



HAL
open science

Stéréotypes de genre et égalité filles-garçons en CM1 : faire évoluer les représentations

Anaëlle Viard-Crétat

► **To cite this version:**

Anaëlle Viard-Crétat. Stéréotypes de genre et égalité filles-garçons en CM1 : faire évoluer les représentations. Education. 2017. dumas-01655968

HAL Id: dumas-01655968

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01655968v1>

Submitted on 22 Jan 2018

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 2016-2017

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

Mention *Premier degré*

Stéréotypes de genre et égalité filles-garçons en CM1 : faire évoluer les représentations

Présenté par Anaëlle Viard-Crétat

Écrit scientifique réflexif encadré par Manuel Tonolo

Attestation de non-plagiat

Je soussignée

Anaëlle VIARD-CRETAT

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE

Stéréotypes de genre et égalité filles-garçons en CM1 : faire évoluer les représentations

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

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

Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Chambéry,
Le 6 mai 2017.

Signature de l'étudiante



Autorisation de diffusion électronique d'un écrit scientifique réflexif dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiante

Je soussignée Anaëlle Viard-Crédat

auteur et signataire de l'écrit scientifique réflexif, intitulé : Stéréotypes de genre et égalité filles-garçons en CM1 : faire évoluer les représentations

agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas** ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son écrit.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Chambéry le 6 mai 2017

Signature de l'étudiante,
Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord



¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

Remerciements

Je remercie en premier lieu mon tuteur, Manuel Tonolo, pour sa disponibilité et son suivi personnalisé.

J'adresse également mes remerciements :

- à Manon Wilmart-Tessier pour m'avoir permis de mettre en place sa séquence de discussions à visée philosophique sur la liberté avant d'expérimenter la mienne

- à tous mes collègues de l'école ainsi qu'aux professeurs des écoles stagiaires de ma promotion de l'École supérieure du professorat et de l'éducation de Chambéry pour leurs conseils et leur soutien

- à mes relecteurs perspicaces et minutieux : Aurore, Nadège Viard-Crétat, Grégory Martin et Simon Chauvel. Mention particulière à ce dernier, qui a de surcroît contribué à la mise en page, au dépouillement des questionnaires et aux graphiques.

Enfin, car cette étude n'aurait pas été possible sans leur participation et sans leurs yeux d'enfants, merci à mes vingt-cinq apprentis philosophes.

Stéréotypes de genre et égalité filles-garçons en CM1 :

faire évoluer les représentations

Mots-clés : EMC, cycle 3, CM1, égalité filles-garçons, stéréotype de genre, discussion à visée philosophique, littérature de jeunesse, pratique coopérative.

Introduction.....	1
1. Une expérimentation fondée sur des enjeux disciplinaires et didactiques, ainsi que sur le développement de l'enfant.....	2
1.1 L'enseignement moral et civique aujourd'hui : enjeux et didactique.....	2
1.2 Le développement de l'enfant : un âge charnière pour penser l'égalité	7
2. Réalisation et analyse de l'expérimentation : une séquence pédagogique aux effets perceptibles	10
2.1 Une expérimentation fondée sur la progressivité et sur la diversité des approches	10
2.2 Analyse de l'expérimentation : réussites et difficultés par rapport aux objectifs initiaux	15
3. Propositions de perfectionnements pratiques et théoriques	31
3.1 Perfectionnements théoriques.....	31
3.2 Perfectionnements pratiques.....	32
Conclusion	38
Bibliographie.....	39

Introduction

Si l'égalité filles-garçons à l'école est l'une des priorités du ministère de l'Éducation nationale depuis 2013, et si elle fait partie des programmes appliqués depuis la rentrée 2016¹, cet enseignement semble complexe à mettre en œuvre². En effet, une valeur telle que l'égalité peut-elle être enseignée, non seulement de façon théorique, mais également dans la pratique quotidienne de la vie de classe, et peut-elle être évaluée ? S'agit-il de remplacer des croyances par d'autres et d'imposer une vision dogmatique de la société aux élèves ? Dans la mesure où l'égalité des droits n'est pas atteinte dans la société actuelle, et qu'elle n'est peut-être pas une composante majeure de l'environnement familial et social des élèves, comment leur transmettre cette valeur sans engendrer une remise en question déstabilisante pour l'enfant ? Autrement dit, comment enseigner l'égalité filles-garçons à l'école sans dogmatisme ni remise en cause trop personnelle ?

