



# Effets de débats d'inspiration philosophique en grande section sur la (re)connaissance par les élèves des stéréotypes de sexe : contribution d'une étude didactique

Ingrid Verscheure, UMR EFTS – Université Toulouse 2 Jean Jaurès

Lucie Aussel, UMR EFTS – Université Toulouse 2 Jean Jaurès

Cassandra Lecry, UMR EFTS – Université Toulouse 2 Jean Jaurès

© Publié en 2019 par la Revue GEF, numéro 3, [www.revuegef.org](http://www.revuegef.org)

## Pour citer cet article

VERSCHEURE, I., AUSSSEL, L. & LECRY, C. (2019). Effets de débats d'inspiration philosophique en grande section sur la (re)connaissance par les élèves des stéréotypes de sexe : contribution d'une étude didactique. *Revue GEF* (3), 70-82. Repéré à <https://revuegef.org>

## Résumé

Cet article s'appuie sur une recherche collaborative qui aborde les questions de Genre au niveau des interactions didactiques en classe. Il se fonde sur une séance 'bilan' en Grande Section de maternelle qui a eu lieu à la suite d'une séquence d'apprentissage constituée de débats d'inspiration philosophique sur la prise de conscience des stéréotypes de sexe, avec comme horizon leur possible déconstruction. Inscrites dans le cadre de l'action didactique conjointe, nous examinons en quoi les interactions en classe lors de ces débats sont à l'origine d'une dynamique différentielle des apprentissages selon les élèves. Les résultats mettent en évidence les contributions singulières de chacun-e dans le processus didactique conjoint. Ils pointent que, du fait de l'activation de positionnements de genre épistémiques plus ou moins en résonance avec le type de savoirs mis à l'étude, l'émergence de contrats didactiques différentiels ne permet pas à tou·te·s les élèves de tirer profit de la séquence.

**Mots-clés :** Débats d'inspiration Philosophique ; action conjointe en didactique ; conduite et accompagnement du changement ; topogenèse ; contrat didactique différentiel ; positionnement de genre épistémique

De nombreux travaux concernant les effets des pratiques enseignantes sur la construction scolaire des différences entre les sexes mettent en évidence que l'École française participe à la reproduction des inégalités sexuées (Détrez, 2015 ; Duru-Bellat, 2017 ; Mosconi, 2014, pour citer des références récentes). En sciences de l'éducation, des recherches pionnières ont montré que les inégalités entre filles et garçons à l'école se construisaient dans les interactions pédagogiques en classe (Mosconi, 1989 ; Zaidman, 1996). Les recherches que nous menons en didactique (Verscheure & Amade-Escot, 2007) examinent à partir d'approches qualitatives à l'échelle des interactions micro-didactiques, en quoi les contenus mis à l'étude reproduisent ou, au contraire, permettent de lutter contre les inégalités scolaires entre filles et garçons.

## 1 Inscription théorique de la recherche

Pour étudier les phénomènes de Genre via l'action didactique conjointe, nous analysons la variation des positionnements de genre épistémique des enseignant·e·s et des élèves en lien avec la dynamique

différentielle du contrat didactique. Avant de présenter ces deux concepts, nous précisons l'acception du concept de Genre dans nos recherches.

### ***1.1 Une approche relationnelle du concept de Genre***

Les recherches s'intéressant au Genre mettent en évidence les assignations dissymétriques et hiérarchiques des rôles et des fonctions sociales des femmes et des hommes. Le Genre « embrasse dès lors plus globalement le poids de la différenciation / hiérarchisation des sexes dans la construction de l'ordre social » (Clair, 2012, p. 58). Le système de genre (Parini, 2006) définit des positions asymétriques, des modèles interdépendants et intégrés de traits de personnalités, de comportements, de tâches et d'activités pouvant être endossés ou non par les individus. Butler (2005) va plus loin dans cette perspective en montrant que le Genre est une catégorie performative : il est un concept relationnel, fluide, multiple et changeant selon les contextes, qui ne se réduit pas à la dichotomie du sexe. La variabilité de performance du Genre n'est pour autant pas indépendante d'un ensemble de normes de sexe à l'origine du système de genre, puissant outil de naturalisation de la différence des sexes légitimant dans chaque univers symbolique la domination masculine (Clair, 2012). Cette naturalisation est à l'origine de stéréotypes qui sont élaborés à partir de représentations hiérarchisées des deux sexes, de leur valence différentielle, porteuse d'inégalités. Les stéréotypes de sexe sont une construction fictive, élaborée à partir de représentations et de croyances erronées, dont découlent ensuite des préjugés sur les individus de chacun des deux sexes selon Christine Détrez, (2015). Cette autrice montre que les filles et les garçons n'activent pas toujours les façons de faire que leur assignent les stéréotypes liés à leur sexe. Par ailleurs, cette définition sociologique ne nous semble pas sans lien avec le concept de dépendance / indépendance à l'égard du genre développé par Marro (2012). Nous analysons les activités sous l'angle du rapport que chaque élève va développer vis-à-vis de l'apprentissage proposé, notamment au regard de leur dépendance ou indépendance à l'égard du genre. Ce rapport est influencé par différents paramètres, notamment le type de tâche proposé, les stéréotypes qui y sont associés, les situations sociales et le fait d'appartenir au groupe des filles ou des garçons (Couchot-Schiex, 2013).

Nous examinons le Genre en considérant que les jeux de positions (genrées, scolaires, sociales) ne sont pas figés mais sont susceptibles d'évoluer en fonction du contexte didactique. Pour identifier ces variations nous mobilisons les concepts de positionnement de genre épistémique et le contrat didactique différentiel.

### ***1.2 Positionnement de genre épistémique***

Les différences de construction des connaissances selon les sexes sont très spécifiques des contenus enseignés et de la manière dont ceux-ci sont mis en scène et régulés dans les situations didactiques. Nous avons formalisé le concept de positionnement de genre épistémique pour rendre compte des dynamiques singulières de performativité du Genre en situation didactique. Il prend en compte les connotations sexuées des savoirs enseignés, dont celles valorisées (ou non) par les enseignant-e-s, ainsi que les interactions que chaque élève engage ou dans lesquelles elle-il est engagé-e avec l'enseignant-e, mais aussi avec les autres élèves (Amade-Escot, 2019 ; Verscheure & Amade-Escot, 2007 ; Verscheure & Debars, 2019).

