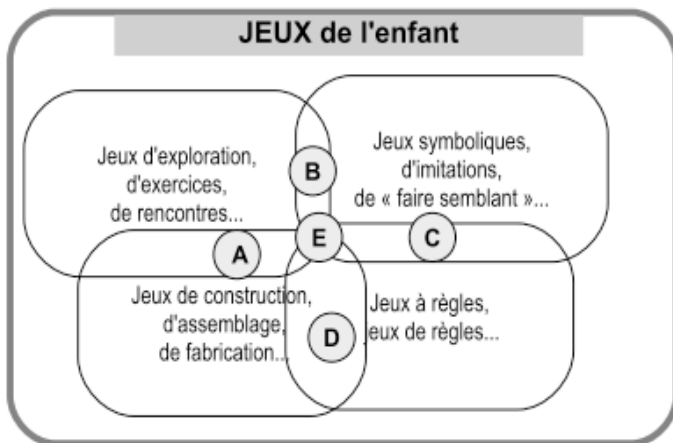


6. Jeux et développement de l'enfant

6.1. Développement de l'enfant et types de jeux

Les quatre types de jeux interagissent selon une logique systémique. Les jeux d'exploration amènent l'enfant à une première maîtrise de la manipulation des objets. Il commence alors à les organiser, à les combiner et s'engage vers les jeux d'assemblages et de construction (schéma 5, **A**).

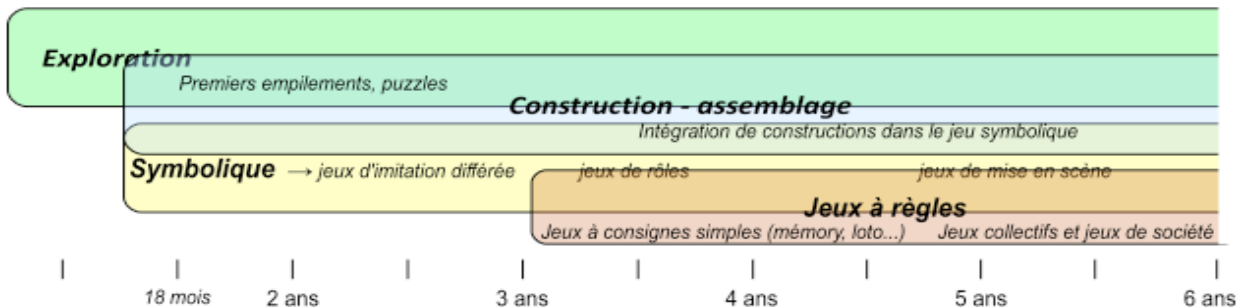
Schéma 5 : système d'interactions dans les jeux de l'enfant



Parallèlement, cette maîtrise des objets l'amène (**B**) à les utiliser et à leur donner des rôles ou des fonctions dans ses jeux symboliques. En (**C**), les jeux d'imitation immédiate prennent un caractère différé (vers 3 ans). Ils s'enrichissent alors progressivement de règles arbitraires évolutives, dans des jeux de « faire semblant » puis des « jeux scénarisés » (imitation différée). Il en est de même en (**D**) avec des jeux de constructions. La zone (**E**) symbolise les interactions multiples entre les différents types de jeux, parmi lesquelles apparaît une phase d'exploration avant d'entreprendre un jeu à règles.

Les différents types de jeux sont à proposer à l'enfant selon un ordre chronologique, en accord avec les besoins et possibilités liés à son développement. Ils cohabitent ensuite et fonctionnent en synergie. Lorsque l'enfant de 2 ans fait son entrée à l'école maternelle, il est déjà capable de se déplacer et d'accomplir de nombreuses actions grâce aux jeux d'exploration qu'il a commencé à effectuer peu après sa naissance. Les premiers jeux symboliques et de construction en solitaire apparaissent vers l'âge de 12 mois.

Schéma 6 : chronologie indicative d'apparition des pratiques de jeux chez l'enfant



Vers l'âge de 3 ans, l'enfant peut effectuer de premiers jeux à règles simples. Les jeux solitaires ou parallèles² évoluent vers des jeux collectifs et coopératifs vers l'âge de 5 ans.

2 Dans le jeu parallèle, l'enfant joue à côté de ses pairs, sans interagir avec eux ; le processus d'imitation reste actif

6.2. Développement de l'enfant et temps de jeux

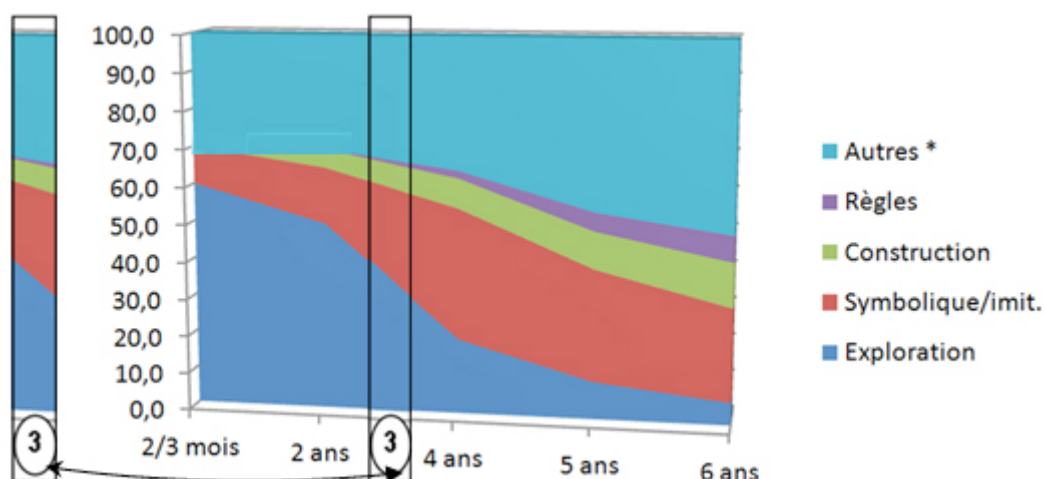
Selon son développement, l'enfant consacre des durées variables aux différents types de jeux qu'il pratique. Ces durées sont soumises à une forte influence du contexte culturel et des stimulations qu'il engendre. Ces stimulations sont conditionnées par :

- les espaces dont dispose l'enfant pour jouer : dédiés, provisoires, intérieurs, extérieurs, dimensions, proximité de l'adulte, etc.
- la diversité du matériel et des situations disponibles : jouets, objets du quotidien, livres, écrans, eau, sable, plans inclinables, etc.
- la posture des adultes : bienveillants, confiants, incitatifs, valorisants, respectueux du temps nécessaire pour faire ses propres expériences, médiateurs, pourvoyeurs d'aides, partenaires de jeux, ou... indifférents, répressifs, inquiets, impatients, etc.
- la liberté et le cadre dont l'enfant dispose pour agir : autorisations des adultes, droit de toucher, de tester, d'essayer, de choisir, etc.

Selon le milieu culturel dans lequel il évolue, le traitement de ces différents paramètres entraîne rapidement d'importants écarts de développement dès les premières années de vie de l'enfant. C'est pourquoi le rôle de l'école maternelle s'avère déterminant pour favoriser l'égalité des chances. L'aménagement des espaces, l'organisation matérielle, la posture des enseignants et des ATSEM, ainsi que le cadre d'action des enfants font ainsi l'objet de choix éclairés.

Le graphique 1 met en évidence les variations dans le temps de la pratique des différents types de jeux, hors temps de sommeil (nuit) et de repos (« sieste ») d'un enfant, dont le total varie en moyenne de 11 à 11h30 par jour dans le cas d'enfants de 2 à 6 ans environ.

Graphique 1 : durées indicatives des temps de jeux d'un enfant jusqu'à l'âge de 6 ans, hors temps de sommeil et repos



* *Autres* : inactivité, visionnements, écoute, productions autres que jeux, communication, moments partagés avec l'adulte (sorties, promenades, spectacles, visites, activités culturelles et éducatives autres que le jeu).

La section 3 permet une estimation des proportions de temps éveillé que consacre l'enfant à chaque type de jeu aux environs de l'âge de 3 ans. Le jeu d'exploration y prend une place dominante, tandis que le jeu symbolique affirme son importance devant le jeu de construction déjà présent et le jeu à règles tout juste émergent.

Le graphique 1 montre une forte proportion de jeu d'exploration dans les premières années de l'enfant, avec une décroissance marquée autour de 2 ans et une persistance au-delà de 6 ans. Celle-ci rappelle qu'à tout âge, la découverte d'une situation ou d'un objet nouveau, commence par une phase d'exploration. Entre trois et quatre ans, le jeu d'exploration cède sa prédominance au jeu symbolique. Cette observation fait apparaître la nécessité d'un aménagement de classe évolutif au fil de l'année, selon les observations objectives effectuées par l'enseignant.

Le jeu d'imitation commence dès les premiers mois de vie de l'enfant, par la lecture du visage maternel puis l'imitation des attitudes et gestes observés chez les proches. Les premiers jeux symboliques solitaires débutent vers l'âge de 12 mois et occupent l'essentiel du temps de jeu de l'enfant vers l'âge de 4 ans. Ils évoluent ensuite vers des scénarios plus riches en interactions sociales.

Le jeu de construction solitaire débute lui aussi vers 12 mois. Les durées et les diversités de pratiques sont fortement conditionnées par le milieu fréquenté par l'enfant.

Les premiers jeux à règles simples débutent vers 30 mois, mais les interactions sociales et l'intégration réelle de règles partagées ne commenceront que vers l'âge de 4 ans, lorsque l'enfant prendra conscience qu'il existe un « autre », porteur de points de vue différents du sien.

6.3. Développement de l'enfant et aménagement des espaces

La variation dans le temps de la pratique des différents types de jeux permet d'envisager les aménagements des espaces de l'école selon une logique adaptée. Celle-ci peut consister à prendre en compte dans une journée de classe les tendances observées sur le graphique 1. Le tableau 3 apporte quelques éléments indicatifs pour proposer aux enfants un cadre spatial en adéquation avec leurs besoins, notamment liés aux jeux qu'ils pratiquent. Les « tranches d'âges » affichées sont indicatives et ne peuvent se substituer à l'observation de l'enseignant. Une attention toute particulière est à accorder à la période de 2 à 3 ans, au cours de laquelle l'enfant découvre et teste l'affirmation de son existence en qualité de sujet. C'est l'apparition du « je ». L'âge de 4 ans constitue un second repère fort, où l'enfant prend conscience de l'existence de points de vue et d'intentions différents des siens dans ses relations avec autrui.

Au sein de cette organisation spatiale les paramètres suivants sont à prendre en compte pour favoriser l'initiative et l'engagement actif des enfants :

- le repérage des espaces : les enfants doivent être en mesure de se repérer dans la classe pour prendre des initiatives et pour agir ;
- les règles d'utilisation des espaces : les enfants doivent connaître les règles qui gouvernent l'utilisation de chaque espace ; il est donc nécessaire de consacrer des temps spécifiques au cours desquels des informations explicites sont données par l'exemple et la parole ;
- le rangement des espaces : pour qu'un enfant puisse choisir, prendre et ranger aisément, le matériel doit être disposé en conséquence, en limitant les empilements ;
- la quantité de matériel : l'abondance rend le choix difficile ; une sélection de matériel est préférable à une profusion ; cette limitation permet aux enfants de s'approprier plus facilement ce qui est à leur disposition ;
- la gestion du matériel : une programmation permet de faire évoluer la quantité ou les types de jeux et de jouets mis à disposition, par enrichissement de l'existant ou par rotation ; une gestion du stock au niveau de l'école apporte le plus souvent une réponse efficace.

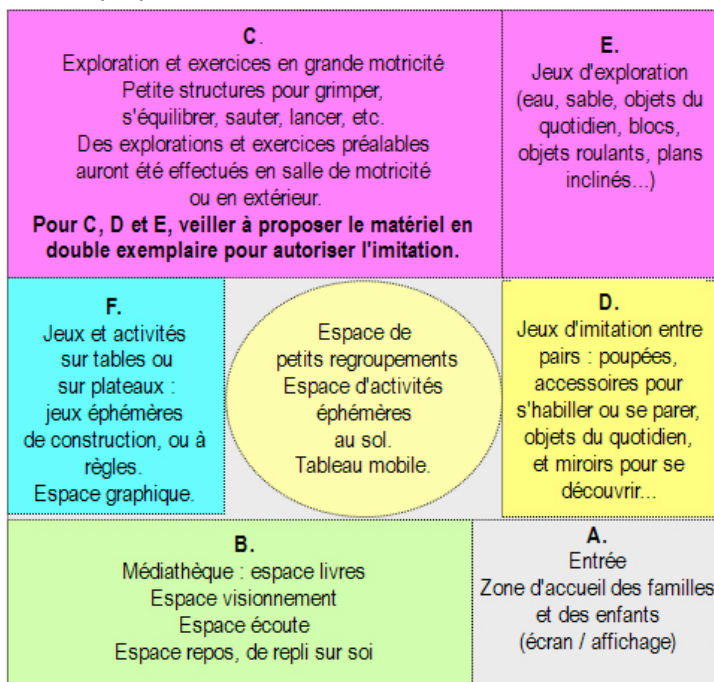
**En raison de la diversité des pratiques et des contraintes locales,
les plans ci-dessous ne sont proposés qu'à titres d'exemples.**

Classe de 2 à 3 ans

Entre 2 et 3 ans, l'enfant accorde une forte prédominance aux jeux d'exploration. Ceux-ci mobilisent :

- la grande motricité, qui nécessite un espace du même nom ou « espace moteur », et dont l'évolution des aménagements au fil de l'année permet la découverte, l'exploration, l'exercice d'activités de grimpe, saut, lancer, coordinations, équilibres, etc.
- la « petite motricité » qui peut être exercée dans un espace dédié ou non, pour découvrir, explorer, manipuler, développer la maîtrise, l'habileté et la précision dans les gestes.

Plan 1 : proposition indicative - classe d'enfants de 2 à 3 ans



Le plan 1 propose un aménagement indicatif de l'espace pour une classe qui accueille des enfants de 2 à 3 ans. Vers la période 4 ou la période 5 de l'année scolaire, en fonction de son appréciation des besoins observés, l'enseignant(e) diminue l'espace consacré à la grande motricité, au bénéfice des autres jeux d'exploration et de construction.

Dans chacun des espaces, le matériel mis à disposition des enfants change ou évolue au fil de l'année. Plutôt qu'un choix pléthorique face auquel ils se rassureraient en utilisant toujours les mêmes objets, proposer un choix raisonné, pour que ces objets soient faciles à identifier et que les enfants

essaient tout ce qui leur est proposé. Enrichir ou diversifier ensuite, progressivement.

Il est fortement recommandé de proposer le matériel en double exemplaire, de sorte que le besoin d'imitation entre pairs soit rendu possible. Ainsi, un dialogue comportemental peut s'établir avant même l'apparition de la parole. Cette précaution présente de plus l'avantage d'éviter les conflits générés par ce besoin de « faire comme » en s'appropriant le matériel utilisé par le « modèle ». Elle reste valable jusqu'à ce que l'enfant prenne conscience d'un « autre », différent de lui, et que le langage parlé lui permette d'établir un dialogue sur d'autres bases que le « faire comme ». C'est le passage au « faire semblant ».

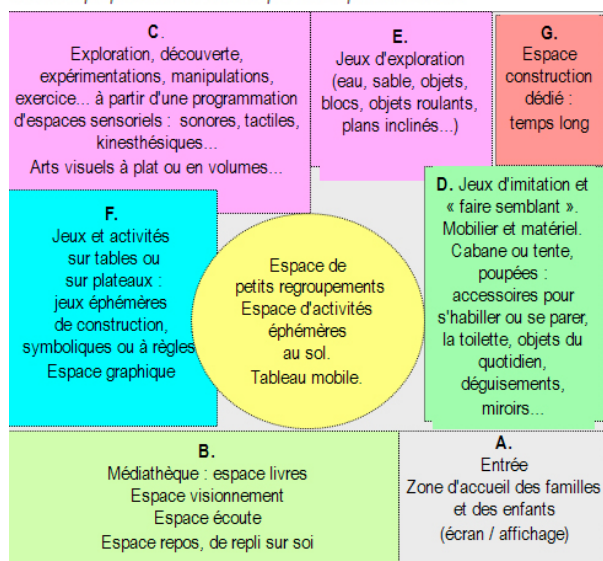
A ces âges, les regroupements sont effectués par petits groupes et sur une durée brève, pour des instants d'expression, des histoires racontées, des jeux de mains, des comptines, etc. Le choix d'un espace central favorise l'investissement des autres espaces, élargit le champ visuel des enfants et offre une latitude de déplacements pour les objets roulants (poussettes, chariots, etc.).

Cette disposition permet à l'enseignant et à l'ATSEM d'occuper plus fréquemment l'espace central de la classe, en vue des enfants sans en être trop proches. Leur sentiment de sécurité s'en trouve renforcé. Des alternatives existent dont pourront se saisir les enseignants.

Classe de 3 à 4 ans

Entre 3 et 4 ans, les apprentissages sont principalement de type informel et sont acquis au cours de jeux libres et de premiers jeux structurés. L'enfant consacre progressivement un temps plus important aux jeux symboliques et aux jeux de construction.

Plan 2 : proposition indicative pour une petite section



L'espace « moteur » s'est progressivement réduit par rapport à ce qu'il est pour des enfants de 2 à 3 ans, pour céder la place aux jeux d'exploration et aux jeux symboliques. Les premiers occupent une place importante, consacrée principalement à la découverte des matières et des objets par l'intermédiaire du système sensoriel (C).

Le matériel est introduit selon une programmation harmonisée avec les autres sections de l'école. En E, une organisation matérielle particulière permet de favoriser la manipulation de matières granuleuses ou de liquides.

L'espace G permet aux enfants d'effectuer des constructions plus ambitieuses et de les laisser en place jusqu'à leur aboutissement. Des supports d'expositions ou d'affichages sont prévus pour garder une trace des réalisations.

En D, un espace cohérent est consacré aux jeux symboliques ou d'imitation. Ceux-ci peuvent communiquer.

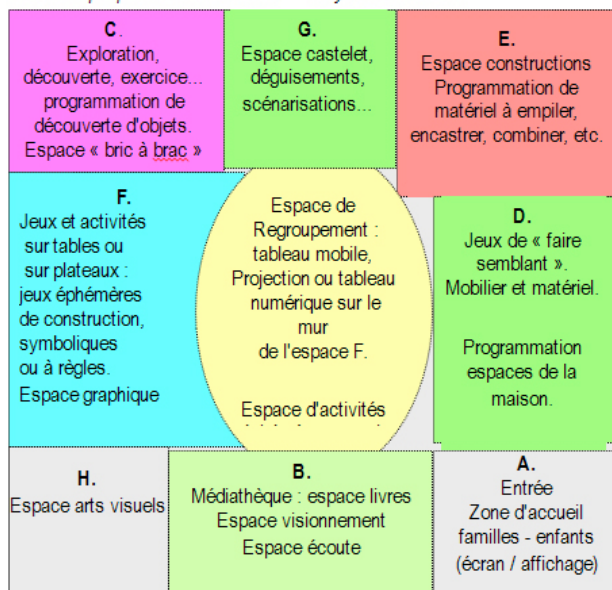
Durant certaines périodes clairement identifiées, les espaces peuvent communiquer. Des objets de l'espace exploration rejoignent le bac à sable ou une construction entre en contact avec l'eau.

La médiathèque enrichit la classique bibliothèque de supports numériques simples ou interactifs. Des livres numériques sonores reprennent certains ouvrages que les enfants peuvent feuilleter simultanément. Le visage du narrateur est visible en médaillon pour favoriser la compréhension par la lecture de ses expressions. D'autres, sur tablettes tactiles, les amènent à agir pour mieux comprendre des images, des illustrations ou des mots. Les applications de jeux ne sont pas proposées dans ce contexte. Elles ne le seront que selon certaines conditions : activité concrète (exemple : puzzle en bois) puis alternative numérique pour privilégier les processus mentaux (même puzzle mais repris sous forme numérique), puis réinvestissements des processus mentaux dans une nouvelle étape concrète (nouveaux puzzles de même nature).

L'espace médiathèque accueille un écran numérique sur lequel sont diffusées « en boucle » de brèves séquences (2 à 3 minutes) sur la vie des animaux dans leurs milieux naturels, sur la vie quotidienne d'enfants ou de familles de différentes cultures, ou sur des lieux particuliers (cascades, montagne, désert, etc.). La diffusion « en boucle », selon une programmation harmonisée, permet aux enfants de s'imprégner d'ambiances, de se familiariser, de remarquer des détails et de s'enrichir de savoirs informels. Une même démarche peut être adoptée pour l'écoute.

Classe de 4 à 5 ans

Plan 3 : proposition indicative - moyenne section



Entre 4 et 5 ans, l'enfant poursuit l'acquisition de savoirs informels en privilégiant jeux symboliques et jeux de constructions. Les jeux d'exploration demeurent nécessaires notamment pour la découverte d'objets nouveaux, mais aussi la prise de conscience de propriétés et de fonctions d'objets du quotidien. L'expérience acquise au cours des années précédentes est transférée dans les constructions mais aussi dans les arts visuels qui disposent d'un espace dédié.

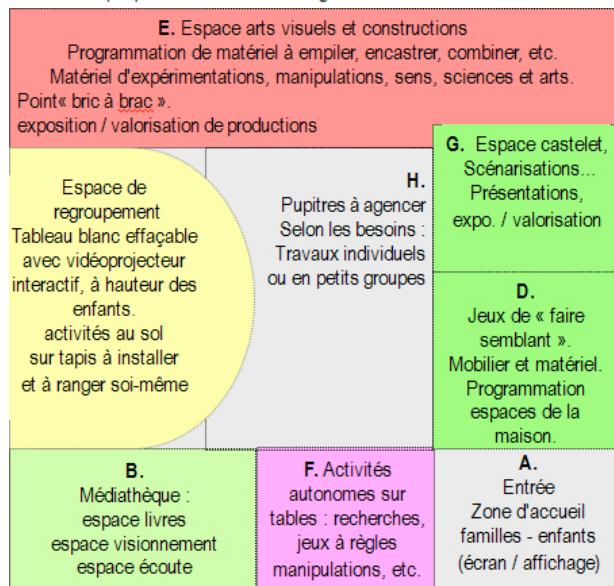
En D, l'espace jeux symboliques et d'imitation s'agrandit et s'enrichit, en G, de dispositifs ou d'organisations stimulant les initiatives de scénarisations. L'espace jeux de construction prend lui aussi de l'importance et peut dans

certaines circonstances, fournir des ressources au service des jeux symboliques.

En F, les enfants disposent d'un nombre de tables plus important pour leurs activités. Un tableau blanc effaçable sert de plan de projection pour un vidéoprojecteur interactif exploitable depuis l'espace regroupement. Ce dernier peut réunir l'ensemble de la classe et dispose d'un tableau mobile pour les rituels et d'autres activités spécifiques.

Classe de 5 à 6 ans

Plan 4 : proposition indicative - grande section



Au cours de ses premières années à l'école maternelle, l'enfant a multiplié les apprentissages informels grâce à la richesse et à la diversité du matériel et des situations que l'enseignant a mobilisées. Ils ont permis d'initier de premiers apprentissages formalisés, entre 4 et 5 ans, qui vont pouvoir se multiplier dans tous les domaines.

Les enfants disposent de plus de pupitres pour le travail sur table. Une partie de ceux-ci est orientée face au tableau afin de faciliter la polarisation de l'attention ainsi que la clarté des repères spatiaux dans la production de tracés ou de documents (modèles et projections dynamiques).

D'autres pupitres sont disponibles pour les activités autonomes, en binômes ou petits groupes, notamment : les productions, les recherches, les programmes de travaux, les réalisations de petits projets, mais aussi les jeux à règles. L'outil numérique y est disponible.

Une place importante reste consacrée aux jeux symboliques et de construction, tandis qu'un espace de découverte et d'exploration maintient la curiosité en éveil.

Cas d'une classe multi-âges

Comme son nom l'indique, une classe multi-âges réunit des enfants d'âges différents. Cette organisation favorise une double dynamique :

- dynamique d'imitation : les plus jeunes imitent volontiers les plus âgés dans leurs différents jeux, activités et comportements ;
- dynamique langagière : en interagissant avec leurs aînés dans le cadre de ces activités, les plus jeunes entendent et font l'expérience de nouveaux modèles langagiers en contexte tandis que les « meilleurs parleurs » s'appliquent à bien s'exprimer pour se faire comprendre.

Ces dynamiques opèrent plus efficacement lorsqu'un écart suffisant sépare les niveaux respectifs des enfants. Le plus expérimenté « donne à voir ou à entendre » à celui qui l'accompagne. Une relation sécurisante de confiance et d'intérêt mutuel, s'établit et favorise de nombreux apprentissages. L'adulte cède sa place de détenteur unique des savoirs, à un groupe d'enfants mis en situation de partager les siens.

Les moins expérimentés ne sont plus contraints d'attendre que l'enseignant(e) soit disponible et peuvent se diriger chaque fois que nécessaire, vers un pair.

Cette situation comporte cependant des limites. Une lassitude risque de gagner les plus expérimentés, frustrés par trop d'activités situées en deçà de leurs capacités. D'autre part, les plus jeunes ne s'approprient les savoirs que lorsqu'ils parviennent à agir et réussir sans aide. Une organisation pédagogique adaptée s'avère donc indispensable, pour permettre à chaque enfant d'agir et de progresser selon ses capacités.

Deux alternatives sont envisageables :

- classe multi-âges dont l'emploi du temps prévoit des temps d'activités par classes d'âges ou par niveaux ;
- école dont l'emploi du temps prévoit une ou des « plages » horaires au cours de laquelle les classes accueillent en « multi-âges » ; quarante-cinq minutes quotidiennes procurent le plus souvent d'excellents résultats.

Le second cas s'avère généralement plus simple de mise en œuvre. Diverses alternatives sont possibles. Exemple : chaque jour, pendant 45 minutes, les classes accueillent des groupes d'enfants des différents niveaux (temps d'accueil du matin, sortie ou plage horaire au cours de la journée...).

Les classes de petite et de moyenne sections telles que représentées sur les plans 2 et 3, autorisent une large diversité de propositions propres à permettre la pratique des quatre catégories de jeux. La place disponible en raison d'un nombre de pupitre inférieur au nombre d'enfants, favorise les déplacements ainsi que les situations de tutorat et de coopération. L'aménagement de la classe ainsi que le matériel mis à disposition font l'objet d'une programmation.

Les situations de jeu libre sont particulièrement propices aux interactions entre pairs, c'est pourquoi elles seront privilégiées lors des « temps » multi-âges. L'enseignant(e) saura y saisir une excellente opportunité pour se mettre en retrait, observer et évaluer les savoirs des enfants.

6.4. Quels jeux pour quels âges ?

Le tableau 3 présente les jeux privilégiés des enfants selon leur tranche d'âge, ainsi que leur progression dans leur processus de socialisation. Des variations peuvent apparaître en fonction des origines socio-culturelles ou du sexe de l'enfant.

Tableau 3 : jeux de l'enfant selon les tranches d'âges

Jeux de l'enfant selon les tranches d'âges (valeurs indicatives)	
2 à 3 ans	<p>L'enfant joue essentiellement en parallèle. De premières interactions apparaissent dans des jeux « pour offrir » ou des jeux d'alternances – « à toi, à moi » -.</p> <p>Exploration / exercices : il aime grimper, s'équilibrer, se déplacer ; il aime tirer, pousser, déplacer des objets ; manipule de petits objets ; il apprécie particulièrement de jouer avec l'eau et le sable ; il aime répéter des actions simples (transport, déplacement manipulation, chute d'objets, interactions...) ; il produit des tracés simples ; il monologue, il aime répéter de petites phrases et des rythmes simples (comptines, chansons, phrases entendues dans une histoire...).</p> <p>Symbolique / imitation : il commence à imiter les actions qu'il a observées chez ses proches (imitation différée).</p>
3 à 4 ans	<p>Collaboration : l'enfant est capable de jouer avec 2 à 3 pairs, de lier des relations d'amitié et de faire preuve d'humour.</p> <p>Il s'exprime à la première personne (affirmation du « je ») et s'inscrit dans des échanges.</p> <p>Exploration : il manipule les matières, les objets ; il prend progressivement conscience de certaines de leurs fonctions ; il réalise des tracés simples.</p> <p>Symbolique : il imagine et joue des histoires, il donne un rôle aux objets (fonction symbolique), il se déguise...</p> <p>Construction : il juxtapose, empile, emboîte, pour assembler ou construire à plat ou en volumes, en utilisant des blocs de formes diverses, ou des objets communs (boîtes, emballages, bobines, rouleaux, etc.).</p> <p>A règles : il imagine des règles de jeux (spontanées ou arbitraires) ; il apprécie les premiers jeux à règles simples (memory, loto) ; comprend le principe du « tour de rôle ».</p>
4 à 5 ans	<p>Coopération et collaboration : l'enfant aime jouer avec ses pairs et partage ses jouets. L'enfant peut jouer sur un temps long à des jeux d'exploration, symboliques, de construction, en les combinant (jeu libre). Il découvre que d'autres points de vue et d'autres intentions peuvent être adoptés par autrui et qu'il existe un autre sexe que le sien, auquel il porte alors un grand intérêt.</p> <p>Exploration : il aime explorer les matières et les objets nouveaux, mais aussi les usages et les possibilités que lui ouvrent ses progrès dans la grande motricité (taper dans une balle, la lancer, la faire rebondir), et dans la motricité fine (manipulations plus précises, tracés de cercles, et de dessins (maison, bonhomme, animaux...)).</p> <p>Symbolique : il élabore des histoires complexes, attribue des rôles à ses pairs, se déguise, utilise des marionnettes ; le temps et l'espace sont pris en compte... (jeux de faire semblant).</p> <p>Construction : il élabore des constructions plus précises, plus complexes et plus réalistes ; construit des tours et des formes qu'il commence à intégrer à ses jeux symboliques ; trie les formes et les couleurs ; peut combiner différents objets et jeux dans ses constructions.</p> <p>A règles : il est capable de respecter des règles simples et de les changer ; il aime danser et suivre des rythmes.</p>
5 à 6 ans	<p>Coopération : l'enfant préfère jouer avec des pairs de même sexe et y renforce son identité sexuée.</p> <p>Exploration : il exerce sa grande motricité (équilibre, course, grimper, saut...) et sa motricité fine (précision, tracés, découpages, adresse) ; les autres jeux d'exploration se limitent à la rencontre d'objets ou de situations nouveaux qu'il découvre dans son environnement.</p> <p>Symbolique : les jeux de « faire semblant » se complexifient et évoluent vers une « scénarisation » ; l'enfant s'ouvre au jeu dramatique médiatisé par l'adulte.</p> <p>Construction : les constructions se complexifient, introduisent des éléments de liaison et sont le plus souvent destinées à assurer une fonction dans le jeu lui-même ou hors de celui-ci.</p> <p>A règles : l'enfant est capable de respecter des règles plus complexes, de les faire évoluer ; il a tendance à préférer la compétition à la coopération.</p>

6.5. Jeu et égalité entre les filles et les garçons

Affirmée dans la loi du 8 juillet 2013, l'égalité entre les filles et les garçons constitue une priorité de la politique éducative. La circulaire 2015-03 rappelle qu' : « *elle a pour finalité la constitution d'une culture de l'égalité et du respect mutuel partagée par l'ensemble des membres de la communauté éducative, élèves, personnels, parents et partenaires concourant aux missions de l'école, et garantit à chaque élève, fille ou garçon, un traitement égal et une même attention portée à ses compétences, son parcours scolaire et sa réussite* ».

Dès son plus jeune âge, à partir de son vécu et de ses observations, l'enfant se construit des représentations du monde dans lequel il vit. Savoirs et croyances s'y côtoient, peu à peu objectivés par l'apparition de fonctions réflexives. C'est ainsi que l'enfant construit très tôt des stéréotypes qui définissent selon son expérience, ce qui caractérise le genre féminin et le genre masculin.

La conscience de la nature sexuée des êtres qui l'entourent n'apparaît que vers l'âge de 4 ans. Cependant, il est en mesure dès ses premiers mois de vie, de ressentir de nombreuses différences selon qu'il interagit avec un homme ou avec une femme. La voix, les odeurs, la perception du corps... établissent de premières associations d'ordre sensoriel et affectif. La perception des rôles de chaque parent, de ses pairs ou d'autres personnes ou personnages dans des situations réelles ou fictionnelles, est présente dès sa deuxième année de vie.

Dans les premières années de sa vie, l'enfant apprend principalement par observation - imitation. Il en résulte un rôle essentiel des modèles qui lui sont proposés. Ceux qui sont présents dans son milieu familial tiennent une place prépondérante. L'école est aussi en mesure de proposer d'autres expériences qui permettront à l'enfant d'élargir sa perception et sa compréhension des choses.

Le jeu symbolique tient une place privilégiée dans cet accès à une perception égalitaire des filles et des garçons. Dans le jeu d'imitation, l'enfant joue des scènes qu'il a vécues ou observées dans sa propre vie et intègre les règles et les codes qui en gouvernent le fonctionnement.

Lorsque le jeu symbolique évolue vers les jeux de rôles ou les jeux scénarisés, il importe que l'enfant ait pu, au préalable, découvrir des modèles de références dans lesquels l'égalité filles – garçons ou hommes – femmes est mise en scène de manière naturelle. De petits films, des livres, des histoires lues ou racontées permettent à l'enfant de se familiariser avec une « égalité » qu'il n'aurait pas été en mesure d'imaginer auparavant. Il pourra ainsi en rejouer des scènes avec des pairs, spontanément dans le jeu libre, ou suite à une proposition de l'adulte.

La représentation des jeux devient « sexuée » à cause des images auxquelles ils sont exposés dans la vie quotidienne, les catalogues, les clips publicitaires, les vitrines, les livres, les histoires, etc. A l'école maternelle, le modèle vécu prime sur le discours, particulièrement jusqu'au cinquième anniversaire des enfants. Filles et garçons, ensemble, observent que les jeux de construction, de poupées, de bricolage, de dinette, de terrassement... s'adressent naturellement et indifféremment à chacune et chacun d'entre eux.