La vocation de l'enseignement moral et civique n'est pas d'imposer de manière autoritaire et dogmatique la rectification des préjugés³. Les stéréotypes de genre et les préjugés afférents doivent tout d'abord être identifiés, puis soumis à un examen critique. La pratique des discussions à visée philosophique semble être une première piste pour permettre des échanges dans la classe et engager une réflexion collective. De même, s'il est difficile de remettre en cause des préjugés qui ne sont pas qu'intellectuels, mais qui se traduisent parfois dans les comportements quotidiens des élèves et de leurs adultes référents, la littérature jeunesse paraît pouvoir jouer le rôle de médiateur, par la distanciation qu'elle instaure. Le postulat qui guidera notre réflexion est que la mise à distance qui découle de la fiction permet aux élèves de réfléchir et d'exercer leur esprit critique sans s'impliquer trop personnellement. En ce qui concerne l'application dans la classe des principes d'égalité, ainsi que l'évaluation de cette compétence chez les élèves, les pratiques coopératives se révèlent enfin être un moyen efficace d'instaurer un climat scolaire serein et de souder le groupe-classe autour d'un projet commun.

¹ cf. [MEN 2015](#) « Respecter tous les autres et notamment appliquer les principes de l'égalité des femmes et des hommes. »

² Notamment parce qu'il suscite parfois de vives réactions des parents d'élèves (polémique autour des ABCD de l'égalité en 2013-2014 ou encore prosélytisme de [Vigi Gender](#))

³ cf. [Eduscol 2015](#) p. 1 « Il s'agit aussi d'une morale laïque fondée sur la raison critique, respectueuse des croyances confessionnelles et du pluralisme des pensées, affirmant la liberté de conscience. ».

Le sujet de ce travail de recherche a été choisi car il est à la croisée de plusieurs enjeux. Outre les enjeux scolaires et sociétaux impliqués par l'apprentissage et l'application par la nouvelle génération de l'égalité réelle entre les hommes et les femmes, il existe également des enjeux locaux : le premier est lié à l'école même où ce projet a été mené, car l'amélioration des relations entre les élèves est l'un des axes du projet d'école. De plus, l'enseignante a été témoin dans sa classe de CM1 de remarques stéréotypées, voire de comportements inégalitaires ; en Éducation physique et sportive, notamment, plusieurs garçons se moquaient des résultats des filles en endurance ou les excluaient pendant les jeux sportifs collectifs. En récréation, les chefs d'équipe étaient systématiquement masculins, et les filles choisies en dernier ressort, malgré leurs compétences sportives parfois égales. De même, plusieurs élèves avaient spontanément évoqué des inégalités à la maison (familles monoparentales avec un père absent ou inexistant, répartition déséquilibrée des tâches ménagères ou du soin aux enfants par exemple) : il semblait donc opportun de mettre en lumière les préjugés à l'œuvre et de sensibiliser la classe aux enjeux de l'égalité des droits. Enfin, l'âge des élèves concernés (8-9 ans) paraissait tout indiqué, la prépuberté étant un âge charnière dans la relation à l'autre sexe et dans la construction de sa propre identité.

La première partie de ce travail sera dédiée à un état des connaissances liées à l'enseignement de l'égalité filles-garçons à l'école, et permettra de faire émerger des pistes pour la mise en place d'une séquence d'enseignement. La deuxième partie permettra de présenter la séquence construite à l'aune de ces connaissances. Enfin, nous dégagerons des conclusions et des pistes d'améliorations au regard de l'expérience pratique.