Nos recherches ont montré que les élèves activent un positionnement de genre épistémique dynamique, qui varie selon la spécificité des contenus de savoirs mis à l'étude mais qui a toujours pour arrière-plans un degré de dépendance ou d'indépendance aux stéréotypes de sexe. Au fil des interactions dans les séquences d'apprentissage, le repérage des variations du positionnement de genre épistémique permet d'analyser l'évolution de la topogenèse, c'est-à-dire les responsabilités respectivement prises en charge par l'enseignant-e et/ou les élèves dans l'avancée du savoir (Sensevy & Mercier, 2007). Ces contributions singulières des acteur-ric-e-s dans le processus didactique conjoint sont à l'origine de trajectoires différentielles des élèves filles et garçons.

### ***1.3 Le contrat didactique différentiel***

Des recherches en didactique ont montré le caractère éminemment différentiel du processus didactique en prenant appui sur le contrat didactique (ensemble des obligations et attentes réciproques entre élèves et enseignant-e vis-à-vis du savoir mis à l'étude) qui s'avère être négocié « entre le maître et des sous-

groupes d'élèves correspondant à diverses positions scolaires au sein de la classe. Ces positions se rapportent aux diverses hiérarchies d'excellences en présence et sont partiellement tributaires de l'origine sociologique des élèves » (Schubauer-Leoni, 1996, p. 160). Nous avons montré que les sujets enseignés, filles ou garçons, ne se positionnent pas et ne sont pas sollicité-e-s de la même façon par l'enseignant-e, qui interagit avec l'un-e ou l'autre selon la fonction que chacun-e aura à remplir à tel moment d'avancement du processus didactique (Verscheure & Amade-Escot, 2007). L'extension du concept de contrat didactique différentiel intégrant l'idée de positionnement de genre épistémique permet d'expliquer la grande variabilité dans les façons dont filles et garçons développent des compétences en classe, ainsi que la co-construction entre les enseignant-e-s et les élèves de ces variations (Verscheure, Elandoulsi & Amade-Escot, 2014).

## **2 Problématique : la focale du changement pour étudier et lutter contre les inégalités de sexe au sein des apprentissages**

Il existe des inégalités de sexe dans les processus d'enseignement-apprentissage, que nous cherchons à étudier pour les combattre. Travaillant sur un objet complexe et sensible comme peut l'être le changement (Aussel, 2014; Baluteau, 2003; Bedin, 2013; Marcel, 2015) nous avons choisi de développer une recherche collaborative avec une équipe enseignante. Elle permet l'interconnexion du monde académique et d'un monde professionnel (il s'agit de faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticien-e-s de l'éducation) et elle poursuit une double visée de production scientifique et de développement professionnel, également distribuée entre enseignantes et chercheuses (Desgagné, 1997 ; Desgagné & Bednarz, 2005).

Nous conduisons cette recherche avec l'équipe enseignante d'une école de la banlieue toulousaine depuis 2015. Les équipes pédagogiques et de recherche collaborent pour co-construire des séquences d'apprentissage visant une plus grande égalité. Les activités proposées dans ces séquences ont été différentes selon le niveau de classe et les désirs des enseignant-e-s, de la Petite Section jusqu'au CM2 (Lecry, 2018 ; Verscheure & Aussel, 2017).

L'équipe de recherche collaborative a souhaité examiner en profondeur au fil des séquences mises en place, quelles sont les conditions permettant de transformer des pratiques encore trop traditionnellement marquées par des assignations sexuées, à savoir la binarité filles - garçons. La problématique de cette recherche longitudinale était de caractériser à quelles conditions l'action didactique conjointe permet (ou non) la prise de conscience des stéréotypes de sexe et d'envisager des pistes de transformations des pratiques des enseignantes et des élèves dans des directions plus émancipatrices. En prenant appui sur l'idée défendue par Sensevy et Mercier (2007, p.188), nous considérons que la lutte contre les stéréotypes de sexe relève d'un savoir émancipateur et constitue un élément d'une « nouvelle » ou « différente » puissance d'agir. La construction de ce savoir implique la reconnaissance des stéréotypes de sexe dont l'identification est une première étape si l'on veut envisager ensuite leur déconstruction pour une plus grande égalité dans les apprentissages en classe. Nous considérons ainsi que « la (re)connaissance des stéréotypes » est un savoir.

Ici, nous nous intéressons plus particulièrement à la séquence « débats d'inspiration philosophique » menée en Grande Section de maternelle et analysons une séance dite 'bilan' introduite à l'initiative des enseignantes sous ce terme. Cette séance, qui a donc une certaine extériorité par rapport à la séquence d'apprentissage co-construite avec les chercheuses nous a semblé un moment propice à l'identification des effets de la recherche collaborative en termes : i) de reconnaissance par les élèves des stéréotypes de sexe et ii) des modalités de son actualisation dans l'action didactique conjointe.

Trois questions de recherche sont plus particulièrement abordées :

- Quelle est la contribution de chaque participant-e-s à l'avancée des échanges autour des stéréotypes de sexe ?
- Comment et par quels moyens les élèves sont-elles/ils mis-e-s en situation d'identifier les savoirs qui y sont relatifs, lors de cette séance dite 'bilan' ?

- Dans quelle mesure les régulations professorales favorisent-elles l’institutionnalisation d’un regard moins normatif à leur propos ?

### **3 Contexte de l’étude et dispositif de recherche**

Nous présentons le contexte du projet collaboratif et le choix de l’activité « débats d’inspiration philosophique », avant de décrire la séquence d’apprentissage telle qu’elle a été mise en œuvre, puis le recueil et le traitement des données de la séance dite ‘bilan’ qui fait l’objet de cet article.

#### **3.1 Le projet EÇACHANGE**

Le projet EÇACHANGE<sup>1</sup> a été intégré dans le projet d’école, ce qui en fait un enjeu éducatif central puisqu’il en devient obligatoire pour tou-te-s les élèves. Il concerne une école relevant d’une réelle mixité sociale du fait d’une carte scolaire « équilibrée », avec plusieurs enseignant-e-s ayant été sensibilisé-e-s aux problématiques du Genre en éducation. Ce projet trouve son origine au cœur des orientations ministérielles (MEN, 2010, 2014) même si, malgré les apparences et des volontés de bien faire évidentes, celles-ci ne sont pas toujours homogènes (Pasquier, 2018, 2019) et produisent des effets parfois divergents par rapport à ce qui était envisagé.

La séquence débats d’inspiration philosophique a été mise en place en Grande Section de maternelle (élèves de 5-6 ans) par deux enseignantes chevronnées, qui avaient une expérience de la conduite des débats philosophiques dans leur classe, et ont été à l’initiative du choix de cette activité scolaire pour traiter des questions de stéréotypes de sexe.

#### **3.2 Caractéristiques de la séquence d’apprentissage co-élaborée avec les enseignantes**

Nous précisons le cadre institutionnel dans lequel s’inscrit l’activité de débat retenue par les enseignantes, avant de discuter le choix des chercheuses de les dénommer « débats d’inspiration philosophique » dans cet article.

##### **3.2.1 Les débats philosophiques en Grande Section de maternelle**

Les textes du programme pour la maternelle de 2015 précisent, dans la dimension « apprendre ensemble et vivre ensemble », que « la classe et le groupe constituent une communauté d’apprentissage qui établit les bases de la construction d’une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde ». L’école maternelle est le lieu où les enfants i) « découvrent les fondements du débat collectif » ii) expérimentent « une première acquisition des principes de la vie en société » et iii) construisent « les conditions de l’égalité, notamment entre les filles et les garçons » (MEN, 2015).

En lien avec ces visées, les « débats philosophiques » institués par le projet de l’école sont apparus comme des activités opportunes, d’autant qu’elles ont été proposées par les enseignantes. Par ailleurs, il s’agit d’activités propices à des discussions relatives aux inégalités entre filles et garçons à l’école. Les questionnements autour de la différence des sexes sont éminemment philosophiques dans la mesure où la réflexion à son sujet ne se construit pas dans et par l’opposition mais dans un rapport qui les altère en les interrogeant (Fraisse, 2016).

Néanmoins, du point de vue des chercheuses, suite aux réflexions critiques développées sur les pratiques philosophiques à l’école (Berton & Leleux, 2018) et en référence à la proposition de didacticien-e-s des « Questions Socialement Vives » (Richard-Bossez, Floro & Legardez, 2018), nous avons décidé de les dénommer « débat d’inspiration philosophique<sup>2</sup> » dans la mesure où ils relèvent davantage d’une éducation morale et civique que d’une initiation philosophique.

<sup>1</sup> EÇACHANGE [Ecole primaire - Cycles des Apprentissages– conduite du CHANGement- positionnement de Genre] projet financé par la SFR de l’ESPé Toulouse - Midi-Pyrénées (Verscheure & Aussel, 2017)

<sup>2</sup> Par cette dénomination nous soulignons que cet article ne s’inscrit pas dans le cadre de la didactique de la philosophie.

### 3.2.2 *Qu'entend-on par « débats d'inspiration philosophique ? »*

La littérature à propos des pratiques philosophiques à l'école indique que ces dispositifs didactiques n'échappent pas à quelques risques d'instrumentalisation ou de mise en œuvre de « pratiques ambivalentes » (voir les différentes contributions dans Berton & Leleux, 2018). Conscientes de ces risques, le travail collaboratif a consisté à construire une séquence d'apprentissage ayant pour objectif de rendre possible une réflexion critique des élèves sur les problèmes de l'action et de la connaissance humaine, à propos de la thématique des inégalités filles – garçons. S'agissant de ce type de débats, les auteur-riche-s s'accordent sur la nécessité pour l'enseignant-e d'endosser une posture de médiation dans l'animation du débat afin de « laisser les élèves s'exprimer spontanément » et « de permettre la construction de leur réflexivité » (Richard-Bosse, Floro & Legardez, 2018, p.85). L'enseignant-e ne détient pas la vérité mais relance la réflexion par le biais de demandes de précisions, arbitre le temps de parole, tente de faire participer tous les élèves, est garant-e de la liberté d'expression tout en faisant attention à ce que les arguments ne dévient pas du sujet. Les élèves sont considéré-e-s comme des acteur-riche-s à part entière des débats tout en respectant les règles imposées par l'enseignant-e.

### 3.2.3 *Structuration de la séquence d'apprentissage*

En focalisant le débat sur la (re)connaissance des stéréotypes de sexe, les savoirs en jeu dans la séquence d'apprentissage co-construite avec les enseignantes visent à permettre aux élèves de :

- comprendre que la différence des sexes n'est porteuse ni de hiérarchie d'un sexe sur l'autre, ni ne justifie des inégalités de traitement,
- identifier que cette différence ne préjuge pas de barrières d'intérêts au regard de pratiques pourtant marquées par les normes sociales de sexe,
- exprimer son ressenti sur un éventuel traitement différencié ou inégalitaire des filles et des garçons par les adultes et en donner des exemples concrets,
- être sensibilisé-e au-delà des distinctions anatomique ou corporelle à l'idée de l'existence de différences entre les individus plus qu'entre les sexes.

Chaque débat est initié par une question choisie de manière à engager une discussion sur ce qui, selon les élèves, peut différencier les activités des filles et des garçons. Ce choix, qui peut paraître au prime abord dichotomique, a été pensé comme un moyen de faire émerger les stéréotypes persistants dans la société, pour ensuite les discuter. A cette visée de développement du sens critique des élèves, s'ajoutait l'idée qu'un des effets potentiels de la recherche collaborative longitudinale serait de participer, à plus long terme, à la déconstruction de ces stéréotypes. Les sujets abordés dans les débats concernaient ainsi les dimensions culturelles des normes de sexe traditionnellement associées à l'apparence corporelle, aux activités domestiques, aux métiers, aux pratiques sportives etc...

Ainsi, chaque débat de la séquence d'apprentissage, initialement prévue sur cinq semaines, est structuré de la façon suivante :

- la classe est divisée en groupes non-mixtes (N=8) : ce choix a été fait par les enseignantes pour : « libérer la parole des filles » (entretien) ;
- les règles du débat indiquent clairement que les élèves doivent d'abord réfléchir en silence, pour ensuite se positionner ;
- à l'issue des trois premières séances, une analyse thématique des échanges est menée par l'équipe de recherche collaborative pour dégager des thèmes et alimenter les quatrième et cinquième débats qui, eux, se dérouleront en petits groupes mixtes.

### 3.3 *Recueil et traitement des données*

Le recueil et le traitement des données portent sur les interactions entre les élèves et les enseignantes (Natalia et Christiane<sup>3</sup>) lors d'une séance dite 'bilan', ajoutée à leur initiative, menée en groupe-classe (17 élèves par classe). Les enseignantes ont souhaité « aller plus loin dans l'identification des effets des débats » (entretien Natalia) sur leurs élèves en proposant un débat six semaines après la fin de la

---

<sup>3</sup> Tous les prénoms des enseignantes et des élèves ont été modifiés, en accord avec le contrat de recherche.

séquence d'apprentissage. Elles souhaitent en effet « *laisser passer un peu de temps* » pour repérer ce que les élèves « *avaient appris sur les filles et les garçons* » (entretiens de débriefing).

Nous considérons que cette séance supplémentaire est pertinente pour repérer les effets de la séquence d'apprentissage, d'une part sur la reconnaissance des stéréotypes par les élèves ; d'autre part, sur la dynamique de l'action didactique conjointe entre les enseignantes et leurs élèves. Les chercheuses ne sont pas intervenues durant cette séance que ce soit dans sa planification ou sa mise en œuvre, mais elle a cependant été enregistrée et constitue le corpus de données.

Nous considérons que cette séance-‘bilan’ est un moment d'institutionnalisation (Brousseau, 2010) qui est fondamentalement liée au processus didactique et résulte d'une intervention spécifique (Sensevy & Mercier, 2007). L'interprétation des interactions de chaque enseignante avec les élèves retenue-s s'appuie sur le fait que toute institutionnalisation est caractérisable par la présence de marques de modalisation qui situent l'énoncé de base par rapport à la vérité ou nécessité, qui expriment des jugements d'ordre appréciatifs ou qui montrent des degrés d'adhésion (Schneuwly & Dolz, 2009). Elles s'appuient d'autre part, sur le repérage des acteur-ric-e-s de qui (enseignante ou élèves) endosse la responsabilité topogénétique eu égard au contexte didactique installé par chaque enseignante. L'ensemble de ces analyseurs renvoient à la nature « conjointe » de l'action didactique et sera interprété en lien avec le positionnement de genre épistémique des élèves et de leur enseignante, et leurs degrés de dépendance/indépendance aux stéréotypes de sexe, en tant que normes et rôles sociaux traditionnellement assignés aux femmes et aux hommes et aux prescriptions implicites de comportements véhiculées par ces stéréotypes.

La visée des analyses consiste à saisir l'évolution de la responsabilité respectivement prise en charge par chaque enseignante et/ou par les élèves (topogénèse) dans l'avancée du savoir et sa contribution à la dynamique différentielle du contrat didactique au regard des enjeux de savoirs : la (re)connaissance des stéréotypes de sexe ; et suspendre le jugement en termes de manque (quant à la conduite du débat par les enseignantes, ou relativement aux effets critiques des interactions verbales entre les participant-e-s).

#### **4 Résultats : contraintes et possibles des débats d'inspiration philosophique à l'école maternelle, en lien avec une dynamique différentielle selon le Genre**

Dans les sections suivantes, nous examinons les effets du positionnement de genre épistémique des enseignantes et des élèves sur la dynamique évolutive du contrat didactique différentiel relativement à la « (re)connaissance des stéréotypes de sexe ».

##### **4.1 Illustrations de l'action didactique conjointe dans la classe de Natalia : une topogénèse du côté des élèves**

Lors du moment d'institutionnalisation en groupe classe (9 filles et 8 garçons), nous rendons compte des interactions entre Natalia et les quatre élèves désignés par elle comme représentatifs et représentatives de la classe (entretiens ante avec Natalia) :

- Loan et Max, qui ont une bonne maîtrise du langage et prennent la parole facilement ;
- Clémentine qui bien qu'ayant une bonne maîtrise du langage est plutôt timide ;
- Joyz, élève timide rencontrant des difficultés au niveau de la maîtrise du langage.

L'enregistrement audio de la séance met en évidence que le déroulement des échanges est rythmé par les tours de parole de l'enseignante qui interpelle les élèves chacun·e leur tour, pour « *répartir la parole pour tous* » (entretien de débriefing avec Natalia).

Pour initier les échanges, Natalia rappelle la thématique de la séquence d'apprentissage : « *on avait fait des débats philo sur le thème des filles et des garçons on a discuté plusieurs fois de ce sujet* ». Elle poursuit en expliquant que, dans le cadre de cette séance, elle souhaite savoir « *ce que vous [les élèves] avez pensé de ces moments où on a discuté ensemble des filles et des garçons et peut être ce que vous avez appris à ce sujet* ». Ces deux énoncés de Natalia définissent clairement le moment

d'institutionnalisation qu'elle souhaite engager dans les échanges avec ses élèves. On y trouve les critères de recontextualisation, généralisation et la présence de marques de modalisation (Schneuwly & Dolz, 2009) qui caractérisent ce type de moment.

Pour autant, l'enseignante laisse les élèves débattre et ne produit que peu d'énoncés de vérité, de nécessité ou de jugement. En effet, après avoir précisé l'enjeu des échanges, Natalia donne la parole à Joyz qui dit : « *En fait, hé ben les filles et les garçons, ils ont le droit d'avoir les mêmes jeux* ». Cette idée est reprise par plusieurs élèves comme Loan qui renchérit : « *les garçons, ils ont le droit de faire les mêmes choses que les filles* » et poursuit en expliquant que « *les filles et les garçons, ils ont le droit de jouer ensemble* », convoquant dans cet énoncé des éléments débattus lors la séquence d'apprentissage<sup>4</sup>. Il n'en reste pas moins que les élèves évoquent des « jeux de filles » et des « jeux de garçons » ce qui souligne la force des assignations sexuées toujours présentes. Mais apparaît le repérage des possibilités offertes de jeux ouverts à toutes et tous, quels que soient les types de jeux évoqués. Cette question de « l'égalité de droit » exprimée par Loan paraît être un effet des choix opérés par l'équipe de recherche collaborative dans la co-construction de la séquence d'apprentissage : à savoir favoriser le repérage du fait que les inégalités filles-garçons sont des constructions culturelles.

Interrogé par l'enseignante, Max confirme les propos de Joyz qui dit que la différence « *c'est en fait ... [que] les filles elles ont des moumounes... et les garçons ils ont des (...) zizis* ». Ces élèves, en rappelant les différences corporelles identifiées au fil des débats d'inspiration philosophique, font avancer le savoir en jeu, pointant des éléments permettant de distinguer stéréotypes (sans toutefois les nommer en tant que tel) et différences anatomiques entre filles et garçons, tout en revenant sur l'idée, au-delà de ces différences, de mêmes droits pour toutes et tous. Ce qui caractérise la conduite de l'enseignante, conformément à son idée de « *laisser émerger les réponses* » et « *ne pas orienter les débats* » (volonté exprimée lors des différents débriefings sur l'ensemble de la séquence), c'est de ne pas commenter ni reprendre les différentes idées avancées par les élèves.

La discussion s'infléchit alors à l'initiative des élèves autour des différents sports que filles et garçons peuvent pratiquer (par exemple basket, rugby ou tennis...). Clémentine intervient en disant : « *il y aussi des garçons qui font de la danse* ». Thème repris quelques tours de parole plus tard lorsque Max explique « *en fait les filles elles peuvent (...) par exemple elle peut faire du hip hop comme un garçon. (...) Et le garçon il peut faire de la danse classique* ». Ce faisant, le repositionnement de Max participe à l'avancée du savoir dans le débat en cours. Il pointe le fait - discuté lors des débats de la séquence d'apprentissage - que l'existence de différences anatomiques n'est ni porteuse d'assignation de pratiques qui conviendraient plutôt à un sexe qu'à l'autre, ni de barrières d'intérêts, encore moins d'inégalités de jugements. Nous considérons ces énoncés comme des indices d'institutionnalisation par les élèves de la non-hiérarchisation des pratiques (notamment sportives) et d'une vision moins stéréotypée des normes de sexes traditionnellement attribuées aux filles ou aux garçons.

Toutefois, si ces élèves sont en mesure de considérer lors de leurs échanges que les filles et les garçons peuvent pratiquer toutes les activités, elles et ils continuent, tout comme pour les jeux, de les étiqueter en termes d'activités « de filles » ou « de garçons ». Il semble ainsi que les élèves de Natalia se sont saisi·e·s des questions de l'égalité entre les sexes, mais uniquement à partir du repérage des activités convenant aux deux sexes. C'est bien à ce niveau que se situe l'interrogation sur ce qui doit, peut, ou ne peut pas être mis en débat à l'école ; d'autant que les conceptions de l'égalité des sexes dans les textes officiels de l'École primaire restent ambiguës et sont encore loin d'être unifiées (Pasquier, 2018, 2019).

Notons qu'à cette étape d'institutionnalisation, l'enseignante ne reprend pas les idées émises par les élèves. Elle bascule sur un deuxième temps de discussion : « *Est-ce que vous avez aimé ou pas, (...) ces moments où on discutait des filles et des garçons ?* ». Loan, comme Max, répond : « *j'ai beaucoup aimé (...) les garçons ont répondu à plein de questions et (...) j'étais d'accord avec eux* ». Joyz intervient :

---

<sup>4</sup> Cette question « du droit » a été fortement discutée lors du débat de la séance 5, notamment par les filles qui ont souvent pris la parole dans ce groupe mixte : « *Les filles ont le droit de s'amuser avec les jeux de garçons* » ou encore « *Je lui ai dit que je joue avec mon père ... et que c'était bien. Et que j'ai le droit d'aimer le foot* ».

« *j'avais adoré discuter [de ce sujet] parce que des fois j'étais un peu timide et par exemple (...) ça m'a aidée à [ne] plus être timide* ». Sans sous-estimer le fait que certains de ces énoncés relèvent du fonctionnement ordinaire du contrat didactique (les réponses produites sont celles que les élèves pensent être attendues par l'enseignante) nous pointons des formes de repositionnements chez ces élèves marquant une évolution par rapport aux premiers débats de la séquence d'apprentissage. Par exemple, on observe au fil de la séquence une plus grande assurance de Joyz (dont l'enseignante faisait l'hypothèse que sa prise de parole serait quasi-inexistante au regard de sa timidité et de ses faibles compétences linguistiques) se traduisant par des prises de paroles plus nombreuses dans les débats, ce que confirme Natalia lors de l'entretien de *débriefing* en fin de séquence.

Ainsi, les propos des quatre élèves mettent en évidence une prise de conscience accrue de l'égalité de droit pour tous les enfants de se lancer si elles ou ils le souhaitent dans toutes sortes d'activités ; même si certain-e-s continuent de les considérer comme sexuées. Les énoncés produits par ces élèves nous semble témoigner d'une évolution dans le repérage des stéréotypes de sexe, notamment en distinguant, de façon sans doute encore ténue, ce qui est de l'ordre des différences corporelles entre filles et garçons de ce qui relève du droit de toutes et tous à s'engager, suivant ses intérêts ou ses mobiles dans toutes formes de pratiques qu'elles soient domestiques, professionnelles ou encore sportives (pour citer différents objets de cristallisation des stéréotypes de sexe évoqués pendant la séquence d'apprentissage). Ces indices d'évolution du côté des élèves nous permettent d'envisager leur possible déconstruction dans la poursuite de la recherche collaborative longitudinale.

Du côté de l'enseignante, nous pointons, dans la lignée de son intérêt pour les débats philosophiques, une position en retrait lors de ce moment d'institutionnalisation, laissant aux élèves la responsabilité de produire les assertions qui leur semble pertinentes.

#### **4.2 Illustrations de l'action didactique conjointe dans la classe de Christiane : un *topos* d'enseignante en surplomb.**

Comme précédemment, nous rendons compte des interactions entre Christiane et quelques un-e-s de ses élèves :

- Pol et Maïlan sont considérés comme ayant une bonne maîtrise du langage, prenant facilement la parole ;
- Ana et Mattieu ont une attitude « *très scolaire* » et n'hésitent pas à exprimer leurs opinions en argumentant ;
- Adja, élève plutôt timide et Enzo, identifié comme peu intégré à la classe et participant peu aux activités scolaires (entretien *ante* avec Christiane).

Comme le dévoilent les échanges, cette enseignante – qui souhaitait que ses élèves soient en mesure d'énoncer que les distinctions corporelles ne sont pas des obstacles à l'égalité « *j'espère que les élèves vont revenir sur les différences anatomiques* » (au moment du choix de mettre en place la séance-*'bilan'*) – ne trouve pas d'autre solution que d'intervenir en surplomb pour obtenir les réponses attendues, sans succès toutefois.

C'est par une discussion à propos des activités possibles pour les filles et les garçons que démarre la séance. Pol évoque d'emblée le fait que « *les filles et les garçons peuvent faire du rugby. Les filles, elles, peuvent faire du rugby. Les garçons et les filles ont besoin de jouer aux jeux de garçons* ». Il instille, sous couvert d'une égalité de sexe affirmée, une hiérarchisation implicite (« *besoin de jouer aux jeux de garçons* »). Dans les propos de Pol, la question des activités que peuvent pratiquer les filles est toujours mise dans un rapport non-réciproque avec celles des garçons marquant un positionnement de genre épistémique imprégné par la domination masculine qui caractérise le champ sportif (Bourdieu, 1998). Ana rappelle alors que lors d'un précédent débat « *les garçons avaient dit qu'on était des poupées, les filles !* »<sup>5</sup>, ce qui pointe les controverses et les résistances apparues lors de la séquence d'apprentissage.

---

<sup>5</sup> Ana fait référence à une discussion ayant eu lieu en séance 2 où un garçon avait émis l'idée que les « *filles c'était comme des poupées ; ça ne devait pas bouger* » alors qu'un autre l'avait contredit en disant que « *non ! les filles c'est très normal... c'est comme les garçons* ».



Mattieu réagit à cette assertion en disant « *les garçons aussi, ils ont le droit de jouer avec des poupées* » ; il poursuit en expliquant « *on n'avait pas dit que c'était les filles qui sont des poupées, on a dit...* ». Il ne peut cependant terminer son propos, car l'enseignante coupe court à cet échange en sollicitant un autre élève qui aborde à nouveau le sujet des activités sportives. Maÿlan revient sur le fait que « *les filles peuvent faire des sports de garçons et les garçons ont le droit de faire des sports de filles, ou comme il veut* ». Tout comme dans la classe de Natalia, le fait d'avoir « *le droit* » de pratiquer telle ou telle activité est ici repris en maintenant le caractère dichotomique d'activités dites « de filles » ou « de garçons ». Paradoxalement, ce point nous paraît être un indice d'émergence de l'institutionnalisation par les élèves de la construction culturelle de la division sexuée des activités dans le sens où l'affirmation d'une égalité de droits – longuement débattue lors de la séquence d'apprentissage – est susceptible de permettre le dépassement la connotation sexuée de l'activité. Ainsi, ces élèves ont aussi identifié que les différences filles-garçons ne sont pas porteuses de barrières d'intérêts ou d'interdits. Cependant, contrairement à l'autre classe, les différences anatomiques entre les filles et les garçons<sup>6</sup> ne sont jamais évoquées. Les divers positionnements de genre des élèves, s'ils permettent d'énoncer que les activités sportives sont pour toutes et tous, bien que toujours étiquetées d'activité de « filles » et « de garçons », ne les autorisent pour autant pas à formaliser que l'existence de différences entre les individus est plus importante que celles entre les sexes.

Alors que les échanges entre les élèves se poursuivent par le listage des activités auxquelles tous les enfants peuvent jouer, Christiane reprend la main en les questionnant : « *est-ce que tu te rappelles de tout ce qu'on a appris ?* ». Mais les élèves ne répondent pas et continuent d'échanger autour de la thématique des jeux qui pourraient convenir autant aux filles qu'aux garçons. Adja intervient « *en fait, les garçons ont le droit de jouer aussi avec des vélos de filles, et les filles elles ont le droit aussi de jouer avec les vélos de garçons* ». De même, Enzo évoque le fait que « *les garçons peuvent avoir des casquettes de filles et les filles ont le droit d'avoir des casquettes de garçons* » (ou des tee-shirts). Nous repérons dans ces propos qui particularisent les accessoires de filles ou de garçons, tout en ouvrant leurs usages à toutes et tous, une reprise de l'argumentation précédente à propos des activités sportives, à savoir un premier dépassement des normes sociales d'assignation de sexe. L'enseignante les questionne précisément : « *on n'avait pas dit d'autres choses sur les vêtements, sur les cheveux par exemple...* », tentant sans succès de revenir sur la variabilité des traits culturels de l'apparence corporelle qui avaient été distingués de ceux relatifs aux différences anatomiques lors de la séquence d'apprentissage. Pol répond : « *on avait dit que les filles, les garçons, ils pouvaient avoir les cheveux longs* ». Dans la suite des échanges, les élèves reprennent l'idée que filles et garçons peuvent avoir les mêmes vêtements, lunettes, chaussures... Nous interprétons ces énoncés comme un effet des dimensions pérennes du contrat didactique dans cette classe, à savoir des réponses réitérées visant à satisfaire ce que les élèves pensent être les attentes de l'enseignante.

A la fin de ce moment d'institutionnalisation, Christiane pose alors la question : « *c'est quoi la vraie différence entre le garçon et la fille ? La plus évidente ? Vous vous en rappelez pas ?* » Or, malgré cet énoncé comportant des marques de modalisation qui le situent dans le registre de la vérité (Schneuwly & Dolz, 2009) et qui laissent entrevoir un positionnement de genre épistémique renforçant la dimension dichotomique de la différence des sexes, un garçon répond que « *les filles et les garçons peuvent avoir les mêmes cheveux* ». L'enseignante tente une dernière relance « *Tu veux dire quoi ?* ». Mais n'obtenant pas de réponse autre, elle clôt la discussion « *vous avez tout dit* ».

Pour synthétiser, les propos des six élèves rendent compte d'une sensibilisation accrue à la question de l'égalité de droit au regard des pratiques, avec un accent marqué sur les questions de l'apparence corporelle et la présentation de soi. Nous soulignons toutefois que le mot « égalité » n'a jamais été

---

<sup>6</sup> Cette question du fait que « *les garçons ont un zizi et les filles ont une zézette* » a pourtant largement été débattue lors du débat d'inspiration philosophique en séance 2 : « *on voit qu'on est pas pareil quand on prend la douche avec mon petit frère* » et « *Les garçons ils ont beaucoup de poils* » dit une fille. La question des poils et de la nudité a ainsi occupé un quart du temps de débat (15 minutes) ce qui aurait pu laisser penser une reprise possible du thème des différences anatomiques par les élèves au cours du moment d'institutionnalisation, hypothèse évoquée par Christiane lors d'un entretien de débriefing.

prononcé et que l'on peut s'interroger sur l'appropriation de ce concept par les élèves. De façon plus notable que dans l'autre classe, les élèves de Christiane continuent à raisonner en termes dichotomiques à propos des pratiques spécifiques des filles ou des garçons, même si la participation potentiellement commune à ces pratiques semble relever d'un premier indice de mise à distance des stéréotypes de sexe. Néanmoins, la hiérarchisation sexuée des pratiques, perceptible dans les propos de certain·e·s élèves (notamment en ce qui concerne la comparaison des filles à des poupées qui ne donne lieu dans cette séance-*'bilan'* à aucune reprise de l'enseignante), pose la question de la consistance de cette acquisition. Les élèves ne semblent pas avoir perçu le fait que l'existence de différences entre les individus est davantage prégnante que celle entre les sexes. Les efforts de Christiane pour introduire par un *topos* en surplomb la question de « *la vraie différence entre le garçon et la fille* » ne débouchent sur aucune mise en relation en lien avec cet objectif de la séquence d'apprentissage.

### 4.3 *Quels effets des débats d'inspiration philosophique sur le repérage par les élèves de stéréotypes de sexe ?*

L'analyse de l'action didactique conjointe entre les deux enseignantes et leurs élèves lors des séances-*'bilan'* pointent des dynamiques hétérogènes selon les classes et les élèves, plus ou moins propices à la (re)connaissance de stéréotypes de sexe, objectif des débats d'inspiration philosophique les ayant précédés.

Les résultats confirment l'aspect différentiel du processus de co-construction de ces savoirs durant la séquence d'apprentissage. Il ressort de l'ensemble des analyses conduites que six des élèves observé·e·s (Ana, Joyz, Loan, Mattieu, Max et Maÿlan) développent des positionnements de genre épistémique plus flexibles, marquant l'émergence d'un début d'indépendance par rapport aux stéréotypes de sexe, ce qui leur permet de contribuer à l'avancée du savoir en soulignant qu'au-delà de la particularisation des modalités de présentation de soi ou des types pratiques selon le sexe, chacune et chacun peut être libre de s'y conformer ou non.

En revanche, quatre élèves (Adja, Clémentine, Enzo, et Pol) qui activent des positionnements de genre épistémique dépendants des stéréotypes de sexe (notamment l'utilisation systématisé d'un vocabulaire sexué binaire) restent sur les traits de surface des contextes explorés. Ces élèves identifient certes quelques éléments d'apparence comme pouvant convenir à tout le monde (la longueur des cheveux, la pratique de la danse) mais sans décoder les attentes spécifiques du contrat didactique qui sont au fondement de la séquence d'apprentissage co-construite dans la recherche collaborative. Les constats effectués soulignent que les formes d'actualisation du Genre, dans les processus de positionnement et repositionnement au fil des interactions didactiques, inscrivent chaque élève dans une dynamique contractuelle différentielle plus ou moins propice aux acquisitions envisagées.

Notons aussi que ce moment d'institutionnalisation révèle toute la difficulté de créer dans une classe de Grande Section de maternelle les conditions d'un débat qui se veut être sur le thème de l'égalité des sexes en lien avec la (re)connaissance des stéréotypes. Nous avons vu que Natalia intervient peu sur les contenus en jeu lors des échanges, laissant un espace aux élèves pour s'en emparer sans porter de jugement de véridicité à leur propos, et qu'elle revient peu sur la question de l'égalité. Par contraste, le contexte du débat, tel que mis en place et conduit par Christiane, s'il permet aux élèves de cette classe d'institutionnaliser de possibles usages similaires de jeux, de sports, de mode de présentation de soi, ne prend pas en compte les rapports de pouvoir susceptibles de faire obstacle au repérage des stéréotypes sous-jacents.

Ainsi, dans les deux sites, le type de médiation professorale est décisif pour créer les conditions d'émergence d'un point de vue critique sur l'impact des normes de sexe. Natalia propose un accompagnement dans la construction de la réflexivité de ses élèves alors que Christiane privilégie lors de la séance-*'bilan'* un format « questions-réponses », ce qui relève d'un des écueils possibles dans la conduite des débats d'inspiration philosophique (Richard-Bossez, Floro, & Legardez, 2018). Les enseignantes indiquent que les élèves « *surtout pour les filles* » ont osé exprimer leurs idées pendant les débats, « *ce qui n'était pas le cas en début [de séquence]* », et que cela a été « *bénéfique* » tout au long des activités de cette année scolaire (entretiens).

## **5 Conclusion et perspectives : retour sur la fécondité du dispositif mis en œuvre**

En interrogeant les activités de « débats » comme moyen d'une éducation à l'égalité des sexes à l'école, ce dossier de la Revue GEF s'attache à questionner la fécondité et les écueils de ce type de démarche pédagogique et didactique au regard des visées qui y sont associées. Cet article y participe à partir d'une analyse des pratiques d'enseignement et d'apprentissage en Grande Section dont la thématique globale vise à mettre en œuvre des dispositifs innovants pour une égalité de sexe sans condition (Senac, 2019).

En termes de richesse du dispositif, il ressort de l'analyse que les élèves ont tiré profit de cette séquence dans le sens où elles et ils ont osé entrer en communication et réfléchir avec les autres tout en étant en mesure d'énoncer à l'issue de ces débats quelques formes de dépassement possible des stéréotypes liés à la présentation de soi ainsi qu'aux normes de sexe culturelles et sociales traditionnellement attribuées aux pratiques.

D'autre part, les résultats mettent en évidence les contributions singulières de chacun-e dans le processus didactique conjoint : en termes des multiples formes de positionnement de genre des élèves au regard des stéréotypes explorés, mais aussi au niveau des différentes postures endossées par les enseignantes lors des médiations introduites au fil des interactions en classe. Du fait de l'activation de positionnements de genre épistémiques singuliers, plus ou moins en résonance avec les savoirs des stéréotypes de sexe mis à l'étude, du fait des modalités de partage des responsabilités entre enseignante et élèves relativement à ces savoirs, émergent lors des débats des contrats didactiques différentiels qui ne permettent pas à tous-tes les élèves de tirer pleinement profit du dispositif. Si en effet, la mise en place de débats sur les stéréotypes de sexe semble avoir une certaine fécondité, il reste que sans une médiation enseignante fortement attentive aux rapports de pouvoir dans la classe, à la hiérarchisation implicite des activités, au maintien d'une réflexivité lors des échanges entre enfants, ce support d'apprentissage peut se réduire à un simple prétexte à débattre.

Au titre des perspectives, il ressort que la centration sur des contenus d'enseignement articulant savoirs sur le Genre et valeurs émancipatrices doit être poursuivie dans la perspective d'éduquer à l'égalité des sexes, et ce, dès les premiers moments de scolarisation (Marro, 2013). Les activités de « débat », parmi d'autres, peuvent constituer un moment d'apprentissage permettant aux enfants de penser l'égalité entre les filles et les garçons. Il s'agira par la suite de nommer en classe le concept de « stéréotypes », afin d'aider les élèves à s'approprier le concept.

Notre contribution permet de défendre l'idée d'une co-construction enseignant-e-s-élèves des savoirs et du Genre au cœur même des situations d'enseignement-apprentissage, tout en pointant à quelles conditions didactiques les enfants peuvent initier un questionnement critique sur l'impact des normes de Genre dans leurs propres pratiques, première étape d'une éducation à l'égalité des sexes.

## Références

- Amade-Escot, C. (2019). Epistemic gender positioning: An analytical concept to (re)consider classroom practices within the French *didactique* research tradition In C. A. Taylor, C., Amade-Escot & A. Abbas (Eds.), *Gender in Learning and Teaching: Feminist Dialogues Across International Boundaries* (pp. 24-38). London: Routledge, Francis and Taylor.
- Aussel, L. (2014). L'expérimentation sociale, mises-en marche du changement. Le cas d'un dispositif de formation pour des étudiants de BTSA. Dans J.-F. Marcel (dir.). *Lycées agricoles en changement* (pp. 145-162). Dijon, France : Educagri Éditions.
- Baluteau, F. (2003). *École et changement*. Paris, France : L'Harmattan.
- Bedin, V. (dir.). (2013). *Conduite et accompagnement du changement : contribution des sciences de l'éducation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Berton, B. & Leleux, C. (coord.) (2018). Pratiques de philosophie et enseignement moral et civique à l'école primaire : quelles articulations ? (Belgique, France, Québec, Suisse). *Spirale*, 6.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Editions du Seuil.
- Brousseau, G. (2010). *Glossaire*. Récupéré le 02/04/2019 sur le site personnel de Guy Brousseau : [http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire\\_V5.pdf](http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf)
- Butler, J. (2005). *Trouble dans le genre : pour un féminisme de la subversion*. Paris : La découverte
- Clair, I. (2012). *Sociologie du genre : Sociologies contemporaines*. Paris : Armand Colin.
- Couchot-Schiex S. (2013). Habillage de la tâche et adhésion aux stéréotypes. Une expérimentation en EPS. Etude longitudinale de la maternelle à la classe de 3ème de collège. in C. Morin-Messabel & M. Sall (dir.). *A l'école des stéréotypes, comprendre et déconstruire* (pp.185-202). Paris: L'Harmattan.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S. & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 31, 245–258.
- Détrez, C. (2015). *Quel genre ?* Paris : Thierry Magnier.
- Duru-Bellat, M. (2017). *La tyrannie du genre*. Paris : Les presses de Sciences Po.
- Fraisse, G. (2016). *La sexuation du monde. Réflexions sur l'émancipation*. Paris : Les presses de Sciences Po.
- Lecry, C. (2018). *(Dé)construction des stéréotypes de sexe dans une situation à visée de conduite du changement à l'école maternelle : analyse didactique via l'action conjointe*. Mémoire M2R sciences de l'éducation, non publié. Juin 2018, Université Toulouse 2 Jean Jaurès.
- Marcel, J.-F. (dir.). (2015). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation. Accompagner le changement*. Dijon, France : Educagri Éditions.
- MEN. (2010). ABCD de l'égalité. <http://www.cndp.fr/ABCD-de-l-egalite>
- MEN. (2014). Plan d'action pour l'égalité des filles et des garçons à l'école. <https://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/le-plan-daction-pour-legalite-entre-les-filles-et-les-garcons-a-lecole/>
- MEN (2015). BO spécial n°2. *Enseignements primaire et secondaire. Programme d'enseignement de l'école maternelle*. 26 mars 2015. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_2/37/8/ensel4759\\_arrete-annexe\\_prog\\_ecole\\_maternelle\\_403378.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf)
- Marro, C. (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre, penser l'égalité des sexes au-delà de LA différence. *Recherche et Formation*, 69, 65-80.
- Marro, C. (2013). Education : une égalité des sexes qui reste à construire. *Revue Après-demain*, 2013/2, 26-28.
- Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant ?* Paris : PUF
- Mosconi, N. (2014). Postface : Les recherches sur le genre en éducation : un bel avenir?. in I. Collet, C. Dayer (dir.). *Former envers et contre le genre*. (pp. 269-284) Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Parini, L. (2006). *Le système de genre. Introduction aux concepts et théories*. Zurich : Seismo.
- Pasquier, G. (2018). Égalité des sexes et EPS : quelles représentations dans les textes officiels de l'Éducation Nationale pour quelles situations d'apprentissage ? in F. Brière, S. Couchot-Schiex, M.-P. Poggi & I. Verscheure (dir.), *Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS. Analyses didactiques et sociologiques*. (pp. 201-215). Besançon : PUFC.
- Pasquier, G. (2019). Promouvoir l'égalité des sexes à l'école... mais laquelle ?. *Carnets rouges*, 15, 12-14.

- Richard-Bossez, A., Floro, M. & Legardez, A. (2018). Les débats d'inspiration philosophique : une pratique ambivalente pour l'enseignement moral et civique. *Spirale*, 62, p.73-88.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Schubauer-Leoni, M.L. (1996). Étude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. Problématique didactique et/ou psychosociale. In C. Raïsky & M. Caillot (Eds.) *Au-delà des didactiques, le didactique*, (pp. 159-189). Bruxelles : De Boeck.
- Senac, R. (2019). *L'égalité sans condition. Osons nous imaginer et être semblables*. Paris : Rue de l'échiquier.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : Eléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Verscheure, I. & Amade-Escot, C. (2007). The gendered construction of physical education content as the result of the differentiated didactic contract. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12, 245-272.
- Verscheure, I. & Aussel, L. (2017). *Projet EÇACHANGE (Ecole primaire - Cycles des Apprentissages-conduite du CHANGement- positionnement de GENre) : Appel d'offres recherche collaborative COSP / SFR – AEF - UT2J- UMR EFTS - Groupe scolaire GB*. Projet retenu pour financement.
- Verscheure, I. & Debars, C. (2019). Student Gendered Learning in Physical Education: A Didactic Study at a French Multi-Ethnic Middle School in an Underprivileged Area. in C. A. Taylor, C., Amade-Escot & A. Abbas (Eds.). *Gender in Learning and Teaching: Feminist Dialogues across International Boundaries*, (pp. 142-156). London: Routledge, Francis and Taylor.
- Verscheure I., Elandoulsi S. & Amade-Escot C. (2014). Co-construction des savoirs selon le genre en EPS : études de cas en volley-ball. *Recherches en didactiques - Les Cahiers de Théodile*, 18, 133-154.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.