vois, si tu montres des, tu vois, je sais que j'avais vu une enquête sur la géographie
271 spatiale, sur les cours de récréation. Si tu montres, que l'occupation, en fait tu vois, si on voit

272 que dans toutes les écoles de France, on voit que y a 80% c'est des garçons c'est juste
273 maintenant comment on fait pour revenir du 50/50 ? Faut trouver une solution. Mais ouais.
274 Donc non j'ai de l'espoir mais dès la maternelle, j'étais pas, je pensais pas que ce soit aussi
275 marqué quand même.

276 C - Ouais bah si parce que c'est dès que de toute façon l'étude hein, dès qu'ils sont dans le
277 ventre en fait.

278 M - Dès la naissance, ouais ouais, c'est ouais, c'est ça. T'es assigné à un comportement, un
279 caractère ?

280 C – T'es assigné. Et donc ouais, et c'est vrai qu'on y pense pas, ce coup du ballon, c'est vrai
281 que je c'est pas un truc auquel j'aurais pensé tu vois ! Et c'est vrai que c'est c'est c'est tout
282 bête mais c'est vrai quoi.

283 M - Et j'avais vu même les en sciences cognitives sur l'orientation, mais aussi avec la
284 plasticité cérébrale, que vu que des garçons peuvent être ultra sollicités, mobilisés au niveau
285 du cerveau, ils ont des capacités cognitives qui se développent beaucoup plus en orientation
286 qui fait que in fine après tu peux avoir effectivement en collège lycée, tu vois un décalage en
287 orientation juste parce qu'on a pas été mobilisés et qu'après une fois que c'est acquis,
288 construit, c'est dur de reprendre le truc quoi. Un garçon c'est vas-y va chercher si, ça, plus la
289 plus d'aventure, là où les filles tu vas vouloir la protéger la mettre dans un couloir et en fait...

290 C – Ouais... C'est c'est du boulot. Bon, écoute, moi j'ai pas plus de questions, à moins que toi
291 tu avais des petites choses à

292 M - Non, non, je réfléchis. Qu'est-ce que ça a donné du coup ? Dans l'ensemble, t'es
293 contente de tes données ?

294 C – Attends je vais éteindre, hop.

Annexe 11 : Verbatim de l'entretien d'après coup - Sophie

- 1 C - Alors du coup, je suis venue dans ta classe, c'était au fin décembre, c'était juste avant les
2 vacances de décembre et est-ce que tu as des souvenirs de cette matinée-là ? Est-ce que tu
3 avais repéré des choses ? Ou pas spécialement.
4
- 5 S - J'ai peu de souvenirs...
- 6 C - C'était une matinée plutôt classique quoi ?
- 7 S - Dans la... Ah tu veux dire de la classe ?
- 8 C - Dans la classe ouais, voilà !
- 9 S - Franchement rien... Est-ce que toi t'as remarqué des choses ? et que.... C'est par rapport
10 à la question ?
- 11 C - Oui par rapport un peu... Bah comment s'était déroulée la journée, par rapport à toi, dans
12 tes habitudes de classe ? Est-ce que tu as remarqué des choses, peut-être différentes, ou sur
13 les stéréotypes ou pas, ou des choses comme ça...
- 14 S - Sur cette matinée-là, non, rien de...
- 15 C - Et parce que toi tu m'avais dit à l'entretien que tu avais pas remarqué, en tout cas cette
16 année, ou en tout cas tu remarques pas en maternelle et notamment en petite section de...
17 tant de comportement stéréotype que ça.
- 18 S - Ouais, peu. Et moi j'étais un peu plus, je te disais sur les énergies, tu sais. Voilà, c'était
19 plus je trouve qu'il y avait quand même des énergies de garçons et des énergies de filles. Mais
20 après euh...
- 21 C - Et de donc du coup depuis, vu que... le fait de t'en avoir parlé, est ce que tu as remarqué
22 des choses ? Tu as été peut-être un peu plus attentive ou pas spécialement ?
- 23 S - Enfin non, j'ai pas remarqué des choses en particulier.
- 24 C - Ni de propos, ni de comportement vis-à-vis de. De la part des enfants ? Non ? D'accord. Et
25 du coup, est-ce que le fait, ben justement qu'on en ait discuté, que je sois, parce que je suis
26 venue dans ta classe parce que... ben tu me disais que c'était pas, c'était pas un thème ou
27 c'était pas une pratique que tu travaillais spécialement... Est-ce que ça a quand même fait
28 bouger des choses ? Est-ce que t'as été peut-être plus attentives sur certaines choses ou pas
29 spécialement non plus ?
- 30 S - Non...
- 31 C - Est ce que ça t'a questionné un peu, est ce que ça... ?
- 32 S - Non... Peut être quand on a fait les jeux d'opposition, mais tu vois il y avait pas plus euh...
33 je crois qu'il y avait des filles qui étaient autant dans le dans le physique pour les jeux
34 d'opposition que... Parce que les plus jeux d'opposition j'en j'en avais peu fait avec les petits,
35 et là cette année, on a fait tout un module qu'on, qui s'est, qui s'est conclu avec un projet

36 Usep, une rencontre et cetera. Donc j'en ai fait plus et... voilà, j'aurais pu me dire voyons,
37 dans les jeux d'opposition justement énergie filles garçons, est ce que ? Mais franchement
38 sur les tapis ils m'ont étonné quoi ? Y avait des voilà, y avait des filles qui sont... qui savent
39 très bien résister, des garçons qui étaient complètement démunis face à ça.

40 C - Oui, du coup, par rapport à ce que tu repères d'habitude, comme tu disais au niveau des
41 énergies, des...

42 S - Alors bon c'est c'est pas n'importe quel garçon, c'est des garçons un petit peu petits, un
43 peu encore baby bébé on va dire entre guillemets. Donc forcément ils ont pas trop l'enjeu tu
44 vois, il y avait aussi ça, mais il y avait il y a des filles qui savaient très bien se positionner,
45 voilà. Peut être par rapport à ça mais...

46 C - Oui mais du coup c'est un peu différent de ce que tu....

47 S - Alors pas forcément, parce que là on est vraiment sur un jeu. Moi quand quand tu me
48 parlais de stéréotypes, je je voyais plutôt des enfants qui allaient se dire « Ah mais toi tu
49 prends du rose pour dessiner ? Pas de rose » ou « les garçons, ils jouent pas à la dinette » ou
50 des choses comme ça. Et là franchement, chez les petits, ils sont pas du tout là-dedans quoi.

51 C - Oui, tu me disais qu'ils jouaient à tout et c'est vrai que... En tout cas, tout ce qui est coin
52 dans ce que j'ai observé. Et c'est vrai que voilà, au coin dinette là, qui est au fond, les
53 poupées, il y avait, oui, c'est vrai que c'était assez mélangé.