1. Une expérimentation fondée sur des enjeux disciplinaires et didactiques, ainsi que sur le développement de l'enfant

1.1 L'enseignement moral et civique aujourd'hui : enjeux et didactique

1.1.1 Une histoire mouvementée

Si, dès l'Antiquité, divers penseurs et philosophes avaient émis l'idée d'une transformation de la société par l'éducation, la nécessité de dispenser un enseignement civique en tant que tel apparaît, d'après François Galichet (2005), à la Révolution française. Cette instruction, qui a initialement vocation à se substituer à l'éducation religieuse, porte alors sur les devoirs et sur

les lois qui doivent être communs à tous les citoyens (elle excepte donc *a priori* les femmes, qui sont à cette époque exclues de cette dénomination). L'accent est mis sur les devoirs et non sur les droits ; néanmoins, selon le même auteur, Nicolas de Condorcet fait émerger l'idée d'une liberté fondée sur l'instruction, afin de lutter contre l'endoctrinement. Il s'oppose à ce qu'une autre forme de dogmatisme, la religion politique, vienne remplacer le catéchisme de l'Ancien régime. Avec l'échec de la Révolution et la Restauration, ce projet de société s'efface au profit de l'instruction religieuse. La Troisième République voit ensuite le retour en force de l'éducation civique, qui apparaît alors dans les programmes officiels et dans les manuels. Alain Mounie (1991) distingue trois axes dans cette nouvelle éducation civique : les axes informatif, affectif et critique. Il fait également état des premières difficultés qui se posent aux enseignants de l'époque et qui perdurent aujourd'hui (Galichet 2005). A savoir, des difficultés d'ordre technique (liées à la connaissance approfondie du fonctionnement des institutions et des notions politiques et philosophiques qui les sous-tendent), éthique (liées à la légitimité des valeurs à transmettre) et pédagogique (quelle didactique pour cet enseignement ?).

Si cet enseignement concerne dans un premier temps les écoles primaires, il est généralisé au secondaire après la Seconde Guerre mondiale. Après une disparition partielle dans les années 1970 (son contenu étant jugé trop moralisateur), les mutations de la société conduisent les responsables politiques à réintroduire l'éducation à la citoyenneté dans les programmes en 1985 en primaire et au collège (Condette 2010). Les droits de la personne prennent alors une place importante, et seront renforcés en 1995 avec une nouvelle réforme. La nécessité de l'enseignement civique est telle qu'il est étendu au lycée en 1999. Sa place importante est affirmée dans les programmes de l'enseignement primaire de 2015. En cycle 3, une heure par semaine doit lui être consacrée, soit plus que l'histoire ou la géographie, disciplines auxquelles il était initialement rattaché (MEN 2015, art. 2)⁴.

L'histoire de l'éducation civique paraît indiquer qu'elle est intimement liée aux mutations sociétales : chaque bouleversement (changement de régime politique, crise politique, sociale ou environnementale, mutation du rapport individu/société) entraîne un abandon ou un retour à l'éducation morale ou civique, ainsi qu'un changement de programme et d'orientation. Les multiples changements de nom de cette discipline (instruction, éducation ou enseignement,

⁴ Ces trois disciplines doivent être enseignées 2h30 par semaine en tout. « Enseignement moral et civique : [...] 1 heure hebdomadaire dont 0 h 30 est consacrée à des situations pratiques favorisant l'expression orale ». Restent donc 45 minutes pour chacune des deux autres disciplines.

moral, civique, juridique et social, du citoyen) semblent témoigner de la difficulté à bien identifier son objet et à délimiter les notions, les thématiques et les pratiques pédagogiques qui s'y rattachent. Cet enseignement dispose désormais d'un volume horaire spécifique à tous les niveaux du système scolaire, mais il imprègne aussi toute la vie à l'école, les valeurs de la République devant désormais être transmises dans toutes les disciplines et pendant les différents temps éducatifs (MEN 2015 Principes généraux, 6).

1.1.2 Les discussions à visée philosophique : une pratique qui a du sens

Les pratiques pédagogiques et la didactique de l'enseignement moral et civique ont évolué au cours de son histoire : des traditionnelles maximes et leçons d'instruction enseignées au XX^e siècle et d'un enseignement purement théorique, nous sommes passés à une multiplicité d'approches et de méthodes d'enseignement (Galichet 2005, 6-7) : en primaire, la leçon est notamment complétée par le recours à la pédagogie coopérative et de projet, par l'utilisation de la presse à l'école, par les divers types de débat, ou encore par le tutorat entre pairs. Notre travail s'intéressera dans un premier temps aux discussions à visée philosophique⁵. Celles-ci ont « pour objet de réfléchir au sens des choses, en dehors de toute prise de décision et sans viser l'action [...], de partager les questions existentielles dans le temps et l'espace pour penser notre condition humaine dans ce qui fonde notre rapport au monde et aux autres » (Éduscol 2015, 2). Cette pratique, « initiée aux États-Unis par [le philosophe] Matthew Lipman sous le nom de « philosophie pour enfants » » (Galichet 2005, 6-7) n'est pas nouvelle, plusieurs pédagogues l'ayant expérimentée sous des formes diverses avec des élèves de primaire dès le début du XX^e siècle (Tozzi 2005). Son intérêt réside dans le fait de s'appuyer sur les représentations initiales et sur la réflexion des élèves, plus que dans le fait de dispenser un enseignement théorique abstrait. Elle permet également aux enfants de mettre en pratique les règles de la vie en société enseignées en enseignement moral et civique (liberté d'expression dans le respect de la parole de l'autre, droit d'avoir des opinions dans le respect de celles d'autrui, écoute bienveillante notamment) tout en exerçant leur esprit critique et en développant leurs capacités d'expression orale. Ces discussions sont ainsi un enseignement en train de se faire : l'élève apprend de nouvelles idées et d'autres modes d'expression, tout en mettant en application ses droits et ses devoirs de citoyen et d'élève. Dans le cadre spécifique de l'apprentissage de l'égalité, il paraît

⁵ Également appelées « oral réflexif »

particulièrement judicieux d'encourager les élèves à exercer leurs droits tout en respectant ceux des autres. La parité dans les prises de paroles et dans les rôles spécifiques attribués (président, secrétaire, observateur...) peut également être encouragée dans l'optique précise de l'égalité filles-garçons.

1.1.3 La littérature de jeunesse : un médiateur pour l'EMC

Les thématiques abordées en enseignement moral et civique présentent généralement des enjeux sociaux forts et peuvent parfois entrer en contradiction avec le quotidien familial et social des élèves. Les valeurs transmises ne sont peut-être pas partagées ou mises en pratique dans l'environnement dans lequel grandit l'élève, et les opinions combattues (stéréotypes ethniques, de genre, liés à l'orientation sexuelle par exemple) peuvent y avoir cours. Comment dans ces conditions encourager la rectification de ces préjugés et transmettre les valeurs de la République sans dogmatisme et sans heurter les élèves ? Comment faire pour qu'ils utilisent leur entendement sans se sentir trop impliqués personnellement ? Selon Serge Boimare (1999 et 2002), l'approche par la médiation culturelle, dans ce cas précis, de nature littéraire, est un moyen efficace de contourner cette difficulté apparente. L'enfant acceptera plus facilement de remettre en cause ses préjugés par la médiation d'une œuvre de littérature jeunesse, car la fiction permet de mettre à distance son propre fonctionnement, pour s'intéresser dans un premier temps à l'histoire des personnages. La lecture et la discussion collective qui s'ensuivra, permettront de tirer des enseignements de l'histoire lue et de s'approprier les valeurs évoquées.

1.1.4 Les pratiques coopératives : des outils de modélisation et d'application

Comment, par la pratique quotidienne de la vie de classe, permettre une réelle mise en pratique des valeurs transmises en enseignement moral et civique ? Et comment évaluer l'impact des apprentissages et des compétences développés ? L'engagement, qui fait partie des thèmes explorés par le programme d'enseignement moral et civique de cycle 3, ne peut se constater qu'au travers d'actions concrètes. Les pratiques coopératives sont, à cet égard, un moyen adapté pour mettre en œuvre dans un premier temps puis évaluer dans un second temps l'appropriation par les élèves des valeurs enseignées. Sylvain Connac (2009) définit comme des pratiques coopératives un ensemble de pratiques pédagogiques impliquant un engagement des élèves dans la coopération : c'est le cas par exemple des conseils d'élèves, des messages clairs, de la

médiation entre pairs. Dans le cadre codé et institutionnalisé qu'est l'école, les élèves sont incités à appliquer les principes du fonctionnement républicain et du vivre ensemble, en misant sur une diffusion dans leurs autres espaces de socialisation. Dans le cas précis du thème de l'égalité des droits, un travail sur la communication bienveillante par l'instauration des messages clairs⁶ permettra d'éveiller les élèves à l'empathie et à l'égalité des libertés d'expression au sein de la classe. L'élection paritaire de délégués de classe, suivie de la constitution de conseils d'élèves⁷, pourra également être un vecteur de rectification des préjugés, en permettant à la parole de chacun d'être entendue en cas de conflit lié à l'égalité ou aux différences entre les sexes au sein de la classe.

Si par les gestes professionnels et par sa posture l'enseignant met en pratique les valeurs enseignées en classe, en expérimentant dans les faits l'égalité et la parité, l'élève pourra s'approprier ces valeurs et peut-être deviendront-elles des réflexes pour le futur citoyen.

1.1.5 L'égalité filles-garçons, un enjeu pour l'école

L'égalité hommes-femmes est aujourd'hui considérée à divers égards comme l'un des indicateurs de développement d'une société, mais aussi comme l'un des facteurs de ce développement⁸. Dans la mesure où les élèves d'aujourd'hui seront les adultes et les acteurs de demain, il paraît fondamental de leur transmettre la valeur de l'égalité et de développer leur esprit critique à l'égard de toute forme de discrimination ou de stéréotype lié au genre. En France, la mixité à l'école est de rigueur depuis une quarantaine d'années et les premiers textes incitant à la lutte contre les discriminations liées au sexe sont apparus il y a plus de trente ans⁹. Néanmoins, un rapport publié par l'Inspection Générale de l'Éducation nationale (IGEN 2013) indique que l'égalité réelle reste à instaurer : le monde professionnel y est qualifié d'inégalitaire et la mixité d'inachevée, les progrès en matière d'égalité sont dits limités. Ce constat est expliqué

⁶ Message clair : « un échange verbal entre deux élèves en relation duelle visant à la résolution de petits conflits entre pairs », [document de référence Éduscol](#) p. 1.

⁷ « Le conseil d'élèves est une instance de concertation et de décision qui réunit régulièrement tous les élèves d'une classe et leur enseignant pour traiter démocratiquement des questions et des problèmes rencontrés dans le cadre scolaire, et pour élaborer des projets pédagogiques et éducatifs. », [document de référence Éduscol](#) p.1.

⁸ « Il ne sera pas possible d'en finir avec la pauvreté sans une amélioration sensible et rapide de la vie des femmes et des filles dans tous les pays » [OCDE 2015](#) p.1.

⁹ L'inscription dans la loi de la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons date, quant à elle, de la loi d'orientation du 10 juillet 1989.

en particulier par la faiblesse des ressources dédiées, de la formation des personnels et du pilotage national, ainsi que par la persistance de stéréotypes de genres dans les manuels scolaires¹⁰. C'est sans doute ce qui a poussé le ministère à faire de l'égalité filles-garçons l'une de ses priorités depuis 2013 : elle figure de façon explicite dans la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École¹¹, qui rappelle que la transmission de la valeur d'égalité entre les filles et les garçons, ainsi que les femmes et les hommes, se fait dès l'école primaire (Ministère de l'Éducation nationale 2017). L'application des principes de l'égalité fait désormais partie intégrante du référentiel de compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation et peut donc à ce titre être évaluée¹². Une convention interministérielle a par ailleurs été signée en 2013 avec le Ministère des affaires sociales, de la santé et du droit des femmes¹³ (MEN et Ministère des droits des femmes 2013). De plus, la formation des enseignants à cette problématique spécifique est désormais facilitée, par le biais de la formation initiale et continue. Enfin, la valorisation de l'égalité s'est traduite dans les contenus d'enseignement proposés, tout d'abord sous forme d'expérimentation avec le programme d'enseignement des ABCD de l'égalité, testé dès la rentrée 2013 dans un nombre limité d'établissements. Ce programme a été généralisé sous une forme modifiée avec le Plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école, des contenus et supports d'enseignement concrets étant proposés sur un site dédié¹⁴. Malgré tout, un rapport plus récent publié pendant la rédaction de cette étude par le Haut Conseil à l'égalité constate que les progrès en la matière sont lents et formule de nouvelles recommandations pour accélérer le processus (Bousquet & Vouillot 2017).

1.2 Le développement de l'enfant : un âge charnière pour penser l'égalité

1.2.1 De la capacité des enfants à penser et se poser des questions morales

D'après Houdé 2014, les recherches en psychologie montrent que, dès 12 mois, les enfants pensent déjà de manière rationnelle et logique. D'après l'auteur, tout l'enjeu de l'éducation est

¹⁰ cf. aussi [Naves & Wisnia-Weil 2014](#), l'école « un lieu d'apprentissage de comportements sexués figés » p. 116.

¹¹ cf. notamment [article L121-1](#), [article L312-17-1](#), [article L311-4](#).

¹² Et ce depuis 2010. [MEN 2013](#), compétence 6 « Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes. ».

¹³ Désormais remplacé par le ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes.

¹⁴ www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons/

de favoriser par la suite l'émergence du système cognitif situé dans le lobe frontal permettant d'arbitrer entre la pensée intuitive, automatique, et la pensée logique et rationnelle. Si l'enfant a longtemps été considéré comme un être amoral, voire immoral (Lambert 2014)¹⁵, les recherches en psychologie ont démontré à l'inverse que le développement du sens moral était beaucoup plus précoce. Jean Piaget, ainsi que Lawrence Kohlberg, ont ainsi étudié et théorisé plusieurs stades de développement des enfants. Ces auteurs relient alors l'apparition d'une conscience morale à un développement psychique et cognitif précis, en lien avec les interactions sociales proposées aux enfants. Du stade 1 (vers 2 ans) à la vie adulte, des phases de développement sont identifiées par Kohlberg (Lehalle *et al.* 2004), avec une complexification progressive du mode de pensée (du pragmatisme égocentriste au conformisme des lois du groupe, vers une conception plus universelle des conséquences des actes individuels). Kohlberg comme Piaget pensaient que les intentions n'étaient distinguées des actes qu'à partir de l'âge de 7 ans environ. Les recherches de Gavin Nobes ont infirmé cette hypothèse : présentant à des enfants de 3 à 8 ans, ainsi qu'à des adultes, des histoires illustrées mettant en scène des aventures à l'issue malheureuse, indépendamment de l'intention de départ des personnages, le chercheur a constaté que tous les participants jugeaient les protagonistes selon leurs intentions et non selon le résultat (Dortier 2010). Les enfants seraient donc à même de distinguer actes et intentions dès l'âge de 3 ans, et d'évaluer des comportements en conséquence.

Par ailleurs, et cela vient confirmer l'hypothèse d'une précocité du sens moral chez les petits humains, selon des recherches plus récentes menées par Felix Warneken (Warneken & Tomasello 2007), l'enfant serait même capable d'empathie à partir de 14 mois et viendrait en aide de façon spontanée à une personne qu'il constate en difficulté. Si l'empathie semble ainsi être précoce (voire innée) chez des enfants ne souffrant pas de troubles psychiques spécifiques (autisme et psychopathie notamment), l'éducation donnée à l'enfant permettra de développer ou au contraire d'inhiber cette capacité et d'investir ou non cette émotion.

Ces recherches montrent qu'il est donc tout à fait pertinent d'initier l'enfant, dès l'école préélémentaire, au questionnement moral, et de le sensibiliser aux problématiques posées par la vie en société, en adaptant les modalités à la maturité des élèves. C'est à ce titre que l'Éducation Nationale impose désormais sous diverses formes, par le biais des programmes

¹⁵ Notamment par Sigmund Freud ou Burrhus Frederic Skinner ([Lambert 2014](#)).

scolaires, un enseignement moral et civique à tous les niveaux, considérant qu'il est non seulement souhaitable, mais aussi possible, que les élèves se questionnent sur l'existence.

1.2.2 Un thème pertinent par rapport au développement psychique, physique et social des enfants de cet âge

Parmi toutes les questions d'ordre moral et civique qu'il est possible d'aborder avec des élèves, la question de l'égalité des droits entre les sexes paraît particulièrement judicieuse à cet âge. En effet, au CM1, les élèves ont entre 9 et 10 ans, âge correspondant selon Kohlberg au premier des « Paliers conventionnels ». Ce stade 3 -celui des relations interpersonnelles et de la conformité- dure de 7 à 12 ans (Lehalle *et al.* 2004 § 5). La conscience du groupe est de plus en plus forte, et l'enfant tend à se conformer aux règles sociales ayant cours. Dans la mesure où l'enfant prend alors conscience qu'il appartient à un sexe déterminé et que des attentes sociales lui sont reliées (Chatard 2004), l'intégration inconsciente des stéréotypes de genre est particulièrement active (Naves & Wisnia-Weil 2014, 134). Il adapte donc généralement son comportement à ce qui est valorisé par le groupe auquel il appartient, en conformité avec le sexe auquel il est rattaché. Identifier les stéréotypes liés au genre et les comportements discriminatoires à l'école et les soumettre à la réflexion collective permettra aux élèves d'en prendre conscience et, peut-être à terme, de s'en affranchir (Naves & Wisnia-Weil 2014, 234).

De plus, la question des rôles et de l'image de soi de l'enfant est cruciale à cet âge prépubertaire, où l'identité sociale de la personne commence à se développer. L'enfant commence alors à faire des choix plus importants et à s'affirmer en tant qu'individu, mais son image n'est encore orientée que par sa propre perception, alors que l'adolescent se définira plus dans ce qu'il perçoit ou imagine du regard des autres. Il s'agit donc d'un âge charnière, où il apparaît possible de déconstruire les premiers préjugés sur ce que signifie être un garçon ou une fille, sans mettre en péril ou remettre en question l'identité qu'un adolescent aurait, quant à lui, déjà commencé à se construire. Le rapport au groupe et à autrui est, par ailleurs, généralement plutôt serein : le positionnement de l'élève est déjà acquis et il apprécie généralement de travailler en groupe et de confronter son point de vue. En ce sens, éveiller à l'égalité des droits et au respect de l'altérité semble être particulièrement pertinent à cet âge.

Ces fondements théoriques, tant du point de vue du développement de l'enfant que de la didactique de la discipline, ont dicté l'élaboration de l'expérimentation qui est présentée ci-après. Celle-ci s'est particulièrement attachée à faire évoluer les représentations des élèves.

2. Réalisation et analyse de l'expérimentation : une séquence pédagogique aux effets perceptibles

2.1 Une expérimentation fondée sur la progressivité et sur la diversité des approches

2.1.1 De l'utilité des pratiques coopératives : un débat spontané avant la séquence

Il est intéressant de constater que lors du premier conseil d'élèves (mis en place la semaine précédant le début de la séquence), la classe a spontanément abordé la question du sexisme. Dans la boîte à messages destinée aux délégués¹⁶ et à la maîtresse pour préparer l'ordre du jour du conseil, l'un des élèves avait en effet glissé un papier demandant à d'« arrêter de favoriser les filles à l'école ». Un premier débat s'est alors déclenché sur la pertinence de ce constat, puis sur les mesures à instaurer pour une plus grande égalité. Plusieurs analyses sont possibles et ne sont pas incompatibles : 1) Parce que les questions d'égalité avaient déjà été abordées de façon ponctuelle, les élèves avaient perçu la fibre égalitariste de leur professeure, ce qui a expliquerait leur sensibilité envers cette thématique 2) Les inégalités sont telles que les élèves les perçoivent eux-mêmes et souhaitent les aborder comme un sujet prioritaire pendant les moments de débat entre pairs. Ce premier débat spontané n'a pas été enregistré, néanmoins, il augurait des discussions à visée philosophique fertiles et argumentées, les élèves ayant des points de vue diversifiés et déjà des ébauches d'argumentaires.

2.1.2 Une séquence fondée sur une progression dans les thèmes abordés et sur des modalités de travail diversifiées

L'expérimentation s'est centrée en premier lieu sur les discussions à visée philosophique. Les sujets choisis ont permis de suivre une progression logique par rapport aux concepts philosophiques abordés : en partant des représentations des élèves des différences liées au genre, les stéréotypes et les préjugés sexistes ont émergé. Nous avons ensuite interrogé la légitimité de ces idées préconçues et leurs conséquences, à l'échelle individuelle et collective, aboutissant aux notions d'égalité et de droits. La réflexion a été élargie aux inégalités à diverses

¹⁶ Les élèves y déposent anonymement ou non des messages à destination des délégués et de la maîtresse. La boîte est relevée régulièrement et permet de constituer l'ordre du jour du prochain conseil d'élèves.

époques et dans les différentes régions du globe, ce qui a conduit à retracer rapidement la chronologie des droits des femmes, en se fondant sur l'ouvrage *Il n'y a pas si longtemps...* (Lenain 2005)¹⁷. L'œuvre de littérature jeunesse choisie n'a pas servi d'introduction à la thématique, mais a donc été exploitée en fin de séquence, en cohérence avec la progression des thèmes philosophiques évoqués. Enfin, les pratiques coopératives (messages clairs, conseil d'élèves) ont accompagné la réflexion de la classe sur toute la durée de l'expérimentation et ont permis en dernier lieu de concrétiser l'engagement des élèves. Comme nous le verrons pendant l'analyse des effets de l'expérimentation, les quatre dimensions de l'enseignement moral et civique ont été abordées (sensibilité, norme, jugement et engagement) : la séquence a ainsi, dans sa diversité, permis de travailler plusieurs des compétences qui sont au programme pour le cycle 3 (MEN 2015, 2), et de décliner chacune en objectifs d'apprentissages concrets pendant les séances.

Modalités de travail	Compétences d'enseignement moral et civique
Toutes, compétence principale	Respecter tous les autres et notamment appliquer les principes de l'égalité des femmes et des hommes.
Discussions à visée philosophique (DVP)	<ul style="list-style-type: none"> - Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés - Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et apprendre à justifier un point de vue - Nuancer son point de vue en tenant compte du point de vue des autres.
Lecture de l'œuvre de littérature de jeunesse	- Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés.
Conseils d'élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir coopérer - Savoir participer et prendre sa place dans un groupe - S'engager dans la réalisation d'un projet collectif.

¹⁷ Tapuscrit et extraits d'illustrations consultables ici : <http://section-ldh-toulon.net/il-n-y-a-pas-si-longtemps-par.html> (consulté le 4 mai 2017).

2.1.3 La séquence telle qu'elle s'est déroulée : tableau synoptique

Séances (45 min)	Problématique (Enseignant)	Notion principale	Objectifs d'apprentissages	Documents utilisés	Activités des élèves
1. Évaluation diagnostique et prise de représentations	Évaluer les préjugés et stéréotypes liés au sexe chez les enfants, ainsi que leur perception des inégalités femmes/hommes	Égalité* (*=notion à définir avec les élèves)	Lire des questions simples et y répondre Produire une représentation	Enquête sur les préjugés et stéréotypes filles/garçons et sur la perception des inégalités Feuilles blanches	Répondre individuellement par écrit à un questionnaire anonyme Dessiner un garçon et une fille
2. Les stéréotypes de genre : filles et garçons sont-ils différents ?	Faire émerger les stéréotypes, puis amener les élèves à prendre conscience de leurs propres stéréotypes	Stéréotypes* Différence*	Observer des images et en comprendre la signification Produire un écrit pour poser sa pensée Prendre la parole au sein d'un débat et argumenter. Remettre en question ses propres représentations	Dessins faits par les élèves Photographies présentant des contre-exemples	Analyser en collectif des représentations faites par les pairs Écrit individuel : un garçon/une fille pour moi, c'est... (préparation du débat) DVP : qu'est-ce qu'un garçon/qu'est-ce qu'une fille ? En quoi sont-ils similaires/différents ? Contrainte : inclure un exