



HAL
open science

Les stéréotypes mis en pièce : interroger les représentations de genre au collège par l'écriture théâtrale et le jeu

Manon Pricot

► To cite this version:

Manon Pricot. Les stéréotypes mis en pièce : interroger les représentations de genre au collège par l'écriture théâtrale et le jeu. Education. 2016. dumas-01371933

HAL Id: dumas-01371933

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01371933v1>

Submitted on 26 Sep 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2015-2016

Diplôme Universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention :

Parcours (2nd degré) : Lettres Modernes

Les stéréotypes mis en pièce :

Interroger les représentations de genre au collège par l'écriture théâtrale et le jeu

Présenté par Manon Pricot

Ecrit réflexif en autogestion

Table des matières

Introduction.....	4
Partie 1 : Etat de l'art.....	8
1. Définir le genre et le stéréotype	8
2. De l'intérêt de bien penser l'enseignement de l'égalité filles-garçons aujourd'hui	9
3. Le théâtre comme vecteur d'empathie : projection de soi et mise à la place de l'autre	14
Partie II : Présentation de la séquence « Filles et garçons en représentations »	18
1. Description du contexte	18
2. Présentation générale de la séquence	19
3. Déroulement des séances	20
Partie III : Analyse pédagogique et didactique.....	31
1. Interroger les stéréotypes en classe de français : Identification, confrontation et... macération de la réflexion.....	31
2. Projection de soi et mise à la place de l'autre : empathie et rapport d'identification	36
3. L'affinement des représentations : comment concevoir le masculin et le féminin hors du champ des stéréotypes ?.....	39
4. Repenser l'intégration du jeu théâtral à la séquence	40
5. Mettre en valeur le cheminement réflexif dans la production finale	43
Conclusion	45
Bibliographie.....	46
ANNEXES.....	48
Annexe 1.....	48
Annexe 2.....	53
Annexe 3.....	58
Annexe 4.....	59
Annexe 5.....	61
Annexe 6.....	64
Annexe 7.....	65
Annexe 8.....	67
Annexe 9.....	69
Annexe 10.....	71
Annexe 11	76
Annexe 12.....	77

Introduction

« Comment tu veux qu'elle sache si c'est bon les gang bangs, elle n'y a pas goûté ». De « gang bang » en « Big bang », cette phrase marque la genèse de l'étude qui va suivre. « Bang », une résonnance agressive, écho de la violence qui caractérise les relations filles-garçons, notamment au sein de l'institution scolaire. « Bang », comme le bruit d'un impact, empreinte sonore d'une de mes déconvenues de cette année de stage : c'est en effet de moi que cet élève parlait.

A ce moment de l'année, les relations entre filles et garçons s'étaient alors particulièrement dégradées dans cette classe de cinquième : un élève, plus âgé de deux ans et donc d'une maturité sexuelle différente de celle de ses camarades, saisissait la moindre occasion pour se répandre en propos vulgaires, entraînant volontiers quelques-uns de ses pairs. Ces propos se tournaient notamment à l'encontre de l'une de leur camarade, manifestement victime de harcèlement au sein de l'établissement mais également à l'extérieur : l'ensemble de l'équipe pédagogique, en fonction des rôles et qualifications de chacun, a pris en charge cette affaire. Mais parents et élèves avec qui j'avais eu l'occasion de discuter ne semblaient pas toujours prendre ces propos dégradants au sérieux, considérant qu'il s'agissait de « blagues » de jeunesse. Puis est venu le jour où cet élève plus âgé a tourné ses propos dégradants à mon encontre. Lors de la rencontre avec les parents, en présence du principal, le père a alors contesté la lourdeur des sanctions prises : après tout son fils « ne pensait pas vraiment » ce qu'il disait, il voulait seulement « plaisanter », « faire rire ses camarades », et je n'aurais peut-être pas dû « le prendre pour [moi] ».

Quel est alors mon rôle en tant que professeur de français ? D'ailleurs, ai-je un rôle à jouer en plus de celui de collaborer avec les autres membres de l'équipe pédagogique qui, en fonction de leur rôle et de leurs compétences, peuvent être plus aptes à traiter le problème ? Membre de l'Education nationale, dans quelle mesure dois-je éduquer en plus d'instruire, et quelles sont mes qualifications et mes marges de manœuvre pour cela ?

Le cours de français est le lieu où l'on interroge le langage, l'image et les représentations de chacun. Or, cette violence verbale entre filles et garçons, cette manière de dégrader l'autre sans avoir conscience de l'impact potentiel de ses propos, traduit une incompréhension de ce qu'est cet autre. C'est pour cela que travailler sur la représentation de ce qu'est une fille, de ce qu'est un garçon en interrogeant les stéréotypes, m'a semblé être un moyen d'aborder cette difficulté, d'appréhender frontalement cette altérité, de la rendre plus familière, pour qu'elle soit, je l'espère, plus respectée.

La question de l'égalité entre filles et garçons à l'école et de l'étude des stéréotypes genrés est particulièrement d'actualité. En effet, on peut penser tout d'abord à la récente polémique de 2014, touchant plus particulièrement le primaire, concernant l'enseignement de « la théorie du genre » : ces termes sont avant tout employés par les détracteurs d'initiatives ministérielles concernant l'égalité entre filles et garçons, comme le projet des « ABCD de l'égalité » proposé en 2013, ou le rapport du Commissariat général à la stratégie et à la prospective remis au ministre de l'Education nationale le 15 janvier 2015, s'attaquant aux préjugés filles-garçons et comprenant trente propositions de ce qui est alors désigné sous le terme de « stéréotypes ». Par ailleurs, hors du champ de l'Education nationale, la réflexion sur le genre est particulièrement en vogue en France, dans le domaine de la recherche ou dans les débats de société. Sur ce point, nous accusons quelques années de retard par rapport à nos compatriotes américains chez qui les *gender studies* sont ancrées depuis longtemps, études qui alimentent nos réflexions d'aujourd'hui, grâce à la traduction d'auteurs telle que Judith Butler. Cette réflexion sur le genre et les stéréotypes qui lui sont liés est prise en compte par les programmes de l'Education nationale en ce qu'elle permet de mieux penser les rapports entre filles et garçons au sein d'une école mixte et, plus généralement, au sein de la société. Elle permet de construire une égalité des sexes en déconstruisant des représentations mentales insidieuses qui font entrave à la libre affirmation de soi de chaque individu, et constituent par conséquent une menace de l'identité de chacun. Dans le cadre de l'école, les stéréotypes de genre peuvent affecter, entre autres, les relations entre les élèves, leur confiance en eux face à une épreuve pour laquelle entrent en compte des stigmatisations – et donc leur performance, ainsi que leurs choix d'orientation. Il s'agit ainsi d'amener les élèves à interroger leurs représentations afin de leur apprendre à exercer leur réflexion et ne plus subir de stigmatisations liées à leur sexe. Ainsi on trouve dans le code de l'éducation les propos suivants : « Les écoles,

les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur [...] contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation. » (Article L121 – 1). Par ailleurs le BO n°6 du 7 février 2013 fait référence à la convention interministérielle 2013-2018 pour « l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif ». Cette dernière s'organise autour de trois axes : acquérir une culture de l'égalité entre les sexes, renforcer l'éducation au respect mutuel et à l'égalité, s'engager pour une plus grande mixité des filières de formation et à tous les niveaux d'étude.

Il s'agit ici de s'interroger sur la manière dont le cours de français peut travailler cet apprentissage, et plus particulièrement ici à travers le genre théâtral. A ce sujet, les programmes du collège de 2008, dont les objets d'étude sont organisés par genres littéraires, prescrivent l'étude de la comédie en objet de lecture et la rédaction d'une scène de théâtre comique, de dialogues en ce qui concerne l'écriture. Les nouveaux programmes de 2016 quant à eux s'organisent par thématiques : pour la classe de cinquième, le thème « Vivre en société, participer à la société » concerne davantage le rapport à autrui, « famille, amis, réseaux ». On trouve parmi les « enjeux littéraires et de formation personnelle » celui de « découvrir diverses formes, dramatiques et narratives, de la représentation avec autrui », ou encore « s'interroger sur le sens et les difficultés de la conquête de l'autonomie au sein du groupe ou contre lui ».

Ces enjeux littéraires et de formation personnelle se rattachent à la problématique que je me propose de travailler avec cette classe. Il s'agit ainsi d'étudier en quoi l'enseignement du théâtre, dans toute la diversité de ses modalités, permet de travailler sur les relations et représentations filles-garçons.

Afin d'affiner cette problématique, il s'agira tout d'abord d'étudier les avancées de la recherche, aussi bien en ce qui concerne les stéréotypes de genre en milieu scolaire que la manière dont le théâtre et enseignement éthique convergent par le travail des représentations.

Je présenterai ensuite la séquence qui a été menée avec les élèves, pour enfin analyser l'efficacité de cette dernière et proposer plusieurs remédiations.

Partie 1 : Etat de l'art

1. Définir le genre et le stéréotype

En ce que les termes de « genre » et de « stéréotype » vont parcourir l'ensemble de cette étude, il me faut définir ces derniers brièvement. On ne peut tout d'abord esquisser la définition de ce qu'est le « genre » sans convoquer la plus éminente théoricienne des *gender studies* aux Etats-Unis, Judith Butler. On a pu réduire sa distinction entre « sexe » et « genre » à une opposition entre nature et culture. Le genre est en effet selon elle une construction sociale et n'a rien de substantiel, explique-t-elle dans son ouvrage *Défaire le genre* (2004). Il y a seulement un « effet de substance » dû aux pratiques qui possèdent une « force performative », on considère comme étant naturel ce qui n'est que construit par des habitudes et des représentations : « Le genre est le mécanisme par lequel les notions de masculin et de féminin sont produites et naturalisées »¹. Etudier le genre revient par conséquent à identifier ce que l'on rattache à chacun des sexes et qui n'est que construit. Par ailleurs, mais nous ne développerons pas ce point outre mesure en ce qu'il ne concerne pas notre étude, il serait erroné de rattacher la notion de « sexe » à la nature, du moins comme étant une pure vérité biologique. Le sexe est également une construction culturelle pour Butler, en ce qu'il constitue une approche particulière du masculin et du féminin, si bien que la désignation même de « sexe » est politique (*Trouble dans le genre*, 1990). Elle explique en effet que les significations genrées ont en partie déterminé, structuré l'approche des chercheurs, le sexe féminin ayant été abordé seulement par voie privative. Cette distinction faite et nuancée, il s'agira ici d'aborder le genre via la notion de stéréotype. Le stéréotype est, d'après le Trésor de la Langue Française, une « idée, opinion toute faite, acceptée sans réflexion et répétée sans avoir été soumise à un examen critique, par une personne ou un groupe, et qui détermine, à un degré plus ou moins élevé, ses manières de penser, de sentir et d'agir ». Il s'agit ainsi de clichés que l'on tend à considérer comme des caractéristiques substantielles, des traits définitoires qui, s'ils ne constituent pas des propriétés naturelles, peuvent être déterminants, performatifs. Si les stéréotypes peuvent permettre d'organiser schématiquement le monde, ils sont inévitablement réducteurs et peuvent exercer une influence pernicieuse, notamment en fonction des connotations qui leur sont

¹ Butler J. (2005). *Trouble dans le genre*. Paris : La Découverte. p.59

rattachées, sur ceux qu'ils visent, voire ceux qui les véhiculent. De fait, comme vis-à-vis de toute cause déterminante, les identifier permet de les mettre à distance et de s'en émanciper.

2. De l'intérêt de bien penser l'enseignement de l'égalité filles-garçons aujourd'hui

Nous avons déjà évoqué la brûlante actualité des stéréotypes de genre dans les débats de société et dans les prescriptions de l'Education nationale. La volonté de rétablir une égalité entre garçons et filles, dans une société qui favorise encore ces premiers au détriment de ces dernières, n'est toutefois pas nouvelle. La mise en place institutionnelle de la mixité scolaire date de 1976 : dès lors, Jean-Louis Auduc, dans son ouvrage *Sauvons les garçons !*, dénonce l'idée préconçue qui s'est mise en place et qui consistait à penser que les relations entre filles et garçons allaient s'harmoniser d'elles-mêmes, que par un côtoiement perpétuel et un apprentissage commun, l'égalité entre les sexes allait être travaillée. « La mixité, censée résoudre toutes les questions touchant à l'inégalité entre les sexes, a stoppé nette toute forme d'analyse concernant la prise en charge pédagogique des stéréotypes sexués »², écrit l'auteur. A défaut d'obtenir l'harmonie escomptée, les ministères s'attachent alors à penser le travail de l'égalité filles-garçons dans le cadre de mesures plus concrètes, à commencer par la loi d'orientation de 1989 qui cible principalement l'orientation des filles, face au constat d'une sexualisation des filières et des métiers ainsi que d'une faible représentation féminine au sein des formations prestigieuses. Si les mesures s'ensuivent alors, les inégalités persistent toutefois, révélant ainsi la difficulté d'appréhender efficacement sa mise en place et ce qu'elle implique. De nos jours, cet enseignement de l'égalité est notamment pensé à travers le prisme du genre : construire une égalité filles-garçons ne pourrait se faire qu'à condition de déconstruire des stéréotypes. Ainsi, pour Nicole Lucas, « dire le genre » constitue une « exigence citoyenne » : « Au sein de l'école, normalement, cet axe disciplinaire traduit une triple obligation légale. Il a pour mission fondamentale de promouvoir l'égalité, de faire disparaître les préjugés, de changer les pratiques. »³.

² Auduc, J-L. (2009). *Sauvons les garçons !*. Paris : Descartes & Cie p. 15

³ Lucas N. (2013). Dire le genre à l'école, une exigence citoyenne, *FILLES/GARÇON Questions de genre, de la formation à l'enseignement*. [Morin-Messabel C.]. Lyon : Presses universitaires de Lyon p. 89

Pour mieux saisir les enjeux de cet enseignement, il nous faut tout d'abord mieux analyser l'influence pernicieuse des stéréotypes, et plus particulièrement en milieu scolaire. Les stéréotypes de genre instaurent un rapport déséquilibré entre garçons et filles. Il est communément admis que cela se fait au détriment de ces dernières, nous reviendrons néanmoins sur ce point par la suite, en ce que les stéréotypes masculins sont davantage valorisants que les stéréotypes féminins, reproduisant le schéma d'une société patriarcale aujourd'hui remise en question. Je m'attacherai donc tout d'abord à étudier les répercussions négatives de ces stéréotypes chez le genre « dominé », celui que l'on a parfois qualifié de « sexe faible ». Dans leur article « Les stéréotypes à l'école, une menace de l'identité pour certains élèves »⁴, Sylvain Max et Florian Delmas constatent que les élèves sont confrontés dès leur plus jeune âge aux stéréotypes de genre, et ce notamment dans les albums jeunesse et les manuels scolaires. Dans la littérature jeunesse par exemple, les héros sont surreprésentés et ces derniers incarnent des rôles actifs plutôt que passif, investissent la sphère publique et professionnelle plutôt que la sphère privée, ceci à l'inverse des personnages féminins. Les auteurs de l'article dénoncent ainsi l'« influence normative »⁵ de ces ouvrages en ce qu'ils favorisent un processus d'identification chez les jeunes lecteurs, au détriment des jeunes lectrices qui sont confrontées à peu de modèles valorisés du même sexe qu'elles. S'appuyant sur le modèle de Major et O'Brien (2005), S. Max et F. Delmas analysent les effets pernicieux des stéréotypes comme étant une « menace de l'identité ». Cette menace concernerait alors avant tout les filles : « le fait de posséder une identité potentiellement dévalorisable dans une situation donnée augmente la probabilité d'être exposé au stress de la menace de son identité »⁶. Pour mieux analyser les mécanismes de cette menace, les auteurs distinguent le stéréotype du « méta-stéréotype ». Si le stéréotype constitue la stigmatisation d'un groupe, le méta-stéréotype est la « croyance que les individus ont à propos des stéréotypes que les membres de l'exogroupe partagent au sujet de leur propre groupe »⁷ (Vorauer, 1998). Autrement dit, il s'agit d'une forme d'intériorisation du stéréotype, de la conscience qu'un individu a de la

⁴ In *FILLES/GARÇON Questions de genre, de la formation à l'enseignement*. [Morin-Messabel C.]. (2013). Lyon : Presses universitaires de Lyon

⁵ *Op. Cit.* p. 111

⁶ *Op. Cit.* p. 115

⁷ *Op. Cit.* p. 117

stigmatisation dont lui et son groupe font l'objet de la part d'un groupe extérieur. Il y a une « situation de menace du stéréotype » lorsqu'il y a dans une situation donnée « un méta-stéréotype négatif saillant ». S. Max et F. Delmas prennent à plusieurs reprises l'exemple d'une évaluation de mathématiques, ou d'autres domaines scientifiques, domaines pour lesquels la *doxa* prédestine davantage les garçons, tandis que les filles auraient plus de capacités pour les domaines littéraires. L'activation du méta-stéréotype en situation génère un stress supplémentaire, en plus de la situation évaluative (« *additional threat* », Steele et Aronson, 1995, p799 ; « *extra pressures* », Steel, 1998, p680), chez les individus concernés par ce stéréotypes et, par conséquent, affecte la performance de ces derniers. En effet ces situations suscitent la crainte de confirmer ce stéréotype négatif, ou du moins d'être jugé en fonction de celui-ci et cette influence anxiogène réduit les capacités de l'individu, par exemple sa mémoire de travail. Pour S. Max et F. Delmas, « cette baisse de performance en situation de menace du stéréotype en comparaison avec la performance dans une situation où le stéréotype n'est pas activé » est ce qu'ils appellent le « phénomène de menace de stéréotype »⁸. Par cette altération de la représentation et de l'estime de soi, par ce phénomène d'intériorisation des stéréotypes, ces derniers fonctionnent comme des prophéties auto-réalisatrices. De cette manière, ils déterminent également la répartition des intérêts selon les genres, ce qui se retrouve dans les choix d'orientation des élèves.

Il ne faut toutefois pas réduire le travail de déconstruction des stéréotypes de genre à l'école à une dynamique d'émancipation des filles, et ainsi manquer de prendre en compte l'impact des stéréotypes de genre sur leurs camarades masculins, sous prétexte qu'ils appartiennent au groupe des « dominants » et non des « dominés » et que, par conséquent, ils ne pâtiraient pas de ces représentations. C'est cet oubli que dénonce Jean-Louis Auduc dans son ouvrage *Sauvons les garçons !*, qui reproche aux analyses de genre de se limiter à l'angle « être une femme dans un monde d'hommes »⁹ : « Le masculin, caractérisant le sujet universel, est pensé comme allant de soi, et le poids des stéréotypes sexués transmis aux garçons n'est pas interrogé. »¹⁰. Or Jean-Louis Auduc, s'il ne remet pas en cause la stigmatisation des filles, met

⁸ *Op. Cit.* p. 118

⁹ Auduc. J-L. *Op. Cit.* P. 12

¹⁰ *Ibidem.*

en lumière le fait que « l'échec scolaire a un sexe » et que dans le cadre de l'école, le « sexe fort », à cause du poids des stéréotypes, devient « le sexe faible ». En effet, dans le cadre particulier qu'est l'institution scolaire, la « domination masculine » rend les garçons « inadaptés au système »¹¹. De cette manière, les inégalités en termes de réussite scolaire tendent à s'accroître : les filles, moins valorisées hors de l'école que les garçons, ont surinvesti ce domaine où elles peuvent acquérir une reconnaissance. Elles s'adaptent davantage au cadre de la classe, en ce qu'elles sont plus enclines à la persévérance, à l'acceptation d'une autorité qui peut être douce et ne se sont pas vues inculquer l'insoumission et l'affirmation de soi à tout prix, contrairement aux garçons. A propos de ces derniers, J-L Auduc écrit :

Leur conviction de leur supériorité confronte les garçons à des contradictions insolubles en ne se traduisant pas par une supériorité intellectuelle sur les filles de la classe. Leurs modes de défense sont alors de dévaluer les savoirs scolaires et de se rebeller contre l'école. Le désarroi identitaire de garçons s'aggrave avec la réussite scolaire des filles.¹²

Les stéréotypes affectent ainsi aussi bien les représentations identitaires des filles, comme nous l'avons vu précédemment et ce surtout dans le cadre de l'orientation et des études avancées, que celles des garçons, plus enclins au mal-être scolaire et au décrochage que les filles. Les problèmes d'indiscipline sont plus présents chez les garçons d'abord parce que les stéréotypes de genres font que ces comportements sont d'abord plus tolérés chez eux, mais ils sont aussi la manifestation de leur désarroi face au système scolaire qui leur refuse l'expression de ce qu'ils pensent être les marques de leur masculinité. Ce désarroi engendre chez certains élèves une rupture avec l'école au sein de laquelle ils ne parviennent pas à être valorisés sans être démasculinisés et aggrave les relations entre filles et garçons, comme en témoignent les violences sexistes en augmentation dans les établissements scolaires. D'après J-L Auduc, celles-ci sont « alimentées par un rejet manifeste du modèle féminin, qui s'exprime notamment aux dépens de jeunes garçons à qui il serait reproché de se comporter « comme des filles ». »¹³. Le sentiment d'humiliation face à un modèle de réussite scolaire essentiellement féminin et dans lequel nombre de garçons ne se reconnaissent pas entraîne donc un rejet des valeurs

¹¹ *Ibidem.*

¹² *Op. Cit.* p. 13

¹³ *Op. Cit.* p. 68

scolaires et des valeurs féminines, liées à leurs yeux. D'autant plus que la féminisation du métier d'enseignant et des métiers en lien avec le milieu scolaire – assistant social, infirmier...etc. – ne permet pas aux jeunes garçons de rapport d'identification avec l'adulte, identification qui tend à s'effectuer par rapport à un individu du même sexe que soi, ils se retrouvent ainsi dépourvus de modèles au sein de l'institution. Par ailleurs la violence est de plus en plus stigmatisée dans notre société et ne rencontre que peu de possibilité d'exutoire, les prises de risques, liées étroitement à la représentation de la masculinité, sont strictement encadrées, règlementées : J-L Auduc dénonce une aseptisation excessive et une « évolution négative du regard porté sur le genre masculin » qui « loin de pousser les jeunes garçons à s'investir dans leur scolarité, contribue à développer une réaction synonyme d'enfermement dans des canons masculins qui le desservent scolairement »¹⁴.

Ainsi les stéréotypes de genre affectent aussi bien les filles que les garçons, et ce au sein même de l'institution scolaire et des processus d'apprentissage. Il importe par conséquent de penser ses pratiques d'enseignement relativement à ce contexte mais aussi d'interroger les stéréotypes de genre avec les élèves. Il s'agit ainsi d'identifier ces stéréotypes avec eux, d'observer leur construction, de les éprouver par la réflexion afin de les déconstruire et d'émanciper les élèves de leur joug. J-L Auduc explique en ces termes la nécessité de cette démarche :

Il est important de démontrer à l'école l'arbitraire des croyances sur le féminin et sur le masculin, et particulièrement à ceux dont les familles les reproduisent sans questionnement. Ce type d'intervention bénéficierait aux deux sexes, toujours limités par la reconduction des stéréotypes, afin qu'on donne à tous les moyens de reconsidérer la fatalité des déterminismes de genre.¹⁵

L'enjeu n'est donc pas d'inculquer une quelconque « théorie du genre », comme l'ont parfois affirmé certains détracteurs de cette approche, mais d'amener les élèves à interroger leurs représentations, comme l'école les incite déjà à le faire sur d'autres sujets, d'entretenir une réflexion active et, par conséquent, émancipatrice. Il s'agit d'une nécessité pour construire une véritable égalité filles-garçons mais aussi pour que les élèves respectent le sexe opposé en ce qu'il est à la fois autre et semblable, en acquérant une conscience de sa différence et de sa similitude : « Créer l'occasion de parler et de réfléchir ensemble à ces différences de genre

¹⁴ *Ibidem.*

¹⁵ *Op. Cit.* p. 85

constitue en soi un outil de prévention et d'apaisement de la violence »¹⁶. Médiatiser les relations entre filles et garçons pour désamorcer ensemble les préjugés qui dégradent ces dernières est nécessaire, car, nous l'avons évoqué auparavant, la mixité scolaire n'instaure pas d'elle-même une harmonie entre les deux sexes. J-L Auduc se réfère à plusieurs reprises au mémoire professionnel d'une Conseillère principale d'éducation stagiaire, Naïg Boennec, dans lequel elle atteste d'une véritable défiance envers l'autre sexe : « La mixité y existe uniquement en apparence : les filles et les garçons se côtoient mais n'entretiennent pas de rapport amicaux ou scolaires de façon spontanée. »¹⁷. Les enseignants doivent ainsi créer davantage d'occasion de dialogue entre les deux sexes et inscrire ces actions dans la durée pour garantir leur efficacité. Ouvrir et encadrer des espaces de dialogue dans une démarche de valorisation des deux sexes peut s'effectuer en s'appuyant « sur des exemples remettant en cause les caricatures sexuées et représentant la diversité sexuelle, ethnique et sociale, afin de préparer chaque élève à refuser la fatalité des déterminismes liés à son sexe, ses origines et son lieu d'habitation. »¹⁸. Déconstruire les stéréotypes, menaces pour l'identité chez les deux sexes, irait ainsi de pair avec la construction d'un sentiment d'identité personnelle, ce dernier devant être « suffisamment fort pour qu'il donne [à l'élève] l'assurance de sa valeur sans qu'il ait besoin de la confirmer auprès des autres. »¹⁹, et permettre ainsi un véritable engagement scolaire.

3. Le théâtre comme vecteur d'empathie : projection de soi et mise à la place de l'autre

Lier théâtre et réflexion sur les valeurs n'est pas nouveau : on pense d'emblée au rapport entre théâtre et réflexion citoyenne au sein de la démocratie Athénienne. En ce que le théâtre est représentation du monde, pour convoquer un poncif shakespearien cette fois-ci, il donne à voir se dernier, le donne à penser et donc l'interroge. Dans le cadre de l'institution scolaire, le

¹⁶ *Op. Cit.* p. 84

¹⁷ *Op. Cit.* p 79

¹⁸ *Op. Cit.* p 96

¹⁹ *Ibidem.*

lien entre théâtre et valeur se retrouve dans le contenu des pièces étudiées, mais également dans la pratique même du jeu théâtral. Que ce dernier s'effectue dans la mise en scène des pièces étudiées ou créées par les élèves, ou dans la pratique du jeu dramatique – que j'aborderai plus loin – la *pratique* du théâtre comporte une dimension éthique indéniable : « La création théâtrale donne à voir, à entendre et à penser la vie des hommes dans la cité et face à l'épaisseur du monde. Dans une école qui s'appuie beaucoup sur l'accumulation de connaissances pour élaborer notre rapport au monde, le théâtre est complémentaire. »²⁰ écrivent Nathalie et Yannick Bineau dans leur article « Jouer et apprendre, apprendre et jouer », introduisant le dossier « A l'école du théâtre » des *Cahiers pédagogiques* de février 2015. Ils mettent ici en valeur la richesse du théâtre pour se confronter au monde : par la lecture, l'écriture, la voix, le corps, le mise en espace ou encore le regard du spectateur. Le théâtre est ici opposé à une « accumulation de connaissances », à une approche passive en somme : le théâtre favorise ainsi une posture active, le monde est interrogé à travers la fiction mue en expérience sensible. Il s'agit en effet d'une littérature tournée vers la représentation et qui, parce qu'elle se réalise en actes dans un espace-temps, a pour vocation de produire des effets immédiats sur le spectateur comme sur l'acteur ; de cette manière, il donne à voir, lutte contre l'indifférence et l'inertie de la pensée. Il est par conséquent, à l'heure où l'enseignement des valeurs se trouve de nouveau au cœur des débats institutionnels, un allié privilégié pour amener les élèves à mener une réflexion éthique tout en préservant l'enseignant d'un écueil moralisateur et dogmatique à proscrire. Pour évoquer cette dynamique propre au théâtre consistant à convoquer et interroger des représentations du monde, Chantal Dulibine, dans le dossier des *Cahiers pédagogiques* évoqué plus tôt, emploie ces termes : « Le théâtre met à l'épreuve les convictions des lecteurs, des spectateurs et des joueurs sur le monde. « *Autopsie des vivants* » (belle formule d'Ariane Mnouchkine), sa parole directe montre à vif des relations problématiques et des enjeux dans tous les domaines. »²¹. Cette mise à l'épreuve des convictions nous intéresse ici en ce qu'il s'agit de remettre en questions des idées toutes faites, de déconstruire des représentations stéréotypées concernant les filles et les garçons. De plus, le théâtre permet de représenter des interactions : or nous avons vu comme les relations filles-garçons, en dépit de la mixité instaurée, nécessitaient d'être travaillées pour être pacifiées. Il ne s'agit pas seulement d'étudier

²⁰ Bineau N. & Bineau Y. (2015). Jouer et apprendre, apprendre et jouer. *Les Cahiers pédagogiques*, 519, p.10

²¹ Dulibine C. (2015). Faire du théâtre. *Les Cahiers pédagogiques*, 519, p. 19

son rapport à l'autre depuis son point de vue personnel, mais d'appréhender le point de vue de l'autre. La pratique du théâtre permet en effet de lire autrui à travers son propre corps : le joueur joue à la fois une version contrainte de lui-même, une expression possible de sa personne, et tente de se mettre à la place de l'autre. De cette manière, plusieurs pratiques théâtrales, notamment en milieu scolaire, ont lieu dans le cadre d'un enseignement moral parce qu'elles permettent aux élèves d'adopter une posture empathique. Je pense notamment au « Jeu des Trois Figures », que le psychiatre et psychanalyste Serge Tisseron développe dans son manuel *Le Jeu des Trois Figures en classes maternelles* (2011) ou encore dans son ouvrage *L'Empathie, au cœur du jeu social* (2010). Il s'agit d'un protocole particulier de jeu de rôle qui vise à lutter, par le biais de l'empathie, contre la violence dans les rapports scolaires, contre le harcèlement et les stéréotypes de genre. Il s'agit de faire expérimenter aux enfants des situations dans lesquelles on retrouve trois figures : l'agresseur, la victime et le redresseur de torts. Les élèves proposent des situations et les trois joueurs vont être amenés à jouer à trois reprises en occupant tour à tour chacun des rôles. De cette manière, un élève qui, dans ses rapports avec ses camarades, tend à occuper une posture d'agresseur, sera moins enclin à le faire, par empathie, après avoir expérimenté la posture de victime. Il ne s'agit pas ici de mettre en place ce protocole très particulier pour lequel l'enseignant nécessite d'être formé, mais cette pratique montre l'impact vertueux que peut avoir le jeu théâtral, la posture éthique qu'il suscite.

Par ailleurs, Christiane Page met en relief le lien entre pratique théâtrale et éducation dans son étude d'une pratique spécifique : le jeu dramatique. Cette pratique qu'elle présente dans son ouvrage *Eduquer par le jeu dramatique* (1997), se rapproche de l'improvisation théâtrale : les élèves jouent une courte histoire à partir d'un thème donné et après s'être concertés, s'ensuit un temps de discussion avec les spectateurs – non pas sur le fond mais sur la forme du jeu -, discussion pouvant donner lieu à un « rejeu » si les joueurs le souhaitent. La forme même de cette pratique œuvre pour la construction de relations pacifiées, basées sur l'écoute, le respect de l'autre et la communication : « Ainsi, apprenant à développer leurs moyens et formes d'expression, les jeunes deviennent capables de s'exprimer autrement que par la violence pour, plus tard, prendre place dans une société en évolution. »²². Quant au fond, il n'est pas frontalement abordé dans la pratique telle que la décrit Christiane Page : il ne s'agit pas de

²² Page C. (1997). *Eduquer par le jeu dramatique*. Paris : ESF, col. « Pratiques et enjeux pédagogiques ». p. 11

demander aux joueurs « pourquoi » ils font ces choix, afin de ne pas émettre de jugement qui pourrait brider leur liberté d'expression. La discussion post-jeu pose davantage la question du « comment » jouer cela. Dès lors, le jeu dramatique occasionne une confrontation perpétuelles des représentations : cette confrontation a lieu lors de l'élaboration de la trame du jeu au sein du groupe de joueurs qui doivent échanger pour s'accorder, lors du jeu, par la manière dont les joueurs vont donner forme à leurs propres représentations et chez les spectateurs assistant au jeu, enfin lors de la discussion, lorsque joueurs et spectateurs mettent en mots l'expérience sensible qu'ils viennent de vivre. Le jeu dramatique permet ainsi aux élèves de développer « progressivement par ce parcours, la capacité à envisager des problèmes à partir de points de vue différents »²³, de déconstruire certaines représentations toutes faites pour construire d'autres représentations, plus affinées. La convocation des stéréotypes au sein de cette pratique est en effet nécessaire, ainsi que leur dépassement. Dans son ouvrage *Oser le théâtre* (2000), Freddy Zucchet explique ce procédé en ces termes : « Au cours du processus de création, les élèves passent d'abord par la reproduction conforme ou stéréotypée des modèles proposés avant de se les approprier et de les dépasser »²⁴. Le stéréotype sert ainsi de repère pour communiquer efficacement, toutefois il n'a qu'un « pouvoir d'expression limité »²⁵. De cette manière, le stéréotype manque la réalité dans ses nuances et sa diversité, et la pratique du théâtre pour se faire artistique nécessite de s'éloigner des schémas simplistes et conventionnels. Une fois la limite du stéréotype éprouvée par le jeu, le dépassement peut avoir lieu.

C'est cette dynamique d'identification, déconstruction et dépassement pour la construction de nouvelles représentations que j'ai souhaité mettre en place dans la séquence qui va être présentée. J'ai ainsi fait le choix de travailler en particulier l'écriture dramatique et le jeu théâtral parce qu'ils éprouvent verbalement et physiquement les représentations. Ils permettent aux élèves de s'engager par le corps et par les mots dans cette réflexion, de s'interroger eux-

²³Op. Cit. p. 90

²⁴ Zucchet F. (2000). *Oser le théâtre*. CRDP de l'Académie de Grenoble. P. 41

²⁵ *Ibidem*.

mêmes et d'interroger l'autre. Il s'agira ainsi de se demander dans la suite de cette étude comment interroger les stéréotypes de genre au collège, en travaillant la représentation de soi et de l'autre via l'écriture théâtrale et le jeu.

Partie II : Présentation de la séquence « Filles et garçons en représentations »

1. Description du contexte

La séquence s'est déroulée au sein d'une classe de cinquième composée de 25 élèves, parmi lesquels on compte 14 garçons et 11 filles. Le niveau de la classe est hétérogène : il y a plusieurs très bons élèves et plusieurs élèves en grande difficulté, voire en important décrochage scolaire. Parmi ces derniers il y a notamment un élève de deux années de retard, qui a donc l'âge d'être en troisième, et qui est la source principale des phénomènes de harcèlement au sein de la classe. Parmi les cinq élèves qui posent d'importants problèmes de discipline (bavardages, perturbations et insolence), on compte quatre garçons et une fille. Parmi la tête de classe constituée de cinq élèves, on compte quatre filles et un garçon. D'une manière générale, la classe présente des problèmes de comportement et d'ambiance de travail ressentis par l'ensemble de l'équipe pédagogique, dysfonctionnement général qui peut être mis en lien avec d'importants dysfonctionnements chez certains élèves en particulier.

Il s'agit de la quatrième séquence de l'année, elle s'inscrit à la suite d'une autre séquence théâtrale sur la pièce *Peines d'amour perdues* de Shakespeare, en interdisciplinarité avec l'anglais et les arts plastiques. Cette dernière séquence était principalement axée sur la lecture et l'oral, avec un important travail sur la mise en voix et la mise en scène. C'est notamment pour cette raison que la présente séquence est davantage axée sur l'écriture théâtrale, cette dernière étant néanmoins liée au jeu théâtral. De cette manière, il s'agissait de faire intervenir de manière spiralaire à travers ces deux séquences, des phases de lecture, d'écriture et de mise en voix et de jeu.

2. Présentation générale de la séquence

La séquence mise en place s'intitule « Filles et garçons en représentation ». Le titre joue sur le terme de « représentation », puisqu'il s'agit tout d'abord d'interroger les représentations filles garçons, celles que les élèves ont vis-à-vis de l'autre sexe, celles qu'ils ont d'eux-mêmes en tant que fille ou garçon, et les représentations véhiculées autour d'eux sur ce sujet, par le biais de l'image et du langage. Le terme « représentation » désigne également la représentation théâtrale, les élèves vont en effet interroger les stéréotypes filles-garçons au travers d'une production mêlant jeu et écriture théâtrale. La problématique de la séquence est par conséquent la suivante : « Comment construire et déconstruire des stéréotypes à travers le jeu et l'écriture théâtrale ? ». Cette séquence a pour objectifs que les élèves comprennent ce qu'est un stéréotype, et plus particulièrement ici un stéréotype de genre, qu'ils apprennent à identifier ces stéréotypes et à les interroger. Par le terme « interroger », j'entends tout d'abord « éprouver par la réflexion », afin de déterminer leur degré de véracité, ceci en les confrontant à d'autres représentations, en les mettant à l'épreuve de la nuance et de la diversité. Interroger un stéréotype, c'est aussi déceler en lui le discours qu'il incarne, le message qu'il véhicule et les connotations de ce dernier. C'est réfléchir à son impact, sur celui qu'il concerne et celui qu'il ne concerne pas, aux déterminismes et aux déséquilibres qu'il engendre. C'est enfin identifier celui qui l'entretient et celui qui le subit, l'un n'excluant pas l'autre. Par ailleurs cette séquence comprend un dernier objectif, celui de savoir écrire un dialogue de théâtre. Les élèves doivent comprendre comment se présente une page d'écriture théâtrale et en intégrer les codes, ils doivent également penser leur dialogue écrit comme un texte à jouer, voué à s'incarner dans le corps et dans la voix d'un acteur, ainsi que dans un espace.

Cette séquence s'organise en huit séances dont cinq sont consacrées à l'écriture d'un dialogue de théâtre, écriture collaborative par groupes de quatre élèves. Les séances tendent ainsi vers une production finale qui constitue l'évaluation sommative de la séquence, ce dialogue théâtral dont nous expliquerons les modalités plus loin. Une phase finale de jeu suit l'achèvement du travail d'écriture, elle ne constitue toutefois pas une évaluation de la séquence car la mise en voix et la mise en scène ont été travaillées et évaluées lors de la séquence précédente : il s'agit de mobiliser à nouveau ces compétences chez les élèves, afin qu'ils mettent en valeur leur propre travail d'écriture.

En termes de supports employés au cours de cette séquence, les élèves étudient les stéréotypes et des contre-stéréotypes sur divers types de support, afin d'être capable de les analyser dans différents contextes. Il y a notamment des affiches publicitaires, un spot publicitaire, ou encore des films. Les affiches publicitaires sont des exemples parmi d'autres de clichés sexistes ou de glorifications viriles (Cf. annexe 2). En ce qui concerne le spot publicitaire, il s'agit de la publicité *Always* s'intitulant « Comme une fille » : elle a le mérite d'interroger les connotations liées à ces termes en demandant d'abord à des femmes et des hommes de réaliser certaines actions « comme une fille », puis en demandant la même chose à des petites filles. Les premiers manifestent leur représentation péjorative en exécutant toutes ces actions de manière ridicule, tandis que les petites filles essaient de les accomplir le plus honnêtement possible. Elle montre ainsi les différentes représentations du genre féminin selon les individus. Quant aux films étudiés, il s'agit de *Bend it like Beckham* de Gurinder Chadha (2002) et de *Billy Elliot* de Stephen Daldry (1999) : dans le premier, l'héroïne, Jess, s'efforce de suivre sa passion pour le football malgré les réticences de sa famille très attachées aux traditions indiennes. Dans le second, le jeune Billy se découvre une passion pour la danse classique, affrontant là encore les préjugés de sa famille. Ces deux films se font écho et valorisent deux héros allant à l'encontre des stéréotypes de genre. J'ai également eu recours à des planches de bandes dessinées de Frapar (Cf. annexe 2), trouvées dans l'ouvrage *C'est vraiment comme ça les garçons ?* de David Pouilloux (La Martinière jeunesse, 2005). Ces bandes dessinées représentent des scènes où les stéréotypes masculins sont dénoncés, où leur effet insidieux est davantage mis en valeur, et donc plus facilement perceptible pour les élèves que dans les affiches publicitaires. Enfin, j'ai choisi deux extraits de *Arlequin serviteur de deux maîtres*, comédie de Goldoni (1745), tirés de la scène 5 de l'Acte I puis des scènes 4 et 5 de l'Acte II (Cf. annexe 3). Ces extraits mettent en scène le travestissement du personnage de Béatrice en son frère Fédérigo, de manière à ce que les élèves puissent étudier les mécanismes de la substitution de genre par la lecture, avant de l'expérimenter ensuite, comme nous allons le voir, par le jeu et l'écriture.

3. Déroulement des séances

Ce déroulement est présenté sous forme de tableau en Annexe 1.

La première séance s'intitule « Filles et garçons, comment nous représente-t-on ? ». Cette séance consiste en un travail d'analyse de l'image partir de publicités ou de courtes bande-dessinées véhiculant des stéréotypes de genre (Cf. annexe 2). Les objectifs poursuivis sont d'être capable d'identifier la nature d'un document, de comprendre ce qu'est un stéréotype (notamment un stéréotype de genre), être capable de l'identifier et commencer à l'interroger. La séance dure 1h30 : les élèves travaillent par groupes de quatre, chaque groupe a un document à étudier. Ce travail est guidé par un questionnaire qui amène les élèves à analyser le document, repérer le stéréotype véhiculé et à en discuter avec le groupe :

Séance 1 : Filles et garçons, comment nous représente-t-on ?

A partir du document distribué à votre groupe, répondez aux questions suivantes **sur une feuille et en faisant des phrases**. Votre travail doit être complet, soigneux et bien rédigé : une feuille du groupe sera ramassée et évaluée. **Préparez-vous à présenter votre travail à l'oral.**

- 1) Avant d'analyser votre document : Qu'est-ce qu'un stéréotype ? Sauriez-vous trouver des synonymes de ce terme ? (Vous pouvez vous aider d'un dictionnaire pour chercher la définition)
- 2) Quelles sont les caractéristiques de votre document ? (= Est-ce une image ? Un texte ? S'il y a du texte, à quoi sert-il ? Où peut-on trouver ce genre de document ? A quoi cela sert votre document ? Que représente-t-il ? (Décrivez-le) Peut-on le rencontrer aujourd'hui ?)
- 3) Identifiez-vous un ou plusieurs stéréotypes à propos des filles et/ou des garçons dans ce document ? Lesquels ?
- 4) Ces stéréotypes sont-ils très présents autour de vous ? Dans quel contexte ? (Dans votre entourage, à la télé, sur internet, dans les films, dans les magazines...) Expliquez.
- 5) Ces stéréotypes correspondent-ils à une réalité selon vous ? Est-ce que vous vous sentez concernés par ces stéréotypes ?
- 6) Pensez-vous qu'il s'agit de stéréotypes valorisants pour celui qu'ils concernent ? Ou de stéréotypes dégradants, péjoratifs ? Justifiez votre réponse.
- 7) Que vous inspire votre document d'une manière générale ? Quelles réactions suscite-t-il dans votre groupe ? Justifiez votre réponse.

Les sept questions sont abordées en plusieurs phases : la première est abordée en classe entière, puis des temps de mise en commun viennent rythmer le travail en autonomie des élèves, notamment entre la question 4 et 5. Enfin, une fois l'analyse achevée, chaque groupe vient

présenter son document et l'étude qu'il en a faite à la classe. Au cours de ces exposés, une « boîte à stéréotypes » est élaborée : cela consiste à répertorier les stéréotypes associés respectivement aux filles et aux garçons. Cette boîte sera alimentée tout au long de la séquence et servira notamment au travail d'écriture, pour élaborer un personnage cumulant les stéréotypes, une caricature du genre féminin ou du genre masculin.

S'en sont suivis des dysfonctionnements d'emploi du temps et une séance de langue en décroché, si bien que la séquence sur les stéréotypes s'est poursuivie la veille des vacances. Cette dernière séance avant les vacances constitue un prolongement de la séance 1, prolongement qui amorce davantage une remise en question des stéréotypes. Il s'agissait d'une étude croisée d'extraits des films *Bend it like Beckham* de Gurinder Chadha (2002) et de *Billy Elliot* de Stephen Daldry (1999). Dans ces deux films, les stéréotypes filles-garçons sont remis en question, l'héroïne du premier se passionnant pour le football et le héros du deuxième pour la danse classique. Pour les deux films, les questions posées aux élèves sont les suivantes : Quels sont les stéréotypes présents dans cet extrait ? Quels sont les contre-stéréotypes présents ? Est-il facile pour le héros ou l'héroïne de vivre sa passion ? Il y avait ensuite une mise en commun et une discussion autour des films, toujours dans le but d'identifier les stéréotypes et de les interroger.

Pendant les vacances, les élèves ont eu à réaliser un Devoir Maison assez conséquent, qui là encore prolongeait cette réflexion sur les stéréotypes et leur remise en question (Cf. annexe 4). Ce Devoir Maison alliait un travail de lecture, de recherches et d'écriture : il s'organisait en deux parties, s'attachant dans un premier temps à interroger les stéréotypes masculins et ce que signifie être un homme, et dans un deuxième temps à étudier des figures féminines allant à l'encontre des stéréotypes (Cf. annexe 4). La première partie constituait ainsi une étude du poème « Tu seras un homme, mon fils » de Rudyard Kipling (1910), traduit par Leslie Tourneville. Ces questions visaient à identifier les valeurs défendues dans le texte et liées à une *virtus* toute masculine, à se demander si ces valeurs étaient proprement masculines et si le fait de ne pas les posséder entraînait une destitution de la masculinité. Dans la deuxième partie, les élèves devaient faire des recherches biographiques sur des femmes célèbres allant à l'encontre des stéréotypes, qu'il s'agisse de la scientifique Marie Curie, de la pirate Anne Bonny ou encore de Suzanne Buisson, résistante et femme politique. Après avoir choisi une femme à étudier en particulier, s'ensuivait un travail d'écriture où les élèves devaient imaginer la lettre

que cette femme aurait pu écrire à sa fille, lui transmettant les valeurs qui sont les siennes, à la manière de Rudyard Kipling. De cette manière, les élèves ont pu davantage travailler sur les valeurs et les interroger au travers du prisme du genre. Ils ont également pu étudier des figures féminines allant à l'encontre des stéréotypes, des femmes exceptionnelles souvent oubliées des manuels scolaires : ce travail leur a ainsi à la fois fournis des contre exemples pour éprouver les limites des stéréotypes de genre et remettre en question ces derniers, et, notamment pour les filles, des modèles féminins auxquels il est valorisant de s'identifier, modèles qui, nous l'avons vu en première partie, sont souvent en pénurie dans les manuels ou dans la littérature jeunesse, au détriment de l'estime de soi des filles. Enfin, le travail d'écriture a favorisé une posture empathique, en ce qu'il s'agissait pour l'ensemble des élèves de se mettre à la place d'une femme. Cette posture empathique, qui sera sollicitée à de nombreuses reprises par la suite dans le travail d'écriture théâtrale et le jeu, permettait ici aux garçons de se familiariser avec l'autre sexe par le biais de l'écriture et dans un contexte où les stéréotypes de genre avaient été déconstruits.

La deuxième séance s'intitule « Filles et garçons comment se représente-t-on ? ». Les objectifs poursuivis étaient d'interroger ses propres représentations via la représentation théâtrale, de réfléchir sur sa manière de jouer et d'adopter une attitude respectueuse face au jeu et au débat que ce dernier peut susciter. La séance devait se dérouler de la manière suivante : les élèves devaient travailler à nouveau par groupes de quatre et recevoir un thème d'improvisation théâtrale. A partir de ce thème, les groupes devaient tout d'abord discuter 7 minutes de ce qu'évoque ce thème pour eux, des histoires que l'on peut inventer à partir de ce dernier. Puis après une mise en commun, les groupes devaient à nouveau se mettre d'accord sur la répartition des rôles et la fin possible de leur scène. La liste des thèmes a été élaborée pour interroger les stéréotypes :

Le garçon manqué	Omelette et Femmelette	Pleurer comme un homme
« Comme une fille »	Sois belle et tais-toi ?	Un homme, un vrai
Monsieur est une sage-femme	Monsieur la fée du logis	

Les consignes vidéo-projetées étaient les suivantes :

- Lisez attentivement votre thème : qu'est-ce que cela évoque pour vous ? Quelle petite histoire pourriez-vous inventer à partir de ce thème ?
- Contrainte : dans votre groupe au moins une fille devra jouer le rôle d'un garçon et un garçon devra jouer le rôle d'une fille.
- Mettez-vous d'accord sur ce que vous allez jouer : quelle est la trame générale ? Qui fait quoi ? À quel moment ? Comment votre scène se termine-t-elle ?
- Votre scène doit durer moins de 5 minutes.

Après il y aura un petit temps de discussion sur ce que vous avez joué et comment vous l'avez joué

Ensuite, chaque groupe avait le droit à cinq minutes de passage pour présenter sa scène. Au préalable, des « secrétaires de réflexion » étaient désignés : ces secrétaires devaient prendre des notes sur ce que les scènes et les discussions apportaient à notre réflexion sur les stéréotypes : ces comptes rendus seraient ramassés, synthétisés par mes soins et redistribués à la classe la séance suivante. Suite à la discussion, les élèves avaient la possibilité de rejouer leur scène, selon ce qu'ils voulaient transmettre à la classe. Ce temps d'improvisation théâtrale devait permettre aux élèves de poursuivre leur interrogation des stéréotypes par une mise en scène à partir du langage, les thèmes étant liés à des expressions stéréotypées. De cette manière, les élèves pouvaient identifier les stéréotypes au cœur même du langage, éprouver ses limites par leur jeu et donner corps à leurs représentations par ce dernier qui, de la sorte, produisait un matériau concret sur lequel la réflexion pouvait rebondir. Enfin, ces improvisations théâtrales devaient nourrir les élèves pour la future rédaction de leur dialogue théâtral, de manière à ce que jeu et écriture s'enrichissent mutuellement tout au long de la séquence. La séance devait s'achever sur un point de langue sur les connotations. En réalité, seule une partie de ce programme a été réalisé : la mise en place du jeu théâtral a été laborieuse, d'une part parce que cet exercice était nouveau pour les élèves, d'autre part parce que j'avais auparavant expliqué le projet de la séquence, à savoir la création d'un dialogue théâtral, et que les élèves, manifestement enthousiasmés par cette perspective, n'arrivaient pas à comprendre qu'on leur

demande de jouer d'autres histoires, sans rapport direct, en amont. Je reviendrai sur ce point dans la partie d'analyse.

La troisième séance est consacrée à l'amorce du projet d'écriture collaborative, à l'élaboration du cadre du dialogue que les élèves vont devoir rédiger. L'ensemble des séances d'écriture sont ainsi regroupées sous un titre commun : « Mettre les stéréotypes en pièce ». L'idée est de créer une pièce, ou plutôt un ensemble de dialogues liés à une même intrigue, dans laquelle les stéréotypes de genre seraient à la fois exhibés et déconstruits. La fiche en annexe 5 explique le projet tel qu'il a été présenté aux élèves. L'intrigue de base est prédéfinie, si bien que grâce au jeu de la caricature et du travestissement qu'implique la consigne, les élèves vont pouvoir créer une scène comique qui interroge les stéréotypes et les relations filles-garçons :

Un groupe de filles et un groupe de garçons ne parviennent pas à s'entendre.

Pourtant une fille aime un des garçons du groupe, et un des garçons aime également une fille de l'autre groupe.

Impossible pour eux de savoir ce que pense l'autre : les deux groupes ne font que se chamailler, ils n'arrivent pas à communiquer.

Pour résoudre le problème, chaque groupe a la même idée : ils vont envoyer un infiltré dans le groupe adverse pour récolter des informations et comprendre comment ils fonctionnent. Pour cela il va falloir se faire passer pour une fille, ou pour un garçon.

Toutefois, les « infiltrés » ont plein de stéréotypes en tête : ils en font trois tonnes ! Ce qui donne lieu à de drôles de situations...

Il ne s'agit pas ici de créer une comédie dans les règles de l'art : l'essentiel était davantage que les élèves manipulent les stéréotypes à travers l'écriture et le jeu. Toutefois on retrouve dans cette consigne des caractéristiques propres à la comédie : une intrigue amoureuse, des obstacles à cette dernière, des jeux de travestissements, un comique lié à la caricature. Les élèves avaient étudié, lors de la séquence précédente, une comédie de Shakespeare et avaient pris l'habitude d'étudier les procédés comiques d'une scène et de les mettre en valeur par le jeu : ils avaient ainsi déjà plusieurs outils à disposition à réemployer dans l'écriture et dans le jeu. Ainsi, le cumul des stéréotypes de genre chez l'infiltré va permettre aux élèves de mieux les identifier et les mettre à distance en les exhibant. Le comique lié à l'exagération dénonce les stéréotypes en les vidant de leur sens : l'infiltré, par son décalage avec les autres membres du groupe, montre à quel point les stéréotypes manquent la nuance, la réalité, et renvoie une image dégradante, pernicieuse. La troisième séance consistait tout d'abord à élaborer le cadre de la pièce, puis de leur scène respective. Les prénoms des personnages de la pièce ont été choisis en classe entière, puis l'élaboration de la scène s'est effectuée par groupes de quatre. Après avoir choisi de mettre en scène un infiltré chez les filles ou une infiltrée chez les garçons les groupes avaient à remplir, à l'aide de leur boîte à stéréotypes, un tableau indiquant les stéréotypes que le personnage infiltré allait concentrer : ce tableau à double entrée requérait d'indiquer le stéréotype choisi puis la manière dont celui-ci allait se manifester sur scène, par le ton employé, les gestes, les costumes, *etc.* Les élèves devaient ensuite réfléchir à la manière dont allaient être représentés les personnages, non-stéréotypés cette fois-ci. Enfin quelques questions visaient à déterminer les éléments essentiels de la scène, concernant le déroulement, le lieu, les actions principales et la fin. Cette séance vise ainsi à apprendre aux élèves à collaborer au sein d'un travail collectif d'écriture, à réemployer les stéréotypes de genre identifiés pour créer une scène comique dans laquelle se mêlent caricature et travestissement, à élaborer la trame d'une scène avant de se lancer dans la rédaction de celle-ci.

La quatrième séance s'intitule « La comédie, ou l'art du travestissement » et constitue une parenthèse au sein du travail d'écriture, visant à alimenter ce dernier. En effet, il s'agit ici de donner du sens à l'élaboration de la scène par l'étude de la notion de travestissement et de l'enrichir par un travail de lecture, à partir d'extraits de la comédie de Carlo Goldoni, *Arlequin serviteur de deux maîtres* (1745) (Cf. annexe 3). Les objectifs poursuivis sont les suivants : Comprendre que l'art du travestissement est propre à la comédie, Analyser la manière dont ce travestissement fonctionne chez les dramaturges et enfin comprendre comment s'organise une

page de théâtre, afin que les codes soient en place pour le travail d'écriture. La séance commence par une simple lecture du point de leçon : le terme de « travestissement » avait été jusqu'alors peu employé dans la séquence car il occasionnait des ricanements de la part de certains élèves, même si cela avait été abordé lors de la séquence précédente pour parler des comédiens de Shakespeare jouant des femmes. J'avais pour cela choisi de nommer « infiltré » le personnage de la pièce qui allait se travestir, pour ne pas créer de blocage chez les élèves. A présent que cette idée de travestissement avait été acceptée sans être explicitement nommée, je pouvais aborder cette notion avec eux plus franchement, dans le cadre de l'étude de la comédie, non seulement pour la redéfinir mais aussi pour mettre un terme aux jugements dévalorisants, aux connotations négatives qui lui sont rattachées chez certains élèves, car il s'agissait de l'aborder ici avec sérieux. La phase suivante consistait à lire les deux extraits de la comédie de Goldoni, tirés de la scène 5 de l'Acte I puis des scènes 4 et 5 de l'Acte II. Dans le premier extrait, le personnage de Béatrice explique à Brighella les raisons de son travestissement. Dans le second extrait, Béatrice, sous les traits de son frère Fédérigo, vient porter secours à son futur beau-père, Pantalon, et se bat en duel contre son rival auprès de Clarice, Silvio, duel que la jeune femme remporte. Les questions posées aux élèves étaient les suivantes :

- 1) Présentez brièvement la pièce : titre, auteur, époque, à quels moments de la pièce se situent les extraits, de quelle origine peut être la pièce.
- 2) Pourquoi Béatrice se travestit-elle ici ? Expliquez en quelques lignes.
- 3) Quelles sont les qualités du personnage qu'elle joue (Fédérigo) ?
- 4) Quelles sont ses qualités à elle ? En quoi va-t-elle à l'encontre des stéréotypes ?

Les questions amènent tout d'abord à étudier l'intrigue d'une pièce dans lequel une femme se travestit en homme, ce qui illustre la notion évoquée en amont. Elles amènent ensuite les élèves à interroger les qualités du personnage ici mis en scène, qui n'est pas une femme « ordinaire », qui déborde la place à laquelle on veut la cantonner, et qui, endossant un habit d'homme, déploie tous les talents que l'on dénie aux femmes. Cet extrait montre que ces qualités sommeillaient déjà en elle et que l'habit d'homme lui donne la possibilité de les exprimer. Les élèves ont

ensuite à proposer une mise en voix de l'extrait : Comment moduler la voix de Béatrice, lorsqu'elle se comporte en femme (extrait 1) puis en homme (extrait 2) ? C'est la question qu'ont à se poser les élèves, s'exerçant à la modulation et à la nuance en évitant l'écueil de la caricature, puisque manifestement Béatrice semble crédible aux yeux des autres personnages lorsqu'elle s'exprime en homme. Enfin une autre série de quatre questions amène les élèves à identifier l'organisation d'une page de théâtre, les différentes fonctions d'une didascalie, le fonctionnement d'un aparté – mode d'expression du personnage qui dissimule – afin d'intégrer ces éléments ensuite dans leur travail d'écriture.

Les trois séances suivantes se concentrent à nouveau sur le travail d'écriture, « les stéréotypes mis en pièces ». La séance 5 comprend deux phases : une phase de rédaction à la main, toujours par groupes, à partir de la trame élaborée, puis une phase de rédaction en salle informatique, l'aide de l'outil *Framapad*. Cet outil est très intéressant pour réaliser un écrit collaboratif, en ce que les élèves peuvent travailler simultanément sur un même texte, et communiquer par ailleurs grâce à un système de chat. Le professeur a accès à ce qui est rédigé, sur la page principale et sur le chat, ainsi qu'à l'historique qui donne une visibilité sur toute l'évolution du travail. Les éventuels débordements sont ainsi limités et l'enseignant peut interagir avec les élèves via le système de chat. Les objectifs poursuivis sont ici celui de savoir écrire une scène de théâtre qui a vocation à être jouée, de construire et déconstruire les stéréotypes de genre par l'écriture à l'aide de procédés comique et enfin de savoir travailler en groupe et collaborer pour l'élaboration d'un projet commun. Pour ce dernier point, l'outil *Framapad* se révèle particulièrement utile. Cette rédaction est soumise à une première correction.

La séance 6 a pour objectif de revenir sur ce premier jet et de l'enrichir, notamment par le jeu. Cette séance s'organise en trois phases : Il y a tout d'abord une phase de concertation par groupes qui vise à prendre en compte les annotations qui ont été faites sur le premier jet d'écriture. Ensuite, les groupes volontaires jouent leur scène, dans l'état actuel dans laquelle elle se trouve. Il s'ensuit un temps de réflexion : d'abord les élèves acteurs doivent revenir sur leur expérience de jeu, se demander si leur jeu est en adéquation avec la représentation qu'ils avaient de leur scène, de quels éléments ils sont satisfaits et quels aspects ils souhaiteraient modifier. La classe intervient ensuite, fait part de ce qu'elle a apprécié dans cette scène et formule d'éventuels conseils, concernant aussi bien la cohérence de la scène, le jeu ou la

formulation des répliques. Enfin il s'agit d'identifier ensemble des choix qui ont été faits en termes de jeu (intonation de la voix, gestuelle, mimiques... etc.) pour que le groupe l'intègre à son texte par le biais des didascalies. Si les didascalies ne sont pas obligatoires dans un texte de théâtre, de nombreuses pièces en sont d'ailleurs dépourvues, et que les élèves ont, lors de la séquence précédente, étudié le rôle du metteur en scène qui ne se contente pas d'appliquer strictement les instructions du dramaturge, il est ici important de les faire figurer dans ce travail d'écriture en ce qu'elles participent à l'élaboration d'une caricature de genre, permettent aux élèves de matérialiser par l'écriture des stéréotypes, favorisant ainsi la conscience et la mise à distance de ces derniers. De plus, cela permet aux élèves de davantage prendre en compte la spécificité de l'écriture théâtrale, qui consiste à produire un texte destiné à être joué. Après cette phase de jeu, les élèves se concertent de nouveau autour de leur texte et y apportent des modifications relativement au jeu qui vient de se dérouler et à la réflexion qu'il a suscitée. Enfin, la séance s'achève sur le visionnage d'une courte vidéo, d'un extrait de la publicité *Always*, « Comme une fille ». Il s'ensuit une courte discussion autour de la connotation des termes « comme une fille », puis les élèves doivent réfléchir aux éléments que cette publicité peut leur apporter pour leur pièce, en termes de réflexion et de représentation, stéréotypée ou non, du genre féminin.

La séance 7 se déroule à nouveau en salle informatique et s'étend sur deux heures. Les élèves, à présent familiarisés avec l'outil *Framapad*, ont à terminer leur travail d'écriture collaborative, en prenant en compte les modifications auxquelles ils ont réfléchi lors de la séance précédente. Les objectifs sont ainsi similaires à ceux de la séance 5. Les élèves ayant terminé leur travail avant les deux heures peuvent proposer une « couverture » à la pièce, mettant en valeur par le titre et l'image l'ensemble du travail effectué par la classe. Les couvertures réalisées sont déposées sur un mur *Padlet*, cette mutualisation des travaux permettra ensuite de les présenter à l'ensemble de la classe qui pourra élire la couverture qui est la plus appropriée selon elle (Cf. annexe 6).

La séance 8, « Du texte à la scène », consiste à une mise en scène des travaux d'écriture. Les objectifs poursuivis sont toujours celui de savoir collaborer pour la production d'un travail commun et celui de déconstruire les stéréotypes de genre en les exhibant cette fois-ci par le jeu. A ceux-là s'ajoute celui de savoir mettre en valeur le sens d'un texte de théâtre et ses procédés comiques par le jeu. Cette séance se déroule sur deux heures environ, la première phase est une phase de concertation par groupes pour procéder à la répartition des rôles et penser la mise en scène. Lors du cours suivant, chaque groupe joue sa scène devant la classe. Une dernière phase d'une demi-heure fait office de conclusion de la séquence : il s'agit tout d'abord de discuter de l'expérience du jeu : Est-ce que chaque groupe a l'impression d'avoir réussi à représenter avec justesse la scène qu'il a écrite ? Était-ce facile de jouer une telle scène ? Quels effets ces scènes ont-elles produit sur les spectateurs ? Suite à cette discussion, les élèves ont présenté des panneaux « anti-stéréotypes » qui devaient promouvoir la réflexion qu'ils ont menée tout au long de la séquence sur le sujet. Pour l'ensemble de ces exercices, la consigne était la suivante :

Donnez vie à votre pièce !

Pour le jeudi 24 mars : Mise en scène

Préparez la mise en scène de votre extrait : rappelez-vous de votre barème de la dernière séquence, il faut que vous connaissiez votre texte **par cœur**, que vous réfléchissiez à **vos gestes**, aux **accessoires**... N'oubliez pas votre objectif : dénoncer les stéréotypes en faisant rire votre public.

Pour le vendredi 25 mars : Préparez un panneau anti-stéréotype

Par groupe de deux, **réalisez un grand panneau qui dénonce un stéréotype particulier** (aidez-vous de votre boîte à stéréotypes, de votre DM...). Vous pouvez lui donner l'allure d'une image publicitaire avec un slogan et une image, intégrer une citation, rédiger un texte...

Ce panneau sera affiché au CDI et servira à promouvoir votre pièce qui dénonce les stéréotypes : il faut qu'il soit soigné ! Vous le présenterez à la classe vendredi.

Les élèves ont ainsi appréhendé les stéréotypes à travers des supports variés et le procédé de travestissement à la fois par l'écriture, le jeu, et la lecture dans une moindre mesure. Il s'agit

à présent de déterminer si la séquence menée a permis aux élèves de confronter leurs représentations, d'interroger les stéréotypes de genre.

Partie III : Analyse pédagogique et didactique

1. Interroger les stéréotypes en classe de français : Identification, confrontation et... macération de la réflexion.

Cette séquence avait pour objectif d'instaurer une dynamique d'interrogation des stéréotypes filles-garçons. La séance 1 avait pour objectif d'identifier les stéréotypes, notamment par l'analyse de supports qui les véhiculent largement, à savoir des supports publicitaires. Les stéréotypes ont été aisément identifiés dans la plupart des groupes, un peu moins facilement toutefois chez les groupes dont le support véhiculait un stéréotype masculin. Cela n'est pas surprenant en ce qu'actuellement, les stéréotypes les plus montrés du doigt sont ceux qui dégradent les femmes, ces derniers sont donc identifiables plus facilement. De plus, la plupart des stéréotypes féminins sont connotés péjorativement, si bien que les filles de chaque groupe, lorsque le stéréotype est évident et qu'il s'agit d'analyser l'image en questions sous ce prisme, ont une réaction de rejet assez net. Alors que pour la publicité pour le parfum *Paco Rabane* par exemple (Cf. annexe 2) les stéréotypes de l'homme viril, fort physiquement, triomphant, n'ont pas été particulièrement identifiés. Les élèves avaient rapidement compris qu'un stéréotype pouvait être dégradant : il était moins aisé pour eux de les relever dans cette représentation glorifiante et banalisée. L'influence pernicieuse de ces stéréotypes-là était également plus difficile à analyser : les bandes-dessinées de Frapar (Cf. annexe 2) ont davantage permis d'éluder cette difficulté en prenant conscience des impératifs que cette image glorifiée pouvait véhiculer, des contraintes qu'elle imposait aux garçons. Ces planches ont également permis d'interroger des termes qu'ils emploient de manière récurrente, tel que « lopette ». Cette analyse a déjà permis au sein du groupe de faire se confronter des interrogations : après avoir défini le terme de « lopette », qui signifie ici « sans courage, dépourvu de virilité », un des garçons du groupe affirme qu'en effet, c'est le propre des garçons d'être courageux, ce que s'empresse de contredire une fille du groupe, manifestement heurtée. Ces instants peuvent être délicats, car, comme nous l'avons vu en première partie au sujet de la menace du stéréotype,

l'énonciation d'un stéréotype de la part d'un individu qui n'est pas concerné par ce dernier se révèle douloureux pour celui qui en est victime et est propice à engendrer le phénomène de menace de l'identité. C'est pourquoi il me fallait prendre des temps de discussion avec chacun des groupes pour faire progresser ces conflits de représentations sans qu'ils aboutissent à une pure et simple stigmatisation. De plus, la présentation orale finale des élèves permettait encore de faire se confronter ces représentations, cette fois-ci celles du groupe vis-à-vis de la classe, afin que les rapports de force dans ces confrontations soient les plus variés possibles. Cela m'a également confortée dans l'idée qu'un travail sur les stéréotypes ne devait pas être trop ponctuel, pour mener une réflexion de qualité et être sûr qu'aucune conclusion ne consiste en une stigmatisation d'un des membres du groupe de travail.

La démarche d'interrogation a été poursuivie dans l'ensemble des activités et s'est également manifestée dans les discussions, réactions suscitées par ces dernières. Par exemple à la fin de cette séance, après que nous avons réalisé la boîte à stéréotypes et qu'il a été remarqué que les stéréotypes féminins apparaissent tout de même nettement moins valorisants que les stéréotypes masculins, un garçon a demandé à prendre la parole. Il a alors demandé pourquoi c'étaient les hommes qui étaient représentés comme dominants et non les femmes. J'ai alors évoqué le fait que de nombreux mythes entretenaient cette image et qu'ils avaient été écrits par des hommes, l'élève s'est alors exclamé : « C'est vrai ça, pourquoi il y a beaucoup plus de héros que d'héroïnes dans la mythologie par exemple ? ». Après en avoir tout de même mentionné quelques-unes, l'élève a déclaré qu'elles n'étaient pas très connues. Enchaînant les questions, il a ensuite demandé pourquoi, de la même manière, certaines fonctions étaient réservées aux femmes, pourquoi on ne pouvait pas dire un « sage-homme » pour le métier de sage-femme. Un autre garçon a ajouté, parmi les réactions de la classe, qu'on ne parlait pas souvent non plus d'homme au foyer. J'avais prévu d'interroger ces termes par la suite avec la classe, mais j'étais satisfaite que ces questions aient surgi spontanément, et plus encore qu'elles aient été soulevées par des garçons. En effet, cela montrait qu'ils avaient vraiment adopté cette dynamique d'interrogation espérée et que cela se faisait en-dehors de toute compétition entre filles et garçons, très présente dans les classes. Il faut toutefois soulever que ces remarques proviennent de garçons au profil spécifique, que l'on pourrait qualifier d' « intellectuel » : ils ont parfaitement intégré la posture scolaire, participent régulièrement et leur curiosité montre que leur réflexion personnelle va en s'épanouissant. Bien que parfaitement intégrés à la classe, notamment à d'autres groupes de garçons, ils ne font pas partie de ces garçons dont la

représentation qu'ils ont de leur propre masculinité les rend inaptes à s'adapter au système scolaire, comme l'explique Jean-Louis Auduc que nous avons évoqué en première partie. C'est en effet chez les garçons en décrochage scolaire que j'ai pu constater un plus ferme ancrage des stéréotypes de genre. L'ambition de la séquence n'est pas de briser à tout prix ce type de représentations chez ces élèves-là, mais de leur faire adopter cette posture d'interrogation, pour qu'ils apprennent à les remettre en question d'eux-mêmes.

Par ailleurs, la situation que je viens d'évoquer a eu lieu en fin d'heure : j'ai spontanément répondu aux questions de l'élève, sachant que la sonnerie allait survenir et que je ne pouvais que délivrer des éléments de réponses, des pistes de réflexion. Ces questions ont suscité de vives réactions chez les autres élèves, qui ont partagé leur étonnement suite à cette prise de conscience. L'idéal aurait été de rendre hommage non-seulement à la pertinence de cette question mais aussi à la posture de l'élève en proposant à l'ensemble de la classe de considérer cette piste de réflexion. Cela aurait pu constituer un cadre spécial, figurant dans le cahier, avec la question en titre. Les élèves auraient ainsi pu, sur une durée plus longue, voire sur toute la séquence, y inscrire des éléments pouvant faire avancer la réflexion, enquêter auprès de leur proches, ou éventuellement s'appuyer sur des documents. Ceci aurait fait l'objet de plusieurs mises en commun en classe, les éléments apportés pouvant élargir, préciser le questionnement amorcé et faire évoluer la réflexion générale de la classe sur le sujet. Ces mises au point en classe auraient pu être retranscrites sur une carte mentale par exemple, laquelle aurait ainsi rendu lisible le cheminement effectué par les élèves, mis en valeur les diverses ramifications auxquelles cette question initiale les a conduits. De cette manière, les élèves auraient pu prendre conscience de leur cheminement réflexif ainsi matérialisé, structuré, et éventuellement réinvestir certains éléments dans leurs productions écrites.

Le devoir maison donné pendant les vacances avait pour objectif de poursuivre cette identification des stéréotypes dans une dynamique d'interrogation, mais en se focalisant davantage sur les valeurs. Dès lors, il s'agissait d'une approche du genre plus complexe que l'identification d'une répartition stéréotypée des couleurs et des activités. En termes de remédiation, il me faudrait travailler davantage en amont le vocabulaire des valeurs avec les élèves, confronter les différentes réponses des devoirs maison en classe entière, et amener les élèves à développer ces dernières lors de la reprise. En effet, les questions sur le poème de Rudyard Kipling avaient pour but de faire identifier aux élèves les valeurs associées à l'homme,

qu'ils interrogent ces dernières, ceci en leur demandant notamment si elles sont intrinsèquement rattachées à un genre, et qu'ils appréhendent les limites de telles injonctions en décelant l'effet pernicieux d'un appel à la perfection. Les élèves se sont investis pour ce travail, mais il s'agissait d'une démarche complexe qu'un accompagnement accru de ma part aurait rendu plus efficace. Lorsque je demandais si ces valeurs (le courage, la ténacité...) pouvaient être féminines, les élèves sentaient qu'il était dans leur intérêt de répondre affirmativement à leur professeur_e mais n'ont pas justifié davantage. Aux questions « Pensez-vous qu'il soit possible de suivre tous ces conseils ? Avez-vous l'impression que le destinataire a le droit à l'erreur ? », la majorité des élèves a répondu que cela n'était pas possible de suivre tous ces conseils, et que le destinataire avait le droit à l'erreur, puisque l' « erreur est humaine ». Il y avait là des éléments intéressants mais la réflexion méritait d'être prolongée, ou les questions ré-orientées. J'aurais pu demander par exemple, « Est-ce qu'un homme qui ne possède pas toutes ces qualités reste néanmoins un homme ? », « Aurait-on pu adresser ce texte à une femme ? » ou encore « Avez-vous l'impression qu'aujourd'hui on exige ces qualités de la part des hommes ? Justifiez votre réponse. ». Sans pour autant dénigrer ce texte d'une force indéniable, les élèves auraient peut-être davantage été capables de discerner quelques limites dans le message que véhicule ce dernier, appréhender le possible revers de ces injonctions lyriques. D'autant plus que ce poème ne laisse pas les élèves indifférents : je le leur ai lu en fin de cours à une heure de fin d'après-midi durant laquelle la concentration commençait à se faire rare, afin d'é luder les difficultés du texte avec eux. Le silence s'est peu à peu fait au fil de la lecture, et toute la classe a applaudi une fois celle-ci terminée, à ma grande surprise ! De nombreux élèves souhaitaient ensuite en faire la lecture pour ressusciter ce moment qui leur avait manifestement plu et produire de leur propre voix le même effet que cette première lecture.

J'ai pu constater ce manque d'approfondissement sur les valeurs dans les travaux écrits des élèves (Cf. annexe 7) et la réalisation des panneaux (Cf. annexe 11), pour lesquels les élèves ont davantage mis en avant les activités et attitudes stéréotypées. Quelques valeurs liées au genre peuvent être relevées cependant, par exemple les deux groupes ayant mis en scène l'infiltrée fille chez les garçons ont mis en scène le stéréotype de l'homme guerrier, usant de sa force et ne montrant pas ses émotions ou sa vulnérabilité. Les valeurs du courage et de la ténacité à tout prix sont ici latentes. Dans le texte 5 (Cf. annexe 9) par exemple, l'infiltrée Maëlle manifeste ces stéréotypes lorsqu'elle annonce à ses camarades en cours de lutte « Je vais tous vous battre ! », la didascalie « *gros dur* » renforçant cette image d'invulnérabilité. Par la

suite, Maëlle se fait mal et se retient de pleurer, « Un garçon ne pleure jamais », déclare-t-elle : Cette forme sentencieuse, par l'emploi de l'article indéfini à valeur générale et du présent omnitemporel, montre que les élèves ont perçu la manière dont ce stéréotype pouvait constituer une injonction. L'adverbe « jamais » vient appuyer cette loi du genre, toute faille étant définitivement refusée au genre masculin. Ce stéréotype est contrebalancé par les propos du personnage Mahmoud : « C'est faux moi je pleure tout le temps quand je suis triste. Allez on continue. ». La locution adverbiale « tout le temps » vient ici s'opposer au « jamais » énoncé plus tôt : la consigne demandait aux élèves que les autres personnages du groupe ne soient pas stéréotypés, les élèves ont souvent essayé d'appliquer cette consigne par des procédés de renversement, d'inversion. Par exemple, le texte 1 met en scène des filles unanimement passionnées de football et au comportement violent (Cf. annexe 7), le personnage de Gertrude déclare notamment : « Ça me rappelle une histoire : trois garçons qui voulaient nous frapper, je lui ai mis un coup de pied dans le ventre. ». Lorsque les élèves ont joué cette scène, le groupe de filles était enthousiaste face à cette action guerrière, alors que l'infiltré était outré, déclarant : « Oh mon dieu je suis contre la violence ! ». La violence physique est souvent apparue comme étant un stéréotype masculin pour les élèves, ici il est remis en question en ce que les filles possèdent également cette caractéristique. Il était intéressant de voir que l'élève jouant Gertrude était une jeune fille d'un caractère doux et parfois victime des moqueries des élèves plus agressifs de la classe : cette réplique montre une fille sachant se défendre physiquement face aux agressions. On peut de plus remarquer qu'ici les agresseurs évoqués sont « trois garçons » : le stéréotype du garçon violent n'est pas évacué pour autant, c'est davantage l'image d'une fille passive et vulnérable qui est remise en cause. On peut enfin voir dans cette réplique un témoignage de la violence qui caractérise les relations filles-garçons, le conflit étant intervenu avec un groupe du sexe opposé, et non avec un autre groupe de filles. J'aborderai un peu plus loin la difficulté qu'il y a pu avoir dans cette séquence à penser le masculin et le féminin hors du champ des stéréotypes. Je retiens ici des analyses qui viennent d'être faites que les élèves ont interrogé ici les stéréotypes en les manipulant : l'infiltré, par le ridicule qu'engendrait son cumul de stéréotypes de genre, faisait exploser ces derniers en les exhibant de manière exagérée. L'écart entre cette caricature grossière et le reste du groupe a vidé ces représentations toutes faites de leur sens. Les élèves ont ainsi interrogé ce qu'était être une fille ou un garçon par des échanges de stéréotypes, y compris chez les personnages « ordinaires » : ces derniers ne

suscitent en revanche pas le rire, ils sont des expérimentations sincères de personnages masculins et féminins qui ont vocation à être crédibles, contrairement à l'infiltré.

2. Projection de soi et mise à la place de l'autre : empathie et rapport d'identification

Un des objectifs de cette séquence était que les élèves travaillent sur la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes et celle qu'ils ont du sexe opposé, notamment pour pacifier les relations conflictuelles entre filles et garçons.

Avant d'être pris en charge par l'écriture théâtrale et le jeu, le devoir maison a amorcé tout d'abord cette démarche. En effet, les élèves ont, dans la deuxième partie, étudié une figure féminine allant à l'encontre des stéréotypes et se sont mis à sa place par l'écriture. Pour les filles – car nous avons vu plus tôt que les rapports d'identifications tendaient à s'effectuer avec un individu du même sexe – cette figure féminine constituait un modèle féminin valorisant auquel s'identifier, type de modèles dont nous avons précédemment évoqué la pénurie dans les contenus scolaires. J'ai été surprise de constater que, parmi la liste assez fournie de femmes à étudier, la plupart des filles ont choisi Marie Curie. Peut-être est-ce parce que le lycée de secteur porte ce nom, mais on peut y voir aussi un écho aux propos de Jean-Louis Auduc, dans *Sauvons les garçons !*, expliquant que les filles voient dans l'institution scolaire et la maîtrise du savoir un moyen de s'affirmer, d'être reconnues. Si Marie Curie s'est distinguée en poursuivant des études scientifiques qui n'étaient pas accessibles aux filles et en étant la première à obtenir deux prix Nobel, cette voie de distinction est désormais massivement envisagée par les élèves féminines, qui semblent ici s'être reconnues d'une certaine manière dans cette figure. L'exercice d'écriture a donné de beaux textes : les plus travaillés sont ceux de quelques filles, mais qui constituent par ailleurs la tête de classe (Cf. annexe 12). Cet exercice a ainsi à la fois amorcé une projection de soi pour les filles, et une mise à la place de l'autre, notamment pour les garçons. En effet, ce travail leur a permis de s'exprimer à la première personne en incarnant une femme, de s'approprier un « je », ici autre par excellence, et de donner à ce « je » force et profondeur, afin de rendre hommage à la personnalité étudiée et de conférer au texte la même vigueur que celui de Rudyard Kipling. Toutefois le pronom dominant du texte est davantage un « tu », en ce qu'il s'agit d'un texte adressé : les garçons, en plus de déployer une parole féminine,

se sont adressés à une fille dans le but de lui délivrer les clefs pour être une femme épanouie, un individu fier de ce qu'il est et armé contre les obstacles. Le jeu de substitution et le dialogue avec le sexe opposé que l'écriture et le jeu dramatiques allaient impliquer a été ici introduit en douceur : en ce que le féminin est généralement connoté péjorativement, il peut être plus difficile pour les garçons de s'y projeter en ce qu'ils le vivent comme une dégradation ; ce devoir a constitué une étape d'apprivoisement du féminin, de familiarisation avec le sexe opposé, une première expérience empathique.

J'ai ainsi pu constater que le jeu de substitution avait été accepté par la classe en ce que beaucoup d'élèves, lors des temps de jeu, ont incarné le sexe opposé sans que je le leur demande. En effet, j'avais formulé cette contrainte de substitution pour la deuxième séance pour l'improvisation de scènes à partir de thèmes, mais pas pour le jeu des dialogues créés par les élèves. Par exemple pour le groupe du texte 6 (Cf. annexe 8), composé de trois garçons et une fille, c'est un garçon qui a joué la fille se travestissant en garçon, alors que la seule fille du groupe, qui aurait pu tenir ce rôle, a joué un garçon. Pour jouer la fille travestie, l'élève avait ainsi mis une perruque de fille sous son bonnet de garçon, pour révéler sa chevelure à la fin du dialogue et faire comprendre au public ce cumul de travestissement. D'un profil plutôt calme et réfléchi, il a ici campé un faux garçon excessivement agressif, voulant s'imposer par sa force au détriment des autres. Le groupe du texte 4 s'est réparti les rôles de la même manière : mettant en scène un infiltré chez les filles, le seul garçon du groupe a néanmoins joué une fille « ordinaire », tandis que c'est une des filles qui a interprété la caricature masculine. Parfois la composition des groupes faisait que la substitution était nécessaire : le groupe du texte 1 (Cf. annexe 7) était majoritairement composé de garçons et il a choisi de mettre en scène l'infiltré chez les filles. C'est une fille qui a choisi de faire l'infiltré garçon, cumulant les stéréotypes féminins. Les trois garçons devaient par conséquent jouer des filles « ordinaires » : cette répartition était très intéressante en ce que les profils de ces garçons en question rappellent fortement ceux qu'évoque Jean-Louis Auduc dans son ouvrage. L'un d'entre eux est d'ailleurs celui à l'origine des incidents évoqués (harcèlement sur une camarade, remarques sexistes...) et qui ont entraîné la mise en place de cette séquence, et l'on retrouve chez lui les caractéristiques du décrochage scolaire, une nette difficulté avec une autorité féminine, un rejet de la posture scolaire. Dans son attitude et son langage, on constate aisément que les stéréotypes de genres sont très présents dans son esprit : or il s'agissait ici d'interpréter une fille n'étant pas stéréotypée. La groupe a tout d'abord joué sa scène pendant le processus d'écriture, et il était

déjà remarquable que ce garçon se poste devant l'ensemble de la classe et déclare avec sérieux : « Moi, je vais jouer Fatima ». Au début de la séquence, j'avais surpris certaines remarques de sa part, exprimant son refus net d'interpréter une fille : voyant que toute la classe se laissait aller à ce jeu de substitution, il a finalement accepté ce dernier. Lors du jeu final, ces trois garçons n'avaient pas d'accessoires particuliers et revêtaient leur survêtement ordinaire. Cherchant quelle était la répartition des rôles lors de la mise en place, je leur ai demandé : « donc vous, vous êtes des filles ? », « Ben oui ! » m'ont-ils répondu comme si cela était une évidence. Ils affirmaient ainsi sans difficulté leur interprétation d'un personnage féminin, tout en conservant leur apparence habituelle : au moins ces filles n'étaient pas stéréotypées, mais allaient-ils vraiment jouer des filles ? me suis-je demandée, me questionnant sur le degré de mise à la place de l'autre. Lors du jeu, la gestuelle et la posture des garçons n'avaient pas fait l'objet d'un travail particulier et ne changeaient pas de leur posture quotidienne. Toutefois, deux d'entre eux, dont l'élève que j'ai mentionné plus tôt, ont travaillé leur mise en voix du texte : en effet, il ne s'agissait pas de leur voix habituelle, sans néanmoins tomber dans l'écueil de la caricature. Leur voix n'était pas aiguë outre mesure, ce qui aurait eu pour effet de faire rire leurs camarades, opportunité qu'ils sont généralement enclins à saisir, elle était un peu plus aiguë que d'ordinaire, se modulait différemment mais de manière nuancée, sans tomber dans le stéréotype d'une voix féminine spécifiquement douce non plus. Il y a eu un intéressant contraste entre ces voix et celle de l'infiltré : la jeune fille incarnant ce rôle avait beaucoup travaillé à la fois sa mise en voix et la gestuelle, son intonation était bien plus aiguë, stridente, que sa voix ordinaire, certaines syllabes étaient étirées outre-mesure, pour un phrasé que l'on pourrait qualifier de maniéré. Le décalage entre la caricature féminine qu'elle jouait et son attitude ordinaire était flagrant et remettait en question ces traits que l'on pense être typiquement féminins et qui ne lui correspondaient pas ici. Le rire des élèves était ainsi lié à la performance de la jeune fille et le décalage entre son attitude stéréotypée et celle des autres, et les garçons ont résisté à la tentation de s'attirer ces rires en interprétant avec un peu de nuance leur personnage féminin, sans les dégrader par des stéréotypes.

J'ai pu apprécier au cours de cette séquence un apaisement des relations filles-garçons et moins de remarques ou moqueries liées de près ou de loin aux stéréotypes. Certes les problèmes évoqués plus tôt ont été traités par l'ensemble de l'équipe pédagogique à ce moment, ce qui explique en grande partie ces changements. Mais j'ai pu observer plusieurs changements d'attitudes chez certains garçons : un élève qui ne parlait d'ordinaire des filles qu'en termes

vulgaires et dégradants, s'est trouvé forcé d'échanger avec les filles de son groupe sur ce qu'était une fille et les stéréotypes qu'il était possible de convoquer pour la scène à écrire. L'élève a semblé très décontenancé par ce travail dans un premier temps et avait délaissé sa posture de perturbateur habituel voulant occuper toute la place. Ce travail nécessitant de collaborer avec ses camarades féminines, il ne pouvait en face à face leur renvoyer une représentation dégradante d'elles-mêmes. Il y avait parmi ses camarades une élève qui était régulièrement son bouc émissaire : la discussion pour élaborer le travail les a peu à peu mené à dialoguer de manière différente, en ce qu'ils ont commencé à échanger sur des problèmes familiaux communs. Cette discussion amorcée s'éloignait des objectifs de l'activité et il m'a fallu alors rappeler ces derniers. Toutefois qu'un dialogue nécessitant d'exposer des émotions personnelles à l'autre s'engage était inédit. Les différentes activités permettant d'appréhender l'autre, parfois à travers son propre corps par le jeu, d'essayer de le saisir par des mots, de se le représenter au-delà des stéréotypes, ont, je pense, instauré un climat de confiance entre les élèves, d'ouverture à l'autre. Je citerai un dernier exemple pour illustrer ceci : décontextualisée, la publicité *Always*, marque de protections hygiéniques féminines, étudiée lors de la séance 7 aurait assurément suscité des rires dans cette classe. Or elle a été appréhendée sérieusement par l'ensemble des élèves, sans rires ni troubles particuliers. Filles et garçons se sont considérés l'un l'autre avec davantage de maturité.

3. L'affinement des représentations : comment concevoir le masculin et le féminin hors du champ des stéréotypes ?

Si les élèves sont bien parvenus à identifier les stéréotypes de genre et à les manipuler au sein de leur travail d'écriture, il était plus difficile pour eux de représenter ce qu'est une fille ou un garçon en dehors de ces stéréotypes. J'ai évoqué plus tôt la tendance à représenter ces filles et garçons « ordinaires » en les dotant de stéréotypes du genre opposé. Nous avons vu que cela n'était pas sans intérêt car cela permettait aux élèves d'éprouver leur représentation du masculin et du féminin, de troubler une répartition genrée de caractéristiques par des effets de substitution. Toutefois, si ce travail était à refaire, je travaillerai davantage cette élaboration de personnages non-stéréotypés. En effet, lors de la troisième séance constituant l'élaboration de la trame de la scène, ma consigne concernant les filles et garçons non-stéréotypés s'est limitée

à cette formulation : « Comment seront les autres membres du groupe ? (costume, attitude...) (attention, pas de stéréotype cette fois !) ». Or, cette question a, à juste titre, posé problème à plusieurs groupes : comment représenter un groupe « ordinaire » ? Il ne s'agissait bien évidemment pas de définir une norme de l'ordinaire, mais de représenter un groupe de jeunes gens crédible, composé d'individus singuliers. Plusieurs réactions d'élèves au cours de la séquence m'ont inspirées des idées de remédiations. En effet, les élèves ont eu maintes fois l'occasion de confronter leurs représentations, ce qui leur a permis de mieux se découvrir. Par exemple, alors qu'un groupe proposait que les filles non-stéréotypées de la scène jouent aux jeux vidéo, un des garçons du groupe s'est exclamé : « Mais madame, là on fait ça pour pas qu'elle ait des stéréotypes de filles, mais en vrai... les filles ne jouent pas aux jeux vidéo ! ». Plusieurs filles se sont immédiatement indignées pour affirmer le contraire, à la grande surprise de certains. Un autre garçon a concédé la chose, mais a affirmé qu'elles jouaient à des jeux « pour filles », du moins présentés comme tel par la publicité, citant quelques exemples. Là encore des protestations se sont fait entendre et les élèves ont découvert qu'ils pouvaient jouer à des jeux communs. Je leur ai alors conseillé d'enquêter autour d'eux pour savoir si les filles jouaient aux jeux vidéo, et si c'était le cas à quels types de jeux. Je n'ai pas donné suite en classe à cette discussion, mais je pense que cette démarche d'enquête serait intéressante. Les élèves pourraient en effet rédiger un questionnaire à destination de l'autre sexe et le proposer aux élèves de la classe, à d'autres du collège, voire à des personnes de leur entourage pouvant appartenir à d'autres générations. Ce serait un moyen intéressant d'éprouver leurs représentations et cela serait un outil précieux pour apprécier la probable diversité des réponses et élaborer ensuite leurs personnages « ordinaires ». Les représentations seraient parfois validées, il n'est pas question de stigmatiser quiconque apprécie une activité validant un stéréotype, et les stéréotypes exerçant une influence déterminante sur les individus, il est même possible que de nombreux élèves s'y retrouvent. Toutefois, cette validation ne serait pas systématique, et les élèves pourraient ainsi apprécier la diversité des individus, la singularité de chacun, et être plus en mesure de créer des personnages justes.

4. Repenser l'intégration du jeu théâtral à la séquence

En termes de remédiation, il me faut également repenser l'alternance entre jeu théâtral et travail d'écriture. Demander aux élèves de jouer leur scène en cours de création s'est révélé efficace pour enrichir le travail d'écriture, ou du moins mieux penser le texte écrit comme un texte ayant vocation à être joué. En effet, les élèves intégraient souvent des gestes au moment du jeu qu'ils n'avaient pas mentionné dans les didascalies et qui aidaient le lecteur à saisir l'ampleur de la caricature. L'intonation pouvait parfois être difficile à définir, aussi le jeu a permis que l'ensemble de la classe trouve les bons termes pour qualifier les choix effectués par les joueurs, afin qu'ils enrichissent leur texte. Par ailleurs, le jeu a permis aux membres du même groupe d'évaluer s'ils se représentaient de la même manière le texte qu'ils étaient en train de créer ensemble, et si cet état de leur création leur semblait satisfaisant, une fois expérimenté physiquement. J'ai d'ailleurs été satisfaite de l'organisation du dialogue théâtral des élèves en ce que tous les textes ont intégré des didascalies, ces-dernières ont d'ailleurs généralement bien été mises en italique, pour en faire un usage assez varié : pour donner des informations spatio-temporelles, pour indiquer la gestuelle, l'émotion, l'intonation, ou pour organiser l'adresse des répliques.

Si le jeu a servi la structuration de l'écriture théâtral, il a été plus laborieux d'instaurer des temps de jeu dramatique, tel que le définit Christiane Page, pour faire se confronter les représentations des élèves à partir de thèmes donnés. La deuxième séance était consacrée à cet exercice : toutefois, j'avais préalablement expliqué le projet d'écriture à suivre et cet exercice était nouveau pour les élèves, si bien les élèves voulaient bien faire mais l'activité demandée est apparue très confuse pour eux, d'autant plus que le projet d'écriture semblait les enthousiasmer grandement. J'ai fini par laisser cette activité de côté, il aurait été contre-productif de vouloir la mener à tout prix dans ces conditions alors que les élèves étaient disposés à travailler leur dialogue. J'ai toutefois pu constater que cet exercice était très intéressant pour faire se confronter les représentations des élèves. Par exemple, dans le groupe ayant le thème « un homme, un vrai », j'ai pu assister à une discussion intéressante, retranscrite ci-dessous :

Boris : En fait, moi je vais faire le vrai homme, fort et tout, et Alan il sera un gay.

Le professeur : Comment ça, il ne sera pas un « vrai homme » lui ?

Boris : Ben non.

Cécile : Non, mais ce qu'il veut dire, c'est qu'Alan sera vraiment très efféminé.

Le professeur : Et donc s'il a des manières efféminées ce n'est plus un homme ?

(Ils sont décontenancés).

Mariella : Non mais ce n'est pas un homme tel qu'on se représente le « vrai » homme viril.

Le professeur : Ah d'accord. Donc Boris tu acceptes de jouer le cliché de l'homme viril ?

Boris : Ah bah... je ne sais pas.

Ici l'élève voulant jouer l'homme « viril » est un élève que l'on pourrait qualifier de fort en tête, voulant assigner ici un rôle d'homme soi-disant « faux » parce qu'homosexuel, à son camarade masculin de personnalité plus discrète, un rôle manifestement connoté péjorativement à ses yeux. Ces moments sont toujours délicats pour amener efficacement les élèves à interroger leurs représentations, qui peuvent blesser les autres, sans toutefois leur donner l'impression d'être jugés à cause de ces dernières. Mais cette mise au point, cette répartition des rôles dans le groupe, amène une véritable confrontation des représentations. Nous avons d'ailleurs vu que cette confrontation de représentations a lieu à maintes reprises dans le cadre du jeu dramatique, aussi, lorsque je referai cette séquence, je compte intégrer ce dernier différemment, de manière plus filée. En effet, cet exercice nécessite non seulement un temps d'adaptation de la part des élèves, et, dans un premier temps, ne peut manquer d'aboutir à des représentations stéréotypées, potentiellement dégradantes pour certains élèves, qu'il convient d'interroger sans stigmatiser. Il ne peut ainsi être réduit à une seule séance. De fait, on peut envisager de le pratiquer régulièrement en début d'heure, une fois par semaine si cette activité se révèle trop chronophage : un seul thème serait donné à la classe, tous les groupes réfléchissent à une courte scène à présenter et un seul d'entre eux passe. Comme l'indique Christiane Page dans son ouvrage, la discussion qui s'ensuivrait ne viserait pas à demander au groupe de justifier le contenu de sa scène, ni de porter un jugement de valeur sur les choix des élèves pour ne pas brider leur expression. La discussion concernerait la manière de jouer, comme l'indique Christiane Page, mais il me semble important aussi de demander aux élèves, acteurs comme spectateurs, ce qu'ils ont ressenti lors du jeu. De cette manière, si une scène heurte un élève, celui-ci a la possibilité de l'exprimer, et les acteurs peuvent mesurer l'impact que peut produire cette représentation sur certaines personnes. Travailler le jeu dramatique de manière plus filée, c'est donner aux élèves l'opportunité d'expérimenter de manière sensible plusieurs de leurs représentations, de faire évoluer ces dernières, de produire des situations théâtrales susceptibles d'alimenter leur production finale.

Un temps de discussion a été pris après le jeu final des scènes : les questions posées à l'oral ont été : « Est-ce que la scène que vous avez présentée est la même que celle que vous aviez en tête au moment où vous l'avez écrite ? », « Comment avez-vous vécu le fait de jouer votre scène ? ». Ce temps de discussion a révélé que le jeu théâtral était un matériau riche pour interroger les représentations qui sont matérialisées, donc sensibles pour tous, et interroger son rapport individuel à ces représentations en les expérimentant physiquement. Par exemple un élève du groupe 6 a reproché à un de ses camarades de ne pas avoir fait le travail en ce qu'il n'a pas joué les pleurs de son personnage masculin, pourtant prévus par le texte. L'élève a alors rétorqué qu'il n'était pas « quelqu'un qui pleure ». Un de ses camarades a approuvé : « Ben oui, ce n'est pas une tapette ». Cette discussion, survenant à la fin de la séquence, met en évidence la projection de soi qu'implique le jeu théâtral, et le poids du regard du spectateur. L'élève s'étant exprimé en premier a alors répliqué : « Ben justement, il y en a qui ne veulent pas pleurer, parce qu'ils ont peur qu'on leur fasse ce genre de remarque. ». L'expérimentation sensible rend les élèves actifs dans cette interrogation des stéréotypes de genre en ce qu'ils s'y confrontent physiquement : l'élève qui s'est vu reprocher de ne pas avoir pleuré avait été assez passif lors du travail de groupe, mais il avait pourtant accepté d'incarner ce personnage. Le jeu l'a amené à se confronter à ses propres représentations, à ses limites d'expression de lui-même. Si cette discussion montre également que le travail sur les stéréotypes de genre est loin d'être achevé, cet élève, qui jusque-là s'excluait au possible de la réflexion menée en classe, a été amené à prendre part physiquement à cette réflexion, à identifier sa propre posture et à l'interroger partiellement.

5. Mettre en valeur le cheminement réflexif dans la production finale

En ce qui concerne la production finale, les élèves ont bien respecté les consignes et attendus, les notes se sont échelonnées de 13 à 17,5/20. On peut toutefois remarquer que la plupart des dialogues s'organisent en de courtes répliques qui s'enchaînent rapidement. La langue est très orale, afin de rendre ces échanges crédibles. Toutefois on peut regretter que l'expression ne soit parfois pas plus travaillée. Par ailleurs, le travail fourni par les élèves a été sérieux, et il faut prendre en compte que l'attention des élèves a été mobilisée sur plusieurs fronts. En effet, le travail d'écriture collaborative, ayant pour but de faire travailler la

collaboration entre pairs et de permettre une confrontation des représentations pour une production commune, a nécessité beaucoup d'énergie de la part des élèves. L'ambiance de la classe étant régulièrement animée par des conflits, le travail pour se mettre d'accord a été particulièrement important et les élèves s'en sont dans l'ensemble bien sortis. L'appropriation de l'outil *Framapad* a nécessité une adaptation de leur part, et d'autant plus d'attention pour collaborer via le chat. Si quelques élèves n'ont pas joué le jeu, beaucoup sont parvenus à collaborer en se répartissant les répliques à écrire, en venant préciser le travail d'un camarade par l'ajout d'une didascalie ou en corrigeant la langue. Enfin, la manipulation des stéréotypes a requis beaucoup d'énergie et d'attention également par les discussions qu'elle a suscitées au sein du groupe. J'ai surpris par exemple un débat autour des caractéristiques d'un personnage féminin « ordinaire », qu'un élève voulait rendre drôle par sa bêtise et qui serait habillé d'une jupe. Un autre élève le mettait alors en garde, car ce personnage allait cumuler superficialité intellectuelle et une certaine représentation de la féminité et donc se rapprocher de certains stéréotypes féminins peu flatteurs. Ce type de discussion requiert d'autant plus d'attention de la part des élèves, que la confrontation des représentations et l'argumentation qu'elle implique est complexe à verbaliser pour des élèves de cinquième, mais constitue un exercice très formateur. Pour mieux mettre en valeur ce cheminement réflexif dans les productions finales, on peut envisager un ajout de contraintes formelles. Le cadre de l'intrigue était déjà très contraint, ce qui a bridé en partie la créativité des élèves, bien que ce cadre proposé les ait enthousiasmés et donc engagés à s'impliquer. Toutefois, ajouter une ou deux contraintes formelles aurait pu libérer davantage d'espace de créativité. Par exemple, nous avons étudié ce qu'était une tirade ou un aparté dans les extraits d'*Arlequin serviteur de deux maîtres*. Demander aux élèves d'intégrer ces procédés dans leur scène, et notamment une tirade de la part d'un des personnages sur les relations filles-garçons, aurait pu mettre en valeur la réflexion menée en classe et aurait exigé une mise en forme stylistique plus élaborée. De plus, si j'avais fait le choix de centrer davantage cette séquence sur l'écriture et le jeu plutôt que sur la lecture, je n'avais pas trouvé beaucoup d'extraits de théâtre accessibles pour les élèves traitant de stéréotypes de genre ou de travestissement. On retrouve certes le travestissement de genre dans de nombreuses pièces, mais il est difficile de choisir un extrait où ce travestissement est particulièrement mis en avant sans trop se perdre au préalable dans l'explication des méandres de l'intrigue. Toutefois étudier le fonctionnement de davantage d'extraits, l'organisation des répliques et la forme de ces dernières, pourrait influencer sur la qualité du travail d'écriture

également : le corpus de lecture mérite d'être élargi, je pense par exemple à la pièce de théâtre jeunesse de Catherine Anne, *Sous l'armure* (L'École des loisirs, 2013), qui aborde les thématiques de notre séquence dans un univers médiéval.

Conclusion

La question de l'enseignement des valeurs est actuellement l'objet des réflexions et débats institutionnels. Se demander comment pacifier les relations filles-garçons dans un objectif d'égalité et de respect entre les deux sexes et afin que chacun puisse se sentir épanoui et valorisé, au sein de l'école et en-dehors, entre dans le cadre de cette réflexion. Il n'est plus question de l'obsolète enseignement des moralités, en ce que la construction d'une posture éthique se fait davantage par l'exercice de la réflexion plutôt que par l'inertie d'un dogme à assimiler. Il faut ainsi accepter de ne pas savoir vers quelle conclusion éthique l'on va tendre, et même de ne pas avoir de conclusion produite mais davantage un état de la réflexion. Dans cet enseignement, les questionnements importent davantage que les réponses, le processus se révèle plus riche que l'aboutissement. Cette séquence avait pour objectif de faire adopter aux élèves une posture d'interrogation, et les remédiations proposées visent à mieux entretenir cette dynamique, à davantage porter les questionnements des élèves de manière à ce qu'ils

construisent eux-mêmes leurs représentations, qu'ils apprennent à éprouver sans cesse ces dernières pour les affiner. Il ne s'agit pas d'aboutir à un produit fini, mais au contraire de défiger la pensée, d'expérimenter le mouvement réflexif. De cette manière, le théâtre a une dimension éthique en ce qu'il éduque le regard, confronte pensée et expérience pour façonner une réflexion sensible, vivante. Il permet de penser l'autre à travers soi et de se penser soi en étant autre, pour une plus grande compréhension d'autrui, pour une meilleure version de soi.

Bibliographie

Ouvrages mentionnés

Auduc, J-L. (2009). *Sauvons les garçons !*. Paris : Descartes & Cie

Butler J. (2005). *Trouble dans le genre*. Paris : La Découverte.

Page C. (1997). *Eduquer par le jeu dramatique*. Paris : ESF, col. « Pratiques et enjeux pédagogiques ». p. 11

Zucchet F. (2000). *Oser le théâtre*. CRDP de l'Académie de Grenoble.

Articles mentionnés

Bineau N. & Bineau Y. (2015). Jouer et apprendre, apprendre et jouer. *Les Cahiers pédagogiques*, 519.

Delmas F., Max S. (2013). Les stéréotypes à l'école, une menace de l'identité pour certains élèves, *FILLES/GARÇON Questions de genre, de la formation à l'enseignement*. [Morin-Messabel C.]. Lyon : Presses universitaires de Lyon

Dulibine C. (2015). Faire du théâtre. *Les Cahiers pédagogiques*, 519.

Lucas N. (2013). Dire le genre à l'école, une exigence citoyenne, *FILLES/GARÇON Questions de genre, de la formation à l'enseignement*. [Morin-Messabel C.]. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

ANNEXES

Annexe 1

Tableau de la séquence

Séquence 4 : Filles et garçons en représentation	Objectifs :	Activités	Dominante
Problématique : Comment construire et déconstruire des stéréotypes à travers l'écriture théâtrale ?	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre ce qu'est un stéréotype. - Apprendre à identifier des stéréotypes filles / garçons - Apprendre à interroger ces stéréotypes - Savoir écrire un dialogue de théâtre. <p>Sous-objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Langue : revoir la phrase complexe et être capable d'identifier des subordonnées relatives et conjonctives. 		
Séance 1 : Filles et garçons, comment nous représente-t-on ?	<ul style="list-style-type: none"> - Etre capable d'identifier la nature d'un document - Etre capable d'identifier un stéréotype - Comprendre ce qu'est un stéréotype 	Travail par groupes de 4 à partir de documents iconographiques (publicités BDs...) : chaque groupe doit analyser son document, tâcher de repérer le stéréotype véhiculé et en discuter avec son groupe. Présentation orale à la fin de l'heure + Une synthèse est ramassée par groupe.	Analyse de l'image Oral
Séance: A l' rencontre des stéréotypes	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à interroger les stéréotypes 	= Prolongement avant les vacances : Etude croisée d'extrait des films <i>Bend it</i>	

		<i>like Beckham</i> de Gurinder Chadha et de <i>Billy Elliot</i> de Stephen Daldry.	Lecture / Analyse de l'image Oral
Séance 2 : Filles et garçons, comment se représente-t-on ?	<ul style="list-style-type: none"> - Interroger ses propres représentations via la représentation théâtrale - Penser sa manière de jouer - Adopter une attitude respectueuse (face au jeu et aux débats qu'il peut susciter) 	<p>Séance basée sur l'improvisation théâtrale : à partir de consignes, mises en scènes de la part d'élèves qui donnent lieu à des discussions et éventuellement un re-jeu (//pratique jeu dramatique)</p> <p>⇒ Temps de prise de notes à partir du jeu pour les scènes à écrire après les vacances.</p> <p>Temps sur la notion de connotation.</p>	<p>Oral</p> <p>Langue</p>
Séance 3 : Travail d'écriture, les stéréotypes dans une scène comique Elaboration	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir travailler en groupe, discuter, s'écouter et se mettre d'accord pour l'élaboration d'un projet commun. - Apprendre à élaborer la trame d'une scène (= apprentissage du brouillon dans le travail de création) 	<p>En classe entière : rappel de l'intrigue générale et choix des prénoms des personnages.</p> <p>Travail par groupes de 4 :</p> <p>Phase 1 : Choix des stéréotypes à étudier (filles ou garçons), liste des stéréotypes qui seront incarnés par le personnage infiltré et réflexion sur la manière dont ils vont prendre forme sur scène.</p> <p>Phase 2 : Elaboration de la trame générale de la scène</p>	<p>Travail préparatoire d'écriture</p>

<p>Séance 4 : La comédie, ou l'art du travestissement</p> <p>Corpus : Deux extraits de <i>Arlequin serviteur de deux maîtres</i> de Carlo Goldoni.</p> <p>1) Extrait de l'Acte I scène 5</p> <p>2) Extrait de l'Acte II scènes 4 et 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre que l'art du travestissement est propre à la comédie. - Etudier comment le travestissement fonctionne chez les dramaturges. - Comprendre comment s'organise une page de théâtre. 	<p>Point de cours sur la tradition du travestissement en comédie, sur la notion de théâtre dans le théâtre.</p> <p>Lecture de l'extrait et questions de lecture.</p> <p>Mise en voix par les élèves : comment faire entendre lorsque Béatrice est elle-même et lorsqu'elle joue le personnage de Fédérigo ?</p> <p>Questions sur l'organisation d'une page de théâtre : comment est-ce que cela se présente ? Comment s'organise-t-elle ?</p>	<p>Lecture</p> <p>Oral</p>
<p>Séance 5: Travail d'écriture, les stéréotypes dans une scène comique</p> <p>1^{ère} phase de rédaction</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir travailler en groupe, discuter, s'écouter et se mettre d'accord pour l'élaboration d'un projet commun. - Savoir écrire une scène de théâtre (qui a vocation à être mise en scène). - Construire et déconstruire des stéréotypes par l'écriture, notamment à l'aide de procédés comiques. 	<p>1^{ère} phase : Travail à 4, 1^{er} brouillon à la main de la scène.</p> <p>2^{ème} phase, en salle informatique : rédaction dactylographiée en collaboration grâce à l'outil Framapad.</p> <p>⇒ Rédaction soumise à une 1^{ère} correction.</p>	<p>Écriture</p> <p>Écriture / TICE</p>
<p>Séance 6</p> <p>Alternance entre phases de jeu et phases de réécriture (// séance 2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le jeu comme source d'inspiration pour l'écriture théâtrale - Savoir écrire une scène de théâtre qui a vocation à être jouée 	<p>1^{ère} phase : Concertation par groupes : prise en compte des annotations sur le 1^{er} jet et réécriture.</p> <p>2^{ème} phase : Les groupes volontaires jouent leur scène dans l'état dans</p>	<p>Écriture</p> <p>Oral</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir travailler en groupe, discuter, s'écouter et se mettre d'accord pour l'élaboration d'un projet commun. 	<p>laquelle elle se trouve. Puis phase de réflexion : est-ce comme cela qu'ils voulaient jouer cette scène ? Puis conseils de la part de la classe, en termes de répliques et de jeu.</p> <p>3^{ème} phase : de nouveau concertations et réécriture par groupes</p> <p>Fin de l'heure : Visionnage de la publicité <i>Always</i> « Comme une fille » : Discussion autour du message de la publicité et sur les éléments qu'elle peut apporter aux élèves pour l'élaboration de leur pièce.</p>	<p>Brève analyse de l'image</p>
<p>Séance 7 : Travail d'écriture, les stéréotypes dans une scène comique</p> <p>2ème phase de rédaction sur Framapad</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir travailler en groupe, discuter, s'écouter et se mettre d'accord pour l'élaboration d'un projet commun. - Savoir écrire une scène de théâtre (qui a vocation à être mise en scène). - Construire et déconstruire des stéréotypes par l'écriture, notamment à l'aide de procédés comiques. 	<p>Séance en salle informatique : rédaction finale dactylographiée en collaboration grâce à l'outil <i>Framapad</i> (2h)</p> <p>- Pour ceux qui ont terminé : élaboration d'une couverture pour la pièce.</p>	<p>Ecriture / TICE</p>
<p>Séance 8 : Du texte à la scène</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir travailler en groupe, discuter, s'écouter et se mettre d'accord pour l'élaboration d'un projet commun. - Savoir mettre en valeur le sens d'un texte de théâtre 	<p>1^{ère} phase : concertation par groupes de 4 pour la mise en scène des extraits.</p> <p>2^{ème} phase : en classe entière : mise au point d'une fin pour la pièce, sous forme narrative. + Trouver un titre pour la pièce.</p>	<p>Ecriture</p> <p>Oral</p>

	<p>et ses procédés comiques par le jeu</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire et déconstruire les stéréotypes par le jeu et à travers les effets qu'il produit sur le spectateur. 	<p>3^{ème} phase : Jeu, avec la narration (début, transitions et fin)</p>	
<p>Promouvoir son œuvre et son engagement</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir réinvestir les connaissances acquises et la réflexion menée dans la séquence dans des productions diverses. - Parachever la réflexion sur les stéréotypes menée en classe. 	<p>Travail à faire par deux (répartition au sein de la classe) et à la maison :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser des panneaux anti-stéréotypes à présenter devant la classe. <p>⇒ L'ensemble sera exposé au CDI avec plusieurs exemplaires de la pièce écrite.</p>	<p>Oral</p>

Annexe 2

Documents étudiés en séance 1 :



TRANSFORMERS

EXCLUSIVITÉ CARREFOUR

14[€]35

Figurine Optimus Prime
Cronacheur d'Argent
DES 1 ANS

44[€]50

LEGO

Ensemble 2x2 de briques LEGO®
Cronacheur d'Argent
DES 4 ANS

20[€]

Table de 60 voitures
Cronacheur d'Argent
DES 1 ANS

34% 27[€]

20[€]

Set de 3 voitures
Cronacheur d'Argent
DES 1 ANS

Retrouvez vos jouets garçon et bien plus encore sur **Carrefour.fr**

Les garçons

EXCLUSIVITÉ CARREFOUR

39% 35[€]

Set de 3 voitures
Cronacheur d'Argent
DES 1 ANS

20[€]

Set de 3 voitures
Cronacheur d'Argent
DES 1 ANS

39% 31[€]

Set de 3 voitures
Cronacheur d'Argent
DES 1 ANS

59%

Set de 3 voitures
Cronacheur d'Argent
DES 1 ANS

35%

Set de 3 voitures
Cronacheur d'Argent
DES 1 ANS

Retrouvez vos jouets fille et bien plus encore sur **Carrefour.fr**

Les filles

**FACE
À LA
TECHNOLOGIE
ON EST
TOUS
UN PEU
BLONDE.**

L'ASSISTANCE TÉLÉPHONIQUE
24 H / 24 - 7J / 7

DARTY





Annexe 3

Séance 4 : La comédie ou l'Art du travestissement

Travestir est synonyme de **déguiser** : C'est le fait d'endosser le costume de celui que l'on n'est pas. De cette manière, la comédie peut être considérée comme **art du travestissement**.

En effet, si les comédiens se costumant pour jouer leur personnage, les personnages eux-mêmes peuvent se déguiser. Lorsque les personnages se travestissent pour jouer à leur tour la comédie, il y a **théâtre dans le théâtre**. On appelle aussi ce procédé « **mise en abyme** » : Une œuvre est incrustée dans une œuvre similaire.

Les personnages de comédies peuvent se déguiser de multiples manières : les valets peuvent jouer les maîtres, les femmes peuvent jouer aux hommes et les hommes peuvent jouer aux femmes. Ce travestissement en tout genre rappelle la traditionnelle fête de **carnaval**.

Extrait 1 :

Pantalon avait promis sa fille Clarice à un certain Federigo de Turin. En apprenant sa mort, il la promet finalement au jeune Silvio qui est très amoureux d'elle. Cependant, le jour des noces, Federigo réapparaît pour réclamer la mariée, comme revenu d'entre les morts. Toutefois, l'aubergiste Brighella reconnaît dans le nouveau venu non pas Federigo mais sa jeune sœur Béatrice, portant les habits de son frère...

BRIGHELLA : Peut-on savoir, Madame Béatrice ?...

BEATRICE : Calmez-vous pour l'amour du ciel, ne me trahissez pas. Mon pauvre frère est mort, et il a été tué soit par la main de Florindo, soit par un autre à cause de lui. Vous vous souvenez sans doute que Florindo Aretusi m'aimait, et que mon frère ne voulait pas que je répondisse à cet amour. Ils en vinrent à se battre, je ne sais comment, Federigo trouva la mort et Florindo, par crainte de la justice, s'est enfui, sans pouvoir me dire adieu. Le ciel sait si je regrette la mort de mon pauvre frère et combien je l'ai pleuré; mais désormais il n'y a plus de remède et je souffre d'avoir perdu Florindo. Je savais qu'il avait pris la direction de Venise et j'ai résolu de le suivre. Sous les habits de mon frère et munie de ses lettres de créance, j'arrive ici avec l'espoir d'y retrouver mon amant. Monsieur Pantalon, grâce à mes lettres et surtout grâce à votre témoignage croit déjà que je suis Fédérigo. Nous apurerons nos comptes, je toucherai de l'argent, et je pourrais secourir Florindo, s'il en a besoin. Vous voyez où mène l'amour ! Secondez-moi cher Brighella, aidez-moi; vous serez largement récompensé.

[...]

BRIGHELLA : Vraiment, madame, vous avez toujours été un drôle de petit caractère. Laissez-moi faire, comptez sur ma fidélité. Acceptez mes services.

Arlequin serviteur de deux maîtres, extrait de l'Acte I scène 5, Carlo Goldoni (1707—1793)

Extrait 2 :

Le jeune Silvio est fou de rage de se voir enlever sa fiancée, il vient trouver Pantalon pour exiger des explications. Mais Silvio maîtrise mal sa colère et s'apprête à provoquer Pantalon en duel, quand Federigo (alias Béatrice) arrive à la rescousse du vieil homme...

Scène 4

BEATRICE (à Pantalon, en dégainant son épée contre Silvio) : Me voici; je suis là moi, pour vous défendre.

PANTALON (à Béatrice) : Monsieur mon gendre, je compte sur vous.

SILVIO (à Béatrice) : C'est contre toi précisément que je désirais me battre.

BEATRICE (à part) : Impossible de reculer.

SILVIO (à Béatrice) : En garde !

PANTALON (effrayé) : Ah, monsieur mon gendre...

BEATRICE : Ce n'est pas la première fois que je me bats en duel. (Présentant son épée à Silvio.) Me voici, je n'ai pas peur de vous.

PANTALON : Au secours. Il n'y a personne ? (Il s'enfuit en courant vers la rue).

Béatrice et Silvio se battent. Silvio tombe et abandonne son épée, et Béatrice met la pointe de la sienne sur la poitrine.

Scène 5

CLARICE (à Béatrice) : Hélas ! Arrêtez.

BEATRICE : Belle Clarice, pour l'amour de vous, je fais don de la vie à Silvio; et vous, en remerciement de ma clémence, rappelez-vous votre serment. (Elle s'en va).

[...]

Arlequin serviteur de deux maîtres, extrait de l'Acte II scène 4 et 5, Carlo Goldoni (1707—1793)

Annexe 4

Devoir Maison de Français

I. Étude de texte : « Tu seras un homme, mon fils »

Si...

Si tu peux rester calme quand tous ceux qui t'entourent
Cachent à peine leur mépris ou te couvrent d'insultes,
Si tu ne renonces pas quand ceux que tu consultes
Jugent ton projet fou et te dénie leur secours,

Si tu sais patienter quand l'attente s'éternise,
Et refuses de haïr ou de noircir à tort
Ceux qui par haine t'avalissent²⁶ sans aucun remords
Sans croire que par cet acte la sagesse t'est acquise,

Si ta philosophie est mère de tes actions,
Si tu poursuis tes rêves sans te faire d'illusions,
Si par clairvoyance²⁷ tu tournes en dérision
Tes succès et échecs et leurs trompeuses fictions,

Si tu peux supporter les cris de la canaille
Qui déforme tes paroles devant une foule ravie,
Ou regarder s'effondrer l'œuvre de ta vie,
Et avec plus d'ardeur redoubler de travail,

Si tu peux rassembler tout ce qui t'appartient,
Et oser tout risquer en misant tout sur Face²⁸,
Tout perdre, et sans un soupir plonger avec grâce
Dans l'inconnu, avec ta liberté comme seul bien

Si, quand ton corps épuisé veut t'abandonner,
Quand tes jambes fléchissent et refusent d'avancer,
Quand ton cœur, tes muscles et tes nerfs te hurlent « Assez ! »
Ta volonté est plus forte et leur ordonne « Tenez ! »

Si tu gardes en mémoire que tu n'es que poussière
Quand la foule t'acclame et que les rois t'embrassent,

²⁶ Avilir : dégrader, abaisser quelqu'un jusqu'à le rendre méprisable.

²⁷ Clairvoyance : lucidité, fait de voir avec clarté

²⁸ Référence au jeu de hasard avec une pièce : tirer à pile ou face

Si dans ton cœur tu offres à tous les hommes une place
Sans que personne ne puisse en ternir la lumière,

Si tu peux faire de ta vie un feu d'artifice
Où chaque seconde est féconde comme Zeus et sa pluie d'or²⁹,
Toute la terre sera tienne avec tous ses trésors,
Et, bien mieux encore, tu seras un homme, mon fils !

Traduction du poème « If... » de Rudyard Kipling (1910) par Leslie Tourneville

Après avoir lu plusieurs fois le texte, répondez sur une feuille aux questions suivantes en faisant des phrases :

- 1) A qui est adressé ce texte ? Quel est le rapport entre l'auteur et le destinataire de ce texte ? (Destinataire = celui à qui le texte est adressé)
- 2) Essayez de nommer deux ou trois valeurs / qualités que l'auteur défend et recopiez l'extrait de texte qui correspond à cette valeur.
- 3) Pensez-vous que les valeurs identifiées à la question précédente sont des valeurs typiquement masculines ? Les filles peuvent-elles posséder ces qualités ? Justifiez votre réponse.
- 4) Pensez-vous qu'il soit possible de suivre tous ces conseils ? Avez-vous l'impression que le destinataire a le droit à l'erreur ?
- 5) Comment interprétez-vous la toute dernière phrase du texte : « Tu seras un homme, mon fils » ? (= avec vos mots expliquez ce que cela signifie).
- 6) Aimerez-vous que l'on vous adresse un tel texte ? Pour quelle raison ? + Relevez un extrait du texte qui vous a marqué et expliquez pourquoi vous l'avez choisi.

II. Recherches : Des femmes, des vraies ?

Vous trouverez ci-dessous une **liste de femmes célèbres** : faites des recherches pour savoir qui elles sont ; ensuite **vous en choisirez une** à étudier plus précisément et pour laquelle vous répondrez aux questions suivantes :

- 1) Présentez brièvement la femme célèbre que vous avez choisie (Qui est-elle ? A quelle époque a-t-elle vécu ? D'où vient-elle ? Pourquoi est-elle connue ? etc...)
- 2) Expliquez pourquoi cette femme est allée à l'encontre des stéréotypes féminins, à l'encontre des préjugés. (Paragraphe de 5 lignes minimum)
- 3) Trouvez-vous que cette personne est digne d'admiration ? Justifiez votre réponse.
- 4) **Écriture** : **Imaginez que cette femme écrive une courte lettre à sa fille**, sur le modèle du texte ci-dessus. **Rédigez cette courte lettre** (une dizaine de lignes), vous êtes libres de finir

²⁹ Référence au mythe gréco-romain de Danaé, séduite par Zeus sous forme de pluie d'or, qui aurait ensuite donné naissance à Persée.

ou non par « tu seras une femme, ma fille ». **Prenez bien en compte le parcours et les valeurs de la femme que vous avez choisie.**

Liste de femmes célèbres : (Rappel : consultez la biographie de plusieurs d'entre elles, mais ne travaillez que sur l'une d'entre elles !)

- Rosa Parks
- Marie Curie
- Aung Sang Suu Kyi
- Alexandra David-Néel
- Manuela Sàenz
- Anne Bonny
- Annie Smith Peck
- Jeanne Barret
- Suzanne Buisson
- Amelia Earhart
- Solitude (résistante Guadeloupéenne)

⇒ Biographies consultables sur le site : <https://histoireparlesfemmes.wordpress.com/>

Annexe 5

Travail d'écriture

La petite histoire...

Un groupe de filles et un groupe de garçons ne parviennent pas à s'entendre.

Pourtant une fille aime un des garçons du groupe, et un des garçons aime également une fille de l'autre groupe.

Impossible pour eux de savoir ce que pense l'autre : les deux groupes ne font que se chamailler, ils n'arrivent pas à communiquer.

Pour résoudre le problème, chaque groupe a la même idée : ils vont envoyer un infiltré dans le groupe adverse pour récolter des informations et comprendre comment ils fonctionnent. Pour cela il va falloir se faire passer pour une fille, ou pour un garçon.

Toutefois, les « infiltrés » ont plein de stéréotypes en tête : ils en font trois tonnes ! Ce qui donne lieu à de drôles de situations...

Votre travail :

Vous allez devoir écrire une petite scène par groupe de 4. Dans cette scène vous représenterez un « infiltré » (fille ou garçon) essayant d'intégrer le groupe opposé.

- Votre scène doit être drôle : pensez à tous les types de comique vus en cours.
- Votre infiltré doit concentrer les stéréotypes sur le sexe opposé : servez-vous de votre boîte à stéréotypes et travaillez l'exagération.
- Cet infiltré sera en décalage avec les autres membres du groupes : les véritables filles et garçons ne doivent PAS être stéréotypés.
- Votre scène doit faire deux pages minimum avec les didascalies.

Personnages :

FILLES	GARÇONS
Prénom de l'amoureuse :	Prénom de l'amoureux :
Prénom de l'infiltrée :	Prénom de l'infiltré :
Prénom :	Prénom :
Prénom :	Prénom :

Votre scène :

Votre infiltré(e) est, il/elle va se déguiser en Pour intégrer le groupe de

Les stéréotypes que votre infiltré(e) va concentrer sont les suivants :

Stéréotype :	Comment il va se manifester sur scène (costume, langage, geste...)

Comment seront les autres membres du groupe ? (costume, attitude...) (attention, pas de stéréotype cette fois !) :

Résumé de votre pièce :

Comment votre infiltré va-t-il se présenter aux autres membres du groupe pour l'intégrer incognito ?

Quelle activité vont-ils faire ensemble ? (discussion d'un sujet particulier, goûter, sport, jeu...)

Comment les autres vont-ils réagir face aux stéréotypes manifestés par l'infiltré(e) ?

Comment la scène va-t-elle finir ?

Annexe 6

Fille OU Garçon ?

Le Secret de l'infiltré



*« Une pièce entièrement
conçue pour lutter
contre les stéréotypes ! »*

Une pièce de la 5^{ème}5, collège Louis Lumière

Annexe 7

Les travaux des élèves ont été rendus tels qu'ils sont présentés ci-dessous.

Texte 1

Gabriel met une robe rose, il se met des ballerines rose puis une perruque blonde . Il rajoute un sert-tête violet pailleté et porte un sac de couleur arc-en-ciel. Gabriel qui est en fille, se rend dans le quartier de Rosalia et l'aborde .

Gabrielle : Salut ,je m'appelle Gabrielle ,je suis la nouvelle voisine. Je viens d'arriver dans le quartier. *avec une voix très aigu*

Rosalia : OK,moi c'est Rosalia.

Gabrielle: Ravie de te rencontrer...au revoir. *toujours avec avec une voix aigu et mine triste*

Rosalia : Attend ! Part pas, si tu veux vient passer la soirée chez moi à 18h. OK ?

Gabrielle: D'accord à tout à l'heure ! *il pars en se trémoussant*

Gabrielle contacte Mahmoud et lui dit qu'il y aura une soirée. A 18h Gabrielle frappe a la porte et Rosalia lui ouvre la porte

Gabrielle: Salut les filles !

Rosalia : Salut Gabrielle, je te présente Gertrude,Fatima et Lisa.

Les filles voyant la tenue ridicule de Gabrielle,elles éclatèrent de rire

Gabrielle:Pourquoi riez-vous ? *en se recoiffant et avec une voix stridente*

Gertrude : Toi tu adores le rose pas vrai ?

Gabrielle: Comme toute les filles. *avec une voix aigu et en claquant des doigts*

Stupéfait,il se rend compte que les filles sont en survêtements de couleur bleu.

Rosalia : Bref, on s'amuse !

Les filles: Oui !

Gabrielle : Je suis prête, dans mon sac j'ai une centaine de petshop et même une petite animalerie ou même si vous préféré des barbies pour les coiffés et pour les habillés ou non j'ai une meilleure idée on dessine des cœurs

Lisa : Haha tu nous a prit pour qui ? Moi j'ai une idée : on joue a la play !

Gabrielle : Ça c'est une bonne idée.

Gabrielle choquée : La, la play !?

Gertrude : Oui, ça te pose un problème ?

Gabrielle : non

Les filles prennent une manette et commencent à jouer à des jeux violents, Gabrielle lui reste le choc, mais se rappelle très vite qu'il a une mission et s'assoient à côté de Rosalia

Gabrielle: Sinon tu aimes bien Mahmoud ?

Rosalia : Tu connais Mahmoud ? Mais je croyais que tu venais d'arriver ?

Gabrielle : En fait Mahmoud, c'est comme heu... mon cousin éloigné.

Rosalia : Je vois mais c'est un pote.

Lisa : J'en ai marre de jouer à la play, venez on fait quelque chose d'autre.

Gabrielle : Oui, on peut se faire les ongles et parler de nos secrets, j'ai une palette dans mon sac.

Lisa : Pff tu nous soules avec tes jeux gnangnan. Allez on sort !

Gabrielle : J'ai une idée !

Fatima : Oh non !

Gabrielle : Quoi encore pourquoi tu as dit "oh non"

Fatima : Tes idées sont nul et tu m'énerves.

Gabrielle : Du calme cette fois c'est drôle et amusant ce que je propose. C'est faire de la corde à sauter !

Rosalia : Oh la la ! Moi je propose un foot. Moi et Fatima contre Gabrielle et Rosalia et Lisa c'est l'arbitre. C'est OK ?

Les filles: Oui !

Gabrielle : Haha j'adore ton sens de l'humour, haha jouer au foot nous ?!

Gertrude : C'est pas une blague go 123

Les filles jouent au foot sous le regard médusé de Gabrielle. Après le match les filles s'assoient et entament une discussion et Gabrielle espère avoir sa chance.

Gertrude : Ça me rappelle une histoire : trois garçons qui voulaient nous frapper, je lui ai mis un coup de pied dans le ventre.

Gabrielle: Oh mon dieu je suis contre la violence

Rosalia: tu me soules

Gabrielle: Mais je suis une fille j'aime le rose, les barbies, les princesses. Je parle tout le temps et je suis superficiel. Je suis nul en sport sauf en danse classique je ne pense qu'au shopping et à la corde à sauter je ne porte que des robes.

Rosalia: Ciao

Gabrielle (*d'un ton énervé et frustré*) : J'ai fait des cookies et pris un DVD des épisodes de My little pony.

Rosalia (*en s'adressant Gabrielle et en s'éloignant d'elle*) : On s'en fiche !

Annexe 8

Les travaux des élèves ont été rendus tels qu'ils sont présentés ci-dessous.

Texte 6

Maëlle arrive et toque à la porte des garçons habillé en survêtement bleu en chaussure bleu spider man en sweatshirt bleu et avec un grand bonnet qui cache son visage.

Maëlle: Yo les mecs! chuis le nouveau voisin(*en s'incrutant chez eux*).

Les garçons (*en chœur*): Salut!!!

Maëlle: Vous voyez chuis un bonhomme, chuis habillé en bleu.

Mahmoud:Heu... d'accord.

Maëlle:Je m'appelle Maël et vous ?

Bob : Mois c'est Bob.

Frank:Moi c'est Frank.

Mahmoud : Moi c'est Mahmoud.

Maëlle: Ça vous dit une partie de foot?

Mahmoud: Non merci, nous on préfère les jeux vidéos.

Maëlle: OK, on fait un jeu de guerre.

Mahmoud: Désolé mais on ne joue qu'au un jeu de réflexion.

Maëlle: Ah bon mais les garçons ne joue pas a ce genre de jeu

Mahmoud: Si on y joue

Maëlle: OK je peux jouer avec vous ?

Bob: Ouais je ne sais pas, on ne te connaît pas trop.

Maëlle(énervée): Mais pourquoi !?! Chuis un garçon pourtant, j'aime la guerre, le bleu, le foot, les voitures et tout

Frank: Et alors ça fait quoi?

Mahmoud: c'est bon laisse le jouer!

Maëlle joue avec eux pendant plusieurs partie

Maëlle: On ma dit que vous étiez quatre. Ou est le quatrième ?

Frank (*improvisa*): Heu... il est au... toilette.

Les deux autres le regardent avec étonnement

Maëlle: Depuis trois heure??

Mahmoud: non...en fait... il est parti se promener.

(Les deux autres le regardent avec encore plus d'étonnement)

Maëlle: Ok et c'est vrai Mahmoud, tu aime Rosalia???

Mahmoud(*surpris*): Comment tu la connaît ?? On croyais que t'étais nouveau!

Maëlle: Heu... c'est ma cousine...

Mahmoud : OK

les garçons se rassemblent entre eux sans Maëlle

Mahmoud: Bon les gars, on se met d'accord: Gabriel est parti se promener. Par contre vous ne le trouvez pas bizarre, Rosalia n'a pas de cousine

Frank: OK on fais quoi ,on le rejette ??

Bob: Non c'est bon on laisse passer pour cette fois

Les garçons retournent à la partie que Maëlle gagne

Maëlle (se lève, les provoquent en poussant fort Bob et en criant): Boum !!!!! qu'est ce que tu vas faire !!!!!

Bob a mal et commence à pleurer

Bob(*en pleurant*):Mais pourquoi est-ce que tu as fait ça ???

Mahmoud : tu es sérieux la !!!!

Frank: Voila pourquoi tu le laisse jouer lui!!

Maëlle(*étonné*):Mais tu est un garçon pourquoi tu pleures comme une fille????

Mahmoud: D'où tu sors avec tes cliché pourri !?

Maëlle(*s'excusa*): Bref, je m'excuse: je suis désolé.(*dit-elle en baissant la tête*)

c'est alors que son bonnet tombe en dévoilant c'est long cheveux et son visage c'est la que les garçons découvrent qui elle est réellement

Bob: C'est Maëlle de chez les filles les gars !!!!

Mahmoud (*stupéfait*): Maëlle!!! tu as osé nous faire ça!!!

Maëlle: ...

Maëlle s'enfuit

Annexe 9

(Pendant la recrée le nouveau (alias) Maëlle l'infiltrée fille va voir le groupe de garçon)

BOB: (*parlant a Maëlle*) Salut le nouveau

Maëlle: Wesh je m'appelle Maëlle, vous avez vu je suis un bonhomme.

BOB:(*intriguer*) D'où viens tu ?

Maëlle: EUH... t'est pour qu'elle équipe de foot?

Franck:(*répondant à Maëlle*) Pour Échirolles.

Bob:(moqueur) Aucune.

Mahmoud: Salut les potes. C' est qui le nouveau ?

Maëlle: Salut c'est moi le nouveau, (*méfiant*) et toi tu est qui ?

Mahmoud : Moi c'est Mahmoud , Franck et Bob sont mes potes.

Maëlle: Vous avez vu mon survêtement de foot il est bleu.

Bob: Oui c'est jolie personnellement je préfère le orange.

Maëlle: Sa vous dit une partie de foot a la sortie des cours.

BOB: Non, je veut plutôt jouer au jeux vidéo.

Maëlle: Pour moi c'est bon 16h35.

Mahmoud et Franck : Nous à 16 h 40.

BOB: Alors venez chez moi a 16 h 40.

(*Chez BOB vers 16 h 40*)

Maëlle : On joue a quoi ? A Morfal combat ou a Black Ops.

Les garçons: hein ? nous on préfère jouez a Mario.

(*Ils commencent a jouer*)

Maëlle:Vous les trouvez comment les filles ?

Mahmoud:(*gêné*) à eu moi je suis amoureux de Rosalia.

Franck:et Bob: Nous on les trouves énervantes.

(*La journée se finis et il reparte chez eux. Le lendemain en sport ils font luttés*)

Maëlle:(*gros dur s'adressant a la classe*) je vais tous vous battre.

Franck : Essaie je suis champion régional .

(*Maëlle se fait mal et se retient visiblement de ne pas pleurer*)

BOB: Pourquoi tu ne montres pas tes émotions ?

Maëlle : Un garçons ne pleur jamais.

Mahmoud: C'est faut moi je pleur tout le temps quand je suis triste.Aller on continue.

Maëlle: Oui.

(la séance de sport fini , il mangent puis vont en art plastique)

(Mahmoud et Maëlle sont à cote.)

Mahmoud : Tu peux me prêter un crayon de couleur S'il te plait ?

Maëlle: (*agressive*) :Non !

Mahmoud : Alors un feutre ?

Maëlle: Non je ne te prêterais rien.

Mahmoud: Bon d'accord .

(le cours terminer il se rejoinne a la recrée. Maëlle arrive après)

Franck :(*a Maëlle*)Alors la fille, on nous espionne .

Maëlle : Comment vous savais ?

BOB: bah on le sais depuis le débuts.

Mahmoud; Sa se voyer et entendais .

Franck:(*méchant*) retourne dans ton groupe et fait leur un rapports.

(tout repris son cours normal)

Annexe 10

La scène se passe dans un immeuble, l'une des filles (Lisa) a organisé une soirée pyjama avec son groupe.

Les filles regardent un film d'action, et la sonnette retentit.

Lisa : *(en ouvrant la porte)* Bonjour, je peux t'aider ?

Gabriel : *(l'infiltré, déguisé en fille avec une robe rose, des tresses, des ballerines à paillettes et du maquillage pailleté)* Eh bien, je suis la voisine du dessus, j'ai entendu votre musique et je voulais savoir s'il était possible de faire connaissance en jouant un peu avec vous ? J'ai ramené ma corde à sauter !

Lisa : Les filles ! Il y a la voisine du dessus qui veut jouer avec nous, vous en pensez quoi ?

Elles accourent.

Gertrude, Rosalia : *(en se regardant)* Ouais, pourquoi pas !

Gabriel : *(en se balançant les cheveux)* Cool, merci les filles ! C'est trop sympa !

Lisa : Bon, on va dans ma chambre ?

(en allant dans la chambre de Lisa) Au fait, comment tu t'appelles ?

Gabriel : Je m'appelle Gabrielle avec deux « L », « E ». À ne pas confondre avec les garçons, où il ne faut qu'un « L » !

Lisa, Rosalia : *(en ricanant)* OK !

Gertrude : Pff...

Rosalia : Moi c'est Rosalia.

Lisa : Moi c'est Lisa

Gertrude : Gertrude et toi ?

Gabriel : Euh, Gabrielle comme je l'ai dit tout à l'heure.

(ironiquement) En tout cas c'est vraiment très joli « Gertrude » comme prénom...

Gertrude : Merci ! On me le dit pas très souvent, je crois même qu'on ne me l'a jamais dit en fait...

Lisa : *(en ricanant)* On se demande vraiment pourquoi !

Gabriel : J'ai amené ma corde à sauter, vous voulez jouer ?

Gertrude : N'importe quoi la corde à sauter c'est nul ! C'est pour les...

Rosalia : **(en cachant la bouche de Gertrude)** Bien-sûr que oui ! On adore ça ! Pas vrai

Gertrude ?

Gertrude :Mais non je... Aïe !

Lisa :*(en donnant un coup de coude à Gertrude)* Si si Gertrude, la corde à sauter c'est génial !

Gabriel :Non mais si vous n'êtes pas toutes d'accord...

Rosalia :Mais si on est tout à fait d'accord !

Gertrude :Je suis désolée, mais non je ne veux pas en faire !

Lisa :*(à Gertrude, en chuchotant)* Non mais tu le fais exprès ! Ça se confirme ; tu es vraiment une fille stupide !

Gabriel :Bon je vois bien que tout le monde n'est pas d'accord, ce n'est pas grave ! On n'en fait pas, point ! Je ne veux pas créer de dispute entre vous !

(Seul) Quoique... Les filles se disputent tout le temps normalement, je devrais peut-être entrer dans leur embrouille, pour avoir plus l'air d'être une fille !

Gertrude :Enfin ! Gabrielle a fini par m'écouter, moi !

Gabriel :Oui mais non ! Gertrude, tu n'es pas la reine non-plus ! Alors maintenant écoute-moi ! On va procéder à l'unanimité ; dans ce cas nous allons faire de la corde à sauter puisque que nous sommes trois à vouloir en faire !

Rosalia et Lisa étouffent un rire.

Gertrude :Non mais t'as quoi avec tes cheveux ? Arrête de les tripoter tout le temps !

Gabriel :Qu'est-ce qu'il y a ?

Lisa :Non, rien je pense juste qu'on va finalement éviter la corde à sauter !

Gabriel :*(peu sûr de lui)* Ah bon ? Ah... Euh... Oui, moi aussi je suis d'accord !

Rosalia :Sinon, on peut juste discuter.

Lisa :Oui c'est une bonne idée. Gabrielle as-tu un sujet de conversation ?

Gabriel :Euh... oui ; tout à l'heure j'ai vu une fille qui sortait de chez vous, pourquoi est-elle partie ?

Gertrude :Car elle s'est faite passer pour un garçon... Aïe ! Mais qu'est-ce qu'il y a encore !

Lisa :*(en lui donnant un coup sur l'épaule)* Ce qu'il y a c'est que tu dis n'importe quoi ! *(en s'adressant à Gabriel)* Maëlle a dû aller à sa compétition de sport !

Gabriel : Ah oui ? Elle fait de la danse !

Gertrude : De la danse ? N'importe quoi ! Maëlle fait du rugby, pas de la danse !

Gabriel : Du rugby ? Elle fait du rugby ?

Rosalia : Bah oui, il y a quelque chose qui ne va pas ?

Gabriel : Vous... Nous les filles on fait de la danse ! Je ne comprends plus rien...

Lisa : Tu sais que tu imites très mal les filles, avec Rosalia on a très bien compris que tu étais un garçon. Hein, Gabriel avec un « L » !

Gertrude : Quoi ? Mais de quoi vous parlez ? Je ne comprends plus rien !

Rosalia : Mais « Gabrielle » est un garçon, tu le vois bien !

Gertrude : Ah bon ? Mais non pourtant Gabrielle nous a bien confirmé que c'était Gabrielle la fille !

Lisa : *(En enlevant la perruque de Gabriel)* Tu vois maintenant !

Gertrude : Gabriel ! Mais qu'est-ce que tu fais là ?

Rosalia, Lisa : pff...

Gertrude : Attends, Gabrielle... Gabriel... Infiltré...
Ça y est j'ai compris !

Lisa : C'est pas trop tôt !

Rosalia : T'es longue à la détente !

(à Gabriel) T'étais vraiment mal déguisé Gabriel !

Gertrude : Ouais, c'est clair !

Lisa : Tu me fais vraiment pitié ! Tu n'avais même pas remarqué que c'était un garçon. Tu ne peux donc pas dire ça !

Rosalia : Enfin bref... *(à Gabriel)* avec Lisa on faisait exprès de participer à tes stéréotypes pour t'enfoncer dans ton personnage !

Lisa : On ne joue pas à la corde à sauter non !

Gabriel : Ah bon ? Mais pourtant les filles aiment le rose, la corde à sauter, les barbies d'ailleurs j'allais vous proposer d'y jouer !
Les filles s'habillent avec des robes et des jupes essentiellement et...

La sonnette retentit et coupe Gabriel dans sa phrase.

Lisa :Maëlle ? Les garçons ? Qu'est-ce que vous faites là ?

Maëlle :Ça n'a pas marché, je me suis fait démasquer.

Lisa :Ah bon ? Mais pourtant on t'a bien aidée pour avoir l'air d'un garçon !

Rosalia :On t'a dit qu'ils aimaient : le foot, tout ce qui est gore, le bleu, l'action, et parlent avec une voix très grave !

Mahmoud :Justement, c'est hyper stéréotypé et totalement faux !
Moi par exemple je déteste le foot !

Rosalia :Ah bon ? Mais c'est trop bizarre !

Lisa :Ouais, mais maintenant que vous êtes là vous n'avez qu'à rester.

Bob :Oui pourquoi pas !

Gertrude :Euh... J'ai pas compris !

Annexe 12

Si Marie Curie écrivait à sa fille...

Si en te réfugiant dans les études
Tu deviens excellente dans toutes les matières
Si en étant refusée dans l'école de tes rêves car tu es une fille
Tu ne renonces pas à tes rêves

Si malgré les préjugés tu rejoins
le laboratoire de physique
Si en travaillant tu découvres de grandes choses
Et grâce à ça tu reçois le prix Nobel

Si après de longues années de travail
Tu deviens directrice de laboratoire
Si tu as réussi tout ça grâce à ton talent
Alors tu seras une personne importante
Et prouveras que les filles peuvent faire autant que les
garçons.

Isaline

Si Rosa Parks écrivait à sa fille...

Si tu sais rester digne et fière
Quand on te juge sur ta couleur,

Si tu as le courage d'apprendre
Et d'aller à l'école quand des gens t'en empêchent,

Si tu sais te révolter quand quelque chose est injuste,

Si tu sais aller au bout de tes convictions sans faillir,

Alors tu seras une femme ma fille !

Adam

Si Marie Curie écrivait à sa fille...

Si, quand ta peau te brûle
Et que tes yeux t'irritent,
Tu restes à côté des radiations
Juste pour remplir ta mission

Si, quand tout le monde te trahit,
Tu leur jettes un grand sourire
Si, tu refuses de devenir leur ennemie
Alors tu pourras en rire

Si tu n'oublies jamais d'où tu viens
Quand on te couvrira de médailles
Si, tu gardes toujours ton honneur
Et que tu redoubles de travaillant

Si tu crois à ton rêve
Et que les obstacles tu les dépasses
Si, quand tout te semble impossible,
Tu trouves la solution

Si tu t'exposes au danger
Sachant que tu peux te brûler
Si tu ne cesses d'apprendre
Pour mieux comprendre le monde

Si tu sais t'opposer aux préjugés
Et remplir tes yeux d'espoir
Si tu sais oublier
Et pardonner aux gens qui ont le cœur noir

Si l'argent n'a pas d'importance
Ta vie aura un sens
Et le monde sera à tes pieds
Et, bien mieux encore, tu seras une femme ma fille.

Manuella

Si Marie Curie écrivait à sa fille...

Aies du courage, quand les gens qui t'entourent te rabaissent chaque instant et que les hommes te remettent « à ta place ».

Ne baisse pas les bras, en voyant au loin tous les exploits qu'il te reste à accomplir.

Cours toujours ! Même quand les accusations et les stéréotypes te freinent.

Continue quand même, malgré tous les efforts qui t'épuisent.

Il faut savoir, au fond de ton cœur, que rien ne t'arrêteras, même si tu veux devenir pilote, docteur, chirurgien, chercheuse, astronaute, aventurière, maçon, juge, ou femme de droit.

Sache qu'à chaque instant tu peux tout perdre et alors te retrouver dans l'inconnu où ton seul bien, la liberté !

Il faut que tu parles, pleures, cries, chantes, ries, joues, découvres, coures, marches, mais ne t'arrêtes pas,

Là, tu seras une femme, ma fille !

Elise

Si Rosa Parks écrivait à sa fille...

Si...

Si tu sais faire face,
Quand les préjugés t'assaillent

Si tu peux changer les choses immondes
Et faire de ce monde
Celui dont tu as rêvé
Sans jamais abandonner.

Si tu peux redonner le sourire
A ceux qui t'entourent
Jour après jour
Sans jamais les trahir

Si tu refuses de te laisser envahir par la peur
Tes idées seront plus claires
Pour agir de la meilleure manière
Pour lutter contre l'injustice

Si tu es responsable de ce que tu fais,
Saches ma fille que tu es aussi responsable de ce que tu
laisses faire.

Dans tous les cas, si tu restes digne et respectable,
Alors tu seras une femme, ma fille.

Rosa Parks.

Baya

Année universitaire 2015-2016

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention :

Parcours (2nd degré) : Lettres Modernes

Titre du mémoire : Les stéréotypes mis en pièce : Interroger les représentations de genre au collège par l'écriture théâtrale et le jeu.

Auteur : Manon Pricot

Résumé :

Qui dit « mixité scolaire » ne signifie pas « relations filles-garçons pacifiées » : ces dernières doivent faire l'objet d'un travail continu, notamment sur les représentations de l'autre sexe. Les stéréotypes de genre parasitent les représentations des élèves, et celles-ci nuisent non seulement à leur relation à l'autre mais aussi à leur perception d'eux-mêmes. Il s'agira d'étudier comment l'on peut déconstruire, reconstruire, affiner ces représentations de l'autre sexe par l'écriture théâtrale et le jeu.

Mots clés : Stéréotypes, théâtre, écriture théâtrale, jeu dramatique, relations filles-garçons, genre, enseignement des valeurs

Summary :

« Co-education at school » does not mean « pacified relationships between girls and boys ». We have to work constantly on those relationships, especially on representations of the other gender. Gender stereotypes damage pupils' representations, and those one harm the relationship they have to the other, but also the perception of themselves. This study focuses on how we can deconstruct, rebuild and refine those representations of the other gender with dramatic writing and acting.

Key words : Stereotypes, theater, dramatic writing, acting, girls and boys' relationships, gender, moral teaching