54 S - Surtout moi ce que je remarque c'est qu'ils sont beaucoup dans l'imitation. J'ai plein de
55 petits garçons là qui ont des des bébés bah ils y vont parce que maman en ce moment elle
56 s'occupe du bébé donc je pense qu'ils voilà, ils rejouent ça et c'est un peu aussi l'idée des
57 jeux symboliques. Et aux voitures j'ai des filles sur les jeux de voitures, aux jeux de
58 construction, j'ai des filles là qui sont hyper dedans. Enfin voilà.

59 C - Bon je, ouais, alors moi le jour où je suis venue, c'est vrai que ce que... alors j'ai remarqué
60 qu'au niveau des des jeux symbolique c'était assez mixte, par contre voilà, les jeux de
61 constructions y'avait que des garçons et les filles ont beaucoup été euh, c'était des perles je
62 crois.

63 S - Oui, elles étaient plus... Mais c'est vrai qu'après on a fait aussi plus de modules de jeux de
64 construction où je les ai vraiment lancés. On a vraiment été sur avec des modèles, on a
65 travaillé en atelier et là vraiment, du coup les filles. Alors est-ce que ça a lancé ? Est-ce que
66 elles ont découvert une activité qu'elles avaient pas l'habitude trop et puis qu'on le faisait
67 vraiment ensemble... Et là, on est en train de faire des évaluations. Enfin, franchement, elles
68 y vont autant que les garçons, voilà.

69 C - D'accord, tu les as travaillé en atelier quoi. Et d'ailleurs on, parce que je sais que ça se
70 fait, c'est pas quelque chose que je fais trop et qu'il faudrait que je fasse d'ailleurs, tout ce
71 qui est jeux symboliques, est-ce que tu le travailles avec eux aussi ?

72

73 S -Alors des ateliers non, mais c'est vrai qu'en début d'année, des fois, je vais avec eux dans
74 les coins parce que souvent les petits tu sais, ils mélangent tout. Alors déjà je pose bien les
75 espaces, ça c'est la chambre, genre je dis qu'à la maison maman elle amène pas tout, tout,
76 toute la, le matériel de la cuisine, ou papa, tout tout dans la cuisine pour faire la cuisine dans
77 la chambre et cetera. Donc vraiment je pose les espaces et après des fois je vais avec eux
78 pour habiller le bébé, pour faire des choses comme ça mais je fais pas des ateliers

79 C – Oui mais pendant l'accueil tu peux aller euh...

80 S - Au début, au début de l'année d'abord, souvent ils viennent te chercher, voilà. Et après
81 nous, on fait pas mal de cuisine. Enfin, je fais beaucoup de cuisine dans la classe, donc en
82 fait il y a plein de garçons comme j'affiche les recettes. Là, ils y vont : « Là je fais la recette du
83 gâteau au chocolat. », voilà. Du coup ça euh... Après moi je me suis surprise souvent quand je
84 leur ai dit bah là tu vois je l'ai dit : « Maman elle fait pas la cuisine dans la dans la chambre. »

85 C - Oui, et tu t'es rattrapé après !

86 S – Mais c'est vrai que voilà, souvent peut être, après les petits, souvent quand même, ils
87 sont...ils parlent un peu plus de maman. Il y a quand même l'attachement à la mère qui n'est
88 pas le même, je dis pas qu'il y a pas d'attachement au père, c'est pas ça. Mais souvent
89 maman elle revient « maman avec le bébé ». Ben c'est quand même maman, quand ils ont un
90 petit frère, c'est quand même maman qui le porte. Voilà. Donc il y a quand même aussi, on
91 est vraiment proche, tu vois de la, du bébé, ils sont en petite section, ils sont encore, il y a
92 encore tout ce côté-là, qui est encore un peu emmêlé je pense.

93 C – D'accord. Et du coup, je voulais revenir sur le temps de l'accueil parce que c'est vrai que
94 dans notre premier entretien je t'avais parlé de la récréation comme temps informel et c'est
95 vrai que j'ai un peu oublié de, de voir avec toi au niveau de l'accueil. Parce que moi le jour où
96 je suis venue c'est vrai que t'as pas eu trop d'interactions avec les enfants. T'as, t'étais avec 2
97 enfants, ici pour finir un travail.

98 S - Oui, mais je devais avoir un truc à terminer.

99 C – Voilà, et du coup en temps normal, pour toi l'accueil il va, il sert à quoi, quel est ton rôle,
100 toi pendant ce temps ?

101 S – Alors moi au niveau de l'accueil, ben quand il y a des trucs à finir comme c'était le cas-là,
102 je le fais, après je je fais des propositions. Ils y vont... moi ce que j'aime, c'est qu'ils puissent
103 euh, ça leur fait un moment tampon entre la maison et le moment où va se regrouper et qu'ils
104 puissent aller s'installer seuls pour se trouver un jeu à leur rythme. Donc je, c'est rare que je,
105 par contre les, je leur dis pas d'aller chercher d'autres jeux qui sont déjà proposés voilà. Donc
106 soit je remets des choses qu'on est en train de travailler ou des choses qu'on a travaillées
107 avant pour voir s'ils vont les réactiver, mais je vais pas en diriger, je m'installe pas avec eux.
108 Voilà. D'abord parce que souvent on a, enfin des fois, des parents qui ont besoin, souvent j'y
109 vais pas, mais il y en a qui ont besoin de dire un truc, donc faut être quand même un peu
110 dispo. Par contre je peux terminer, des fois j'en profite pour les reprendre en individuel ou ben
111 parfois là le matin à l'accueil, les poupées, là, comment on habille la poupée, comment on
112 met la couche, comment mais je fais pas dirigées.

113 C - Oui et, mais, tu, ça ça tu peux quand même passer dans les petits coins pour discuter ou
114 avoir des, des échanges.

115 S – Oui, voilà, je je peux discuter ou surtout je, réguler parce que comme il, l'idée il y a quand
116 même moi je remarque souvent à l'accueil, tu as des enfants qui n'arrivent pas à s'installer
117 justement quand c'est pas cadré, ils n'arrivent pas à s'installer, c'est à dire ils peuvent aller à
118 la dî... alors tu les vois papillonner, ils vont là, puis ils vont là, puis ils vont voir. En fait ils se
119 posent pas. Donc moi vraiment, c'est l'idée, c'est de, « Installe-toi quelque part avant qu'on
120 reparte. ». Enfin, voilà. C'est plutôt, c'est vraiment le moment tampon pour moi qui leur
121 permettrait justement de de poser ben peut-être des choses de la maison, de l'excitation ou
122 ou du chagrin, ou... tu vois, des choses comme ça.

123 C - D'accord.

124 S - Mais je fais pas de trucs... Ce que je pouvais plus peut-être un peu plus faire avec les
125 moyens-grands. Voilà.

126 C – De la remédiation des choses comme ça ? Mais là c'est vraiment un petit temps de jeu
127 pour se poser avant de se mettre au travail.

128 S – Alors si, des fois je peux aussi quand je disais finissais un travail, je peux dire « Ben
129 regarde, on va reprendre ça parce que c'était, tu as pas réussi » ou voilà ça peut mais c'est
130 ponctuel. Ouais je le je l'ai programmé en fonction de ce qui a été produit si tu veux.

131 C – Oui, oui, c'est pas quelque chose de, de quotidien quoi.

132 S - Oui.

133 C - Ah oui, j'avais une question, quand je, pour la récréation, alors peut-être que tu le fais à
134 d'autres moments aussi, mais en tout cas tu mettais les les enfants par 2 pour sortir. Est-ce
135 que...

136 S - Je les ai mis par 2 ?

137 C - Ouais, tu disais euh, mets toi avec...

138 S - Ah bon ? En fait, je change tout le temps.

139 C - Ah d'accord.

140 S – En fait souvent je... Là, alors quand on était sur les prénoms par exemple, je faisais des
141 petits jeux. Quand ils sont assis là dans le vestiaire, je dis les enfants qui commencent par N,
142 donc là ils peuvent être 3, 4. Après des fois je fais toute., alors les filles, les garçons
143 justement, voilà les filles, les garçons, les enfants qui ont un pull rouge, tu vois, c'est juste
144 pour qu'il y ait un petit jeu qui ça fasse pas un troupeau

145 C – Ah oui, d'accord.

146

147 S - Alors là on avait fait, j'avais dû faire untel avec untel. Mais c'est aussi pour les pour les
148 habituer au rang, parce qu'en fait des rangs, on en fait que quand on va à la médiathèque ou
149 quand on va en sortie, tu vois. Sinon un vrai rang pour avancer ensemble, c'est trop
150 compliqué pour les petits. Donc en fait souvent je fais des jeux, tu vois ?

151 C - D'accord, je sais pas, oui voilà, tu fais pas, je vais mettre untel avec untel pour canaliser.

152 S - Non, je fais plutôt non, non, non, je fais plutôt des petits jeux.

153 C - D'accord, ça change tous les jours quoi !

154 S - Pas tous les jours, c'est plutôt par période tu vois quand on a fait les prénoms y avait ce
155 jeu avec les prénoms, quand on était sur les couleurs, j'étais plutôt sur les vêtements des
156 couleurs. Et puis des fois c'est pour, parce que, pour pas avoir et puis c'est toujours les
157 mêmes par contre, et ça c'est pas fille ou garçon, qui se précipitent sur les vélos. Donc je fais
158 en sorte que ce soit pas toujours les mêmes, ceux qui ont qui auront de toute façon le vélo,
159 qui arrive en premier. Sinon en fait voilà parce qu'après on régule quand même, on fait
160 tourner mais quand même. Il y en a des fois un peu plus timides. Quand ils arrivent et que
161 c'est disponible, ils sont contents, ils y vont, tu vois alors que sinon ça va leur demander
162 d'aller s'imposer. Donc souvent des fois je fais sortir les enfants qui sont un peu un peu
163 moins dynamiques, un peu moins. Donc en fait. Ça bouge donc ce jour-là, c'était ça tu vois,
164 je me souvenais pas !

165 C - D'accord ! Et du coup, oui aussi j'avais noté donc au...justement sur les vélos, que tu donc
166 tu fais tourner et est-ce que du coup tu fais attention à quoi à ce moment-là ? Est-ce que les,
167 est-ce que là tu vas faire attention justement, est-ce que ben les filles vont en avoir autant
168 que les garçons ou tu vas plutôt comme tu disais faire attention à ceux qui sont un peu
169 plus timides ?

170 S - Oui c'est plutôt, c'est plutôt ça. Je sais qu'il y a des enfants qui sont un peu un peu timides
171 et du coup je j'essaie de faire...

172 C - C'est plus au niveau du caractère que tu vas faire euh...

173 S - C'est plus voilà donc je me dis ben ils en ont peut-être envie aussi. Voilà il y a, il y a aussi
174 les grands qui sont avec nous, tu vois, donc c'est là on a peut-être dû sortir avant les grands,
175 mais en ce moment on sort un peu plus tard et des fois les grands sont déjà dans la cour,
176 donc au bout d'un moment je dis au grand c'est bon, maintenant vous laissez au petit, je fais
177 quand même attention parce il y a quand même des enfants...et puis il y a des enfants qui ne
178 savent pas jouer à autre chose dans la cour qu'aux vélos. S'ils n'ont pas le véhicule, ils
179 attendent le véhicule. Donc j'essaie de réguler ça. Après il y en a, tu veux un vélo ? Non. Ils
180 aiment pas les vélos non plus, mais j'ai plusieurs petites filles qui sont un peu timides et puis
181 il y a quelques garçons qui s'imposent pas donc en fait c'est plutôt...

182 C - Plutôt au niveau du caractère que tu vas faire attention. Au niveau donc des interactions
183 parce que c'est vraiment aussi ça que j'ai regardé. Est-ce que tu vas faire attention soit en
184 atelier, soit quand t'es en regroupement ou même ouais donc plutôt là quand tu auras donc
185 des interactions avec les élèves, est-ce que tu as l'impression que ben il va y avoir plus de
186 filles, enfin, c'est plus les filles qui vont te solliciter ou plus les garçons ou qu'y a pas vraiment
187 de différence.

188 S - Alors moi, ce que je remarque, alors moi en plus cette année j'ai un gros groupe de
189 garçons hein.

190 C - Et oui, c'est vrai que toi t'as ...

191 S - Et pour avoir quand même, l'an dernier, j'avais un gros groupe de filles. En collectif, tu
192 disais hein, c'est c'est ça ?

193 C - Alors soit un collectif, soit en atelier, en atelier dirigé.

194 S - Moi j'ai pas l'impression, après moi je trouve quand même que les garçons sont plus, ils
195 vont plus effectivement solliciter si tu leur dis pas « non là c'est » enfin par rapport à
196 l'autonomie, mais je trouve que ça va un peu avec l'autonomie, tu vois ? Je les trouve moins
197 autonomes dans le travail, donc c'est ceux qui vont plus te dire « et moi je sais pas et mais... »
198 tu vois ?

199 C - Qui vont plus venir te voir pour demander de l'aide ou des choses comme ça..

200 S - Qui vont me voir, qui vont solliciter, qui vont... Je trouve que les les filles, mais sont quand
201 même plus autonomes dans le la gestion de leur travail. Quand elles ont vu comment ça se
202 passe, et cetera. Elles ont un truc à faire, elles s'installent, elles font. Alors l'an dernier, j'avais
203 plein de filles et alors là elles étaient bavardes comme des pies, elles avaient des histoires de
204 copines tout le temps et par contre ça n'avancait pas. Mais c'était pas parce qu'elles avaient
205 besoin de moi là elles savaient le faire. C'est parce qu'en fait elles étaient en train de régler
206 autre chose. Donc en fait tu vois c'est pas aussi toujours... Que là les garçons c'est « Ouf la
207 maîtresse elle m'a demandé un truc là....pffff »

208 C – Oui, j'ai pas envie quoi...

209 S – C'est souvent du travail sur table ou des choses un peu un peu fines. Moi je trouve qu'il y a
210 quand même, je pense qu'on en avait parlé, les filles, elles sont quand même un peu plus
211 tranquilles, posées. C'est avec cette énergie, les garçons, pour les mettre avec les choses un
212 peu plus tranquilles, le graphisme et tout ça, tu sens que ça leur, ça leur coûte quoi, ouais.

213 C – Et au niveau par exemple le langage, quand tu, bah poses des questions qu'il faut
214 répondre est-ce que tu vois une différence ?

215 S - Là, cette année, non, non. Là je pense que ça dépend du tempérament, comment ils ont
216 été sollicités aussi, surtout comment ils ont été sollicités à la maison. Les enfants qu'ont pas
217 beaucoup de langage, ben eux ils se mettent en retrait. Là je pense, non je dirais pas ça.

218 C - Et de ton côté à toi, est ce que tu vas y faire attention à ben autant interroger les filles que
219 les garçons, ou en tout cas les plus timides pour aller chercher ceux qui osent pas ?

220 S – Oui, mais même là en ce moment, on récite, on a une petite poésie pour papa donc euh ,
221 quand ils viennent on se dit bah maintenant on la connaît bien, on va essayer de passer tout
222 le monde devant les copains. Et du coup là en ce moment je fais une fille, un garçon, une fille,
223 un garçon tu vois ? Ouais bah au bout d'un moment il y aura plus que des garçons. Voilà c'est
224 pas grave. Une fille et un garçon, une fille, un garçon. Au début en tout cas. Après je le fais
225 pas de manière systématique mais bon voilà j'essaie euh...

226 C - Oui, en tout cas sur les temps didactiques en tout cas.

227 S – Ouias. Voilà, en plus c'était vraiment précis, tu vois ?

228 C – Oui..... Alors....Je crois que j'ai tout dis déjà ! Ça a été assez rapide et je sais pas toi, est-ce
229 que sinon t'as quelque chose à rajouter ? Est-ce que le fait d'avoir collaboré, que je sois
230 venue, est-ce que t'en retires quelque chose ?

231 S - Bah après oui c'est vrai que c'est quelque chose, j trouve que chez chez les petits... Alors
232 c'est quelque chose dont on parle beaucoup en ce moment hein et c'est bien d'en parler.
233 Après je pense qu'effectivement il y a certainement plus matière à faire chez les plus grand
234 où il y a déjà des choses, des postures, mais peut être que ça peut déjà démarrer. Je sais que
235 mes collègues, elles ont fait. Ouais elles ont elles ont fait des choses sur le stéréotype de
236 genre hein. Y a une histoire y a pas longtemps ou l'autre il lui dit « Ah mais toi t'as pris du
237 rose ! » et l'autre lui dit « Oh, mais ça, c'est un stéréotype de genre ». C'était trop rigolo, c'était
238 trop rigolo donc. Mais elles ont fait avec les grands, et après je pense, ça dépend aussi, aussi
239 des fois, ils ont des grands frères, des fratries un peu plus. Voilà, ça joue, j'en ai ils sont pas.
240 enfin, c'est des premiers, c'est des bébénote. Enfin voilà, ils sont pas du tout. Après ils
241 observent sans doute eux à la maison des choses et ils voient quand même hein papa
242 maman ils sont quand même, ils observent beaucoup les petits, ils imitent. Après je te dis
243 dans la, c'est vrai qu'à la dînette... Y a même des interactions rigolotes, j'en ai deux là qui
244 sont euh, qui s'entendent bien, c'est un garçon, une fille. Et puis la dernière fois, ils jouaient
245 « Et le bébé... » c'était lui, hein, c'était Lucien, il disait « le bébé, il est malade là », alors elle lui
246 dit, « mais lui, fais-le vomir dans l'évier ! » Enfin c'était rigolo, enfin tu vois, tu voyais que.

247 C - Oui, ils jouaient vraiment le rôle. Un rôle tous les 2.

248 S - Donc bon voilà après peut être j'ai pas eu. Je pense qu'effectivement quand tu as une
249 fenêtre d'observation, tu vois les choses un peu différemment. Moi quand je suis dans le
250 didactique, c'est vrai que je je peux pas dire si c'est garçon, une fille... Moi c'est un enfant
251 donc... J'ai pas l'impression...Je pense que même je suis peut-être plus dure avec les
252 garçons. Parce que, ben je trouve que généralement ils prennent plus de place, ben tu vois ?
253 Et mais je t'en avais parlé, je t'avais dit qu'en Suède y eu une expérience, je trouve que des
254 fois, je me dis en fait...

255 C - Oui, oui ils avaient fait des écoles non mixtes !

256 S - Oui c'est ça, ils avaient des temps ensemble et des temps pas ensemble. Et des fois je me
257 dis mais en fait là, est-ce que je, est-ce que ces garçons-là qui sont très dans le physique,
258 très, je, je leur demande pas trop tu vois, mais des fois je viens « Non maintenant tu te poses »
259 et je me dis ils ont encore besoin, tu vois de bouger de peut-être plus, je le remarque moins
260 quand même sur les filles. Ouais, les filles sont moins là-dedans, mais moi ça c'est une
261 énergie.

262 C - En tout cas oui, c'est vrai que moi quand je suis venue y en avait pas beaucoup déjà.
263 Ouais, elles étaient assez discrètes. On a tendance à les oublier un peu quoi.

264 S - Et en plus et en plus, et en plus, cette année, elles sont très discrètes parce que l'an
265 dernier, j'te jure c'était...

266 C - C'est vrai que elles se font un peu oublier.

267 S – Parce que Lily, elle a plein de capacités, elle est très réservée mais sa maman aussi est
268 très très timide donc elle est très réservée. Quand je la fais venir là, elle va venir réciter son
269 poème devant tout le monde, pas de problème. Mais si je la sollicite pas elle, elle, j'avais
270 demandé qui veut venir mais elle va jamais demander à venir. Lily elle est comme ça. Abigaël
271 alors abigail est encore moins moins mûre dans l'année donc elle est en en plus un peu bébé
272 c'est ainée et elle est pareille, elle parle très bien mais elle se retranche derrière les autres.
273 Chloé, Chloé, elle en impose, c'est une petite fille, là, qui en impose aux autres. Les deux
274 jumelles, elles sont toutes réservées. Mais ça, c'est la famille, parce que moi j'ai eu la
275 grande sœur aussi, des gens très tranquilles, très calmes. Et je pense que quand ça bouge
276 beaucoup, y en a... Comme il y a beaucoup de garçons...

277 C – Elle préfère se mettre en retrait quoi.

278 S - Après qui est-ce qu'il y a comme fille, comme fille... Agathe, ah ben Agathe, on l'oublie pas
279 hein. Voilà donc tu vois, y a quand même les tempéraments qui jouent. Et l'an dernier par
280 contre les filles, des fois elles étaient casse-pieds, franchement, elles prenaient beaucoup
281 de place, mais beaucoup place, bah parce qu'elles étaient bavardent parce que voilà. Donc y
282 a aussi le groupe qui fait. Y a vraiment plein de choses, plein de ouais, plein de registres. Mais
283 c'est vrai que là elles sont, elles sont particulièrement discrètes.

284 C - Oui, oui, oui, j'ai vu, j'ai vu ça. En tout cas, le jour où je suis venue.

285 S - Elles sont alors par contre après voilà, si tu les prends en individuel, elles y sont, elles
286 savent de quoi on parle. Je veux dire elles sont pas complètement à côté de la plaque. Mais
287 c'est vrai qu'il y a pas de filles et d'ailleurs elles elles se font pas toutes...

288 C - Oui, quand tu as fait le petit groupe, t'avais fait un loto.

289 S - Oui, c'est vrai que j'ai un truc à part.

290 C – Un loto des instruments. Oui elles participaient pas mal. Mais c'est plus dans les autres
291 temps, l'accueil, on est les, on les voit pas.

292 S - Oui bah oui parce que elles ont pas du... c'est des filles, en plus elles ont des énergies...
293 Alors que l'an dernier, Margaux, Margaux, Lina. Tu vois, je m'en souviens parce que c'était, au
294 bout d'un moment à la fin de l'année c'était pénible, mais oui parce qu'elle prenait beaucoup
295 de place, mais comme d'autres garçons pourraient être pénibles. Mais c'est pas dans le
296 même genre de de jeu. Tu vois c'est c'est c'est des histoires de copines. Après c'était des
297 filles qui se voyaient aussi à l'extérieur, donc tu vois c'était c'était pas le même genre de
298 choses, mais par exemple elles arrivaient pas à te... Margaux, elles parlent tout le temps, elle
299 est super, mais elle, elle pouvait, elle arrivait pas encore en fin d'année à se dire non mais là
300 je peux pas parler tout... tu vois ça sortait, tout le temps, spontané. Et ça, ça se régulait pas
301 ce temps de parole. Enfin des choses comme ça. Après là c'est particulier, c'est aussi le
302 temps de parole. Prendre la parole. Tu vois, c'est. Les petits c'est tellement entremêlé, c'est
303 pas pareil je trouve chez le moyen et chez les grands.

304 C - Oui oui, chez le petit il y a d'autres choses qui vont s'entremêler.

305 S - Les petits, c'est enfin je trouve qu'en maternelle, la section des petits, c'est vraiment une
306 section particulière.

307 C - Très bien, moi j'ai fini du coup au niveau des questions !

308 S - Très bien. Super !

Annexe 12 : Verbatim de l'entretien d'après coup - Carine

- 1 Ch - Ok bon alors du coup, je suis venue dans ta classe à la fin du mois de janvier, c'était... Du
2 coup, là juste pour commencer, est ce que tu as des souvenirs de cette matinée où je suis
3 venue observer ? De quoi tu te souviens du coup ?
- 4 Ca – Ouais, ouais, en je me souviens surtout du moment-là où il y a eu le débat sur les filles et
5 les garçons, sur Sonic, sur les et les vêtements et un peu le, qui a un peu déclenché un peu le
6 débat fille garçon et tout ça. Donc c'était c'était quand même chouette et et voilà, je me
7 rappelle surtout ce moment-là qui collait avec ton thème.
- 8 Ch - Et c'est ça, c'est clair. Et et depuis ce jour du coup tu as remarqué d'autres choses ? Bah
9 de ce type-là en tout cas de, au niveau de, des stéréotypes, est ce qu'il y a d'autres choses
10 qui sont ressorties dans les, dans les propos des enfants ?
- 11 Ca - Oui, c'est ressorti, mais du coup j'ai l'impression que ça a un peu mûri, le fait qu'on en
12 avait, on en a déjà parlé de ça et tout ça. Maintenant, ils ont un peu les réflexes de me
13 regarder, de me dire : ça, est ce que vraiment si je dis ça, c'est, tu vas nous reprendre ou pas
14 tu vois ? J'ai l'impression que du coup ils sont un peu, ils me disent « Oui tu nous l'as déjà dit ,
15 c'est vrai ». Parce que ça ressort à des moments, quand on fait un jeu ou quand on choisit ou
16 quand on fait un truc et et je pense que ils sont un peu plus vigilants, ou en tout cas ils ils
17 attendent ma validation ou pas, en tout cas de voir si ça, ils ont, jusqu'où ils peuvent aller
18 dans leur discours de : « Ca non, c'est pas pour nous, c'est pour les filles, ou ça c'est que
19 pour les garçons quoi ». Voilà pas tous, mais en tout cas, chez certains, ça a bougé, un peu.
- 20 Ch - Ouais, quand, parce que ouais, je me souviens que, du coup on en avait discuté juste
21 après la matinée que... tu..et moi aussi j'avais trouvé qu'ils étaient assez catégorique à ce
22 moment là.c'était hyper tranché et qu'à ce moment-là.
- 23 Ca – C'était hyper tranché, ils en démordaient pas.
- 24
- 25 Ch – Ils en démordaient pas. Et tu trouves que quand même... ?
- 26
- 27 Ca – Et c'est ça. Et je trouve que quand même depuis janvier...
- 28 Ch - Comme tu disais t'as mis la petite graine !
- 29 Ca – Ouais ! Et beh finalement tu vois, je me disais bon on verra, et ben maintenant si. Et puis
30 justement, ils jaugent un peu pour voir, moi qu'est-ce que j'en pense et ce que j'en dis et et je
31 sens que chez certains en tout cas ça a bougé et ils peuvent dire « non c'est vrai, ben t'as
32 raison », mais oui c'est ok de voilà c'est pas. Oui, en en fait, en fait oui, en fait ça peut et, et
33 bon, finalement, c'est plus si catégorique chez certains. Et c'est chouette.
- 34 Ch – D'accord. Et je me souviens que tu m'avais dit du coup après que ben ça t'avais
35 questionné là, ça, cette matinée et que vu que t'allais travailler sur les vêtements t'allais le
36 reprendre du coup tu l'avais fait?
- 37 Ca – Et oui, et du coup on a, justement, quand on a retravaillé sur les vêtements, le nom des
38 vêtements et tout ça, et cetera. Et du coup j'ai un peu transféré sur la couleur des vêtements,

39 on n'est pas obligé de... enfin voilà les filles, elles sont pas habillées que avec des robes
40 roses, voilà les filles, bah elles ont des jeans, elles ont des baskets, moi je suis tout le temps
41 en jean, en basket. Et voilà et et ça peut, un petit garçon, il peut avoir, voilà et... Et ça, c'était
42 un peu plus difficile. Le fait que les filles, elles aient des jeans et des baskets bleus, j'avais
43 l'impression que ça c'était un peu acté et que finalement ça, ça posait plus trop de
44 problèmes, mais qu'un garçon puisse avoir un tshirt ou une veste rose ou quelque chose
45 comme ça, là par contre pareil on est retombé dans la grosse rigidité..

46 Ch - C'est souvent dans ce sens-là que ça...

47 Ca - Surtout pas.

48 Ch - Ouais une fille en bleu ça ça va, ça passe, y'en plein. Mais un garçon en rose...

49 Ca - Ouais c'est ça, ça va, y'en a. Un garçon rose c'était hors de question quoi. Et quand on
50 habille enfin avec les tout petits, on a habillé, les garçons on habille l'un, on habille l'autre, et
51 ben c'était pas question que le garçon on lui mette une jupe quoi. J'ai dit bah il a le droit de se
52 déguiser, si il a envie de se déguiser en princesse, pourquoi pourquoi il se déguiserait pas ?
53 OK il sortira pas dans la rue, on voit pas des garçons dans la rue avec des jupes, mais pour un
54 carnaval, pour un déguisement, pour une occasion, est ce que c'est. Et là c'était, là c'était,
55 c'était non, ça n'existait pas.

56 Ch - Mais ouais. Oui ben parce qu'ils ont pas d'exemple sous les yeux. Et moi je sais que
57 quand je l'ai travaillé cette année, on a un animateur à à l'école qui est vraiment
58 complètement contre stéréotypé on va dire. Et voilà, qui peut avoir un jogging intégral rose,
59 qui peut se mettre du vernis, des fois du maquillage. Bon ben voilà après mais qui qui reste
60 très garçon quand même quoi. Et du coup, ben oui, Dimitri, il le fait !

61 Ca – Ouais ouais ouais. Voilà ! C'est ça, ils le voient.

62 Ch – Du coup ça les choque plus tant que ça.

63 Ca - Ouais c'est ça. Et du coup, le fait de le voir je pense, de le voir, de le vivre. Mais pour eux
64 là c'était trop trop abstrait, c'était trop loin de leur représentation et de leur vie quoi. Et puis
65 vraiment nous les mamans, elles sont ultra voilées donc elles ont des enfin voilà, elles sont
66 même pas en pantalon. Donc bon déjà, c'est je pense, c'est une étape pour elles de se dire,
67 les filles oui, nous les maîtresses on peut être en pantalon, on peut être en jean vous les
68 filles, mais cette étape là on n'y est pas. On n'a pas réussi à y accéder !

69 Ch - Bon petit à petit ! Et du coup toi au niveau de ta pratique à toi, est-ce que le fait qu'on en
70 ait discuté, que je sois venue, que ça soit un sujet du coup que ben voilà, qu'on a abordé
71 ensemble, est-ce que toi du coup, tu as, il y a des choses qui ont changé ou tu as été plus
72 attentive ou plus vigilante que d'habitude ? Ou pas du tout ou c'était quelque chose que
73 tu faisais déjà vraiment beaucoup.

74 Ca - Bon, je, j'y faisais un peu attention mais là d'autant plus. Du coup je me suis rendue
75 compte avec cette rigidité hyper forte que vraiment de temps en temps, j'y revenais de façon
76 détournée ou quoi, pour je pense du coup je, en observant un peu et en me disant ben
77 finalement oui. Du coup tout ce que entre là, le moment où t'es venue, on en a discuté et tout

78 ce que j'ai rajouté à mon, ce que je faisais un peu naturellement, j'ai remarqué du coup ce
79 changement et je me dis que du coup c'est voilà, c'est des petites, des petites graines.

80 Ch – Oui, tu as vu un effet positif !

81 Ca – Voilà carrément oui oui et le fait d'y être un peu plus attentif et d'être un peu plus en
82 recul vis-à-vis de ça et d'être vraiment focus sur ça, je pense que ça a été plus porteur que de
83 juste...faire des remarques comme ça en passant. De, d'y avoir vraiment, tu vois, bosser
84 justement sur les vêtements de de d'en reparler, de rediscuter, tout ça, ça a été plus oui, ça a
85 fait bouger plus les curseurs que que d'habitude quoi.

86 Ch - Ok. Au niveau de, je voulais revenir sur la récréation, tu m'avais dit au premier entretien
87 que tu reconnaissais être un peu moins vigilante, si il y avait des comportements stéréotypés
88 à ce moment-là. Est-ce que tu as fait plus attention ?

89 Ca – Si, j'ai j'ai fait plus attention et en fait, je me suis rendue compte que finalement non. La
90 récréation, ils jouent. Il y a des filles qui peuvent très bien jouer à la bagarre. Enfin. Ah voilà. Et
91 c'est pas, j'ai pas eu l'impression qu'à la récréation ce soit très stéréotypée. Voilà des fois,
92 bon si ce matin justement ce matin elles faisaient le salon de beauté. Mais mais quand
93 même, voilà, quand on sort des ballons, quand on fait des jeux ou des choses comme ça, j'ai
94 trouvé que c'était moins clivant que ce que j'aurais cru.sans l'observer.

95 Ch – Ouais. Parce que c'est vrai que moi, le jour où j'étais venue, il y avait beaucoup de
96 garçons absents. Et du coup c'est vrai que j'avais remarqué qu'il y avait, voilà un petit groupe
97 de garçons qui jouaient ensemble, le groupe de filles aussi. Alors il y avait juste voilà de., il y a
98 eu un petit mélange mais sinon il y avait vraiment eu.... Mais il manquait beaucoup de
99 garçons.

100 Ca – Oui, il manquait beaucoup de garçons. Et puis au cours de l'année, là vraiment en les
101 observant et même en observant dans la classe de petits. Ils sont rigolos. Enfin la classe de
102 petits, ils sont vraiment marrants. Ils ils sont, il y a des binômes filles garçons très marqués
103 chez les chez les petits et et du coup j'ai j'ai l'impression qui joue, quand même le fait qu'il y
104 ait ces binômes-là de copains garçons filles, ben ça ça entraîne ce truc-là de jouer ensemble
105 et d'être moins. J'ai l'impression que ouais, au cours de l'année aussi, ça, ça a évolué
106 quand même ce truc-là. De jouer avec les filles et de jouer ensemble.

107 Ch - Okay et et toujours sur la récréation, du coup, quand j'étais venue, moi j'avais observé
108 peu de, d'interactions entre toi et les enfants, alors je me dis, est-ce que c'est parce j'étais là
109 et qu'on discutait toutes les 2.

110 Ca - Peut-être ouais, ouais.

111 Ch - Du coup en temps normal, est ce que tu as plus d'interactions ou pas spécialement ou
112 t'es en récréation avec d'autres maîtresses, et c'est aussi un moment où tu fais la pause...

113 Ca - Oui après ça dépend des moments mais des fois quand on voit que c'est un peu agité ou
114 quoi, tu vois on peut lancer un jeu je sais pas, 123 soleil ou des trucs comme ça, ou un
115 Monsieur ours et et là c'est vrai que c'est des moments où vraiment c'est mélangé filles
116 garçons parce que le fait que ce soit une maîtresse qui lance un truc du coup, là, ils viennent
117 indépendamment fille ou garçon. Donc ça oui oui, on le fait. Ouais ouais, de jouer.

118 Ch - Donc ça t'arrive ouais, de de de les inciter à... Parce que j'ai vu que tu le faisais
119 beaucoup à l'accueil par exemple.

120 Ca - Ouais, Ouais, Ouais.

121 Ch - Et du coup bon là je me dis est-ce que c'était parce que j'étais là et qu'on discutait.

122 Ca – Oui, oui, je pense ça oui, parce que d'habitude on est en récré.... Et puis le mercredi
123 c'est une récré particulièrement, je suis jamais en classe le mercredi et je fais pas cette récré
124 en fin de matinée. D'habitude non, on est en récré que avec la classe des petits. Ma classe et
125 la classe des petits et du coup surtout en début d'année où les petits, ils sont tous là autour
126 des maîtresses et ils osent rien faire et tout, donc là, on essaie de leur, de leur lancer des jeux
127 pour qu'ils, qu'ils s'en saisissent, et après ils le font. Des fois, on s'assoit dans la petite
128 maison : « allez va me chercher une une, une glace au chocolat, je sais pas quoi... Et on
129 essaye justement... Et ça ça permet justement, au récré, je trouve de de remixer un peu ces
130 groupes de filles et de garçons.

131 Ch – Oui et puis de leur apprendre à jouer à des jeux de récréation.

132 Ca - C'est ça de récré, voilà. Ou les craies, voilà, des fois on sort les craies, ils dessinent,
133 allez, on dessine, qu'est-ce qu'on dessine, on dessine ensemble, y en a qui dessinent le
134 soleil, l'autre, le truc, on fait un décor.

135 Ch - OK. Et du coup oui voilà, on avait pas du tout discuté de ce temps-là au premier
136 entretien, donc du temps de l'accueil où la par exemple du coup en t'observant j'ai j'ai
137 vraiment vu beaucoup d'interactions entre toi et les enfants. Et et du coup j'aimerais te
138 demander pour toi à quoi il sert ce temps-là ? En quoi il est important pour toi ? Quel est ton
139 rôle en fait, d'enseignante, pendant le temps d'accueil ?

140 Ca - Et ouais justement moi je trouve que ce ce moment il est important pour, mais pour
141 justement réguler un peu leur leur jeu. Parce que, au début d'année c'était très cliché quoi,
142 les garçons, les voitures, les filles. Et pour essayer un peu de leur montrer, de les ouvrir sur
143 d'autres choses, de discuter aussi avec des enfants qui sont hyper renfermés et tout ça qui
144 osent pas, et je vois qu'à ce moment-là ils interagissent avec les autres, donc me saisir de ça
145 un peu pour. Mais voilà, pour les ouvrir à moi et qu'ils me fassent confiance parce qu'il y en a
146 en collectif ou quoi, je n'entends jamais le son de leur voix alors qu'à ce moment-là hop je
147 me, je me glisse doucement dans leur jeu et comme c'est un jeu libre où ils ne sentent pas,
148 j'ai l'impression tu vois, ils ne sentent pas, ils ont l'impression que c'est pas du scolaire et y a
149 pas d'attendu, ils osent plus me montrer des choses et du coup moi ça me permet aussi de
150 les observer, observer comment ils sont entre eux, observer un peu le langage de d'être un
151 peu hein...

152 Ch - Oui, c'est, ça permet un peu de de de voir au niveau langage et enfin de travailler le
153 langage.

154 Ca - C'est ça de travailler le langage un peu de façon informelle de... Et voilà sur la dinette, les
155 objets de la dinette ou les objets, la voiture, qu'est-ce qu'elle fait ? Ben elle roule... Sur des
156 verres d'action, sur des choses comme ça. Et finalement, et puis aussi de leur apprendre à
157 jouer à autre chose que juste, voilà de, tout le travail de l'imaginaire avec, on invente des
158 histoires et on se raconte et on on met la table pour les poupées, voilà. Et du coup, tout ce

159 côté-là un peu et après ils s'en saisissent. Et on avait vachement bossé aussi avec les
160 espaces à scénario, sur ça, sur le langage et tout ça, pour qu'après ils jouent tout seul, ils
161 jouent à un vendeur de glace, le glacier. C'est eux qui jouent tout seuls. Moi je les guide au
162 début. Qu'est-ce qu'on demande au glacier ? Tout ça ? Et puis après, qui, qu'ils puissent s'en
163 saisir de ça et plus avoir besoin de nous quoi.

164 Ch - Oui, donc c'est un temps d'apprentissage !

165 Ca - C'est un temps d'apprentissage à part entière, moi je trouve, ouais ouais, surtout voilà
166 sur tout ce qui est l'imaginaire, le langage et tout de... voilà

167 Ch - Ouais, c'est ça, ouais, OK. Et du coup donc voilà, j'ai j'ai vraiment analysé la récréation,
168 l'accueil et donc le temps de langage, j'ai choisi celui avec l'album. Et, bon par contre voilà
169 j'ai j'ai essayé de comptabiliser les interactions des enfants et que tu as pu avoir, qui
170 répondaient... donc ça était un peu difficile parce que bah ma caméra était pas bien placée et
171 ils intervenaient beaucoup donc y avait beaucoup de prise de parole spontanée. Et est-ce
172 que tu as, toi, tu as remarqué, ou habituellement, une différence de d'interaction dans ces
173 moments de langage ? Entre les garçons et les filles ? Est-ce que tu as une impression qu'il y
174 a plus de filles qui vont participer, interagir que les garçons ou pas spécialement ?

175 Ca - Pas spécialement. Après ça dépend, je dirais plutôt ça dépend des enfants. J'ai un petit
176 groupe de 3 garçons là qui sont hyper réservés, qui sont, qui qui en grand groupe, ils ils s'en
177 saisissent pas. Mais de plus en plus là ça y est, je disais ça commence, ils commencent à un
178 peu lever le doigt et un peu plus oser. Et à contrario, j'ai des filles qui ont envie, qui savent
179 plein de trucs et qui c'est, voilà.

180 Ch - Ouais. C'est ce que j'ai j'ai, j'ai pu, ouais, c'est ce que j'ai un peu repéré. En tout cas,
181 c'est que vraiment il y avait ce petit groupe de garçons, sur le côté-là, qu'on entendait pas
182 beaucoup. Alors j'ai, voilà vu que des, la voix, la voix, à cet âge-là, tu sais pas si c'est une fille
183 ou un garçon, mais je voyais que ça bougeait pas. Et voilà, j'avais l'impression, après pas
184 toutes les filles.

185 Ca – Oui, pas toutes les filles non plus. Parce que voilà, il y en a aussi qui sont. Mais cette
186 année j'ai quand même, c'est plutôt au niveau du langage, au niveau des histoires, au niveau
187 de j'ai envie de raconter, j'ai envie de. C'est plutôt les filles, ouais, qui qui en tout cas qui
188 s'en saisissent plus, mais ça se retrouve aussi, c'est pas forcément qu'en langage, en maths
189 aussi c'est pareil, les garçons ils sont un peu passifs, tu vois, c'est voilà. Y'a pas vraiment de,
190 ouais, c'est leur caractère...

191 Ch – Et du coup de ton côté, est-ce que tu essayes de faire attention à interroger fille garçon,
192 et si tu le fais, comment tu fais pour... Voilà je... Est-ce que t'as une façon de faire ?

193 Ca - Ouais. En fait là quand c'est en grand groupe j'essaie de réguler, quand je vois que
194 vraiment pas ils ont pas, ils ont pas du tout intervenus, j'essaie d'aller les chercher et tout ça,
195 mais après je, j'essaie plutôt de le faire quand, au moment des ateliers, en plus petits
196 groupes, parce que là je sens que, même en allant les chercher c'est un peu comme ça, ils
197 me regardent comme ça, qu'est-ce que tu me ? Qu'est-ce que tu me demandes là devant tout
198 le monde ? Vraiment il faut que je fasse un truc là ? Ah tu tu vraiment t'exagère quoi ! Alors
199 qu'en plus petit groupe, un groupe de 4 ou 5, ou sur des moments justement d'accueil ou les

200 moments d'après 12h00 où il y en a qui dorment ou quoi, j'arrive un peu plus à les faire, euh, à
201 les faire rentrer... et et à voir de quoi, parce que ils savent plein de trucs en fait. Mais voilà,
202 c'est plus le grand groupe qui les bloque.

203 Ch – Oui d'accord. Ok, euh moi c'était tout. Je crois. J'ai ouais, je voulais juste des petites
204 précisions donc sur ces 3 temps. Voilà si tu as des choses à rajouter ou toi, qu'est-ce que tu
205 as retiré du coup de cette petite collaboration ?

206 Ca - Non mais du coup c'était chouette finalement. J'ai trouvé intéressant justement de
207 réfléchir et de et d'avoir ce focus un peu sur sur ce truc-là qui nous interroge toujours et en,
208 en éducation prioritaire en plus, parce que voilà il y a toujours des choses qui ressortent par
209 rapport à ça. Quand on reçoit les familles aussi. Des discours, non mais lui, c'est un garçon,
210 c'est une fille. Voilà. Et aussi il y a le côté, je trouve des garçons plus passifs. C'est curieux
211 parce que tu as tendance à te dire, le cliché c'est plutôt le la fille un peu plus passive et le
212 garçon... Et alors que nous, en éducation prioritaire, ce que j'ai plutôt remarqué, c'est plutôt
213 que les garçons, c'est les fils à maman et ils savent pas enfiler un manteau, moins autonome
214 moins... et du coup je je me questionne justement cette année sur ça, sur ce petit groupe de
215 garçons, est ce que c'est le côté maman elle les coucoune, le matin, elle arrive, elle les porte
216 encore dans les bras et tout. Ou est-ce que c'est bah, que c'est que leur caractère et que
217 c'est donc voilà. Donc du coup ça m'a fait réfléchir à tout ça, à à questionner. On avait déjà
218 questionné sur les les les questions des maths et du langage avec les filles et les garçons de
219 la lecture. Pourquoi les filles, voilà elles se saisissent plus de la lecture, les garçons plus des
220 maths. Du coup, on en a reparlé en équipe et du coup c'était intéressant, on s'est dit que,
221 aller peut-être, voilà plus bosser là-dessus, ou en tout cas réfléchir à comment en classe,
222 nous on pouvait pallier à ce truc-là, ou en tout cas comment. Et du coup c'était intéressant
223 parce que c'était des questions que que je me posais, qu'on se posait déjà en classe. Mais le
224 fait de répondre à tes questions, ça...

225 Ch - Ouais, ça fait réfléchir un peu plus...

226 Ca – Ouais, ça, ça fait réfléchir un peu plus, ouais. Et ça fait sortir un peu de, de ce qu'on fait :
227 On se dit mais c'est bon ça, je le fais quoi, tu vois ? Et en fait tu te rends compte que ben pas
228 tant que ça, parce que vu la discussion, finalement (rire) il faut y aller un peu plus quoi, il faut
229 faire un peu plus que dire non mais ça c'est bon, je sais que j'y suis sensibilisée, je suis
230 sensible, je le fais. Bah pas assez visiblement et du coup en tout cas pas voilà. En tout cas il y
231 a un truc à à creuser, à chercher. Du coup je trouvais ça intéressant de d'avoir ton, tes
232 questions, ton questionnement. Ça, ça fait pédaler en arrière et et avoir un focus différent
233 donc donc c'était chouette. Et quand t'es, voilà le fait que tu sois venue en classe et qu'il y a
234 eu ce truc qui a émergé, du coup après régulièrement je je j'essayais d'y être attentive et et je
235 trouve que ça m'a enfin voilà, ça m'a fait réfléchir différemment sur le sujet quoi. Donc du
236 coup c'était chouette !

237 Ch - Eh ben super. Eh ben parfait, on va rester là, c'est un bon point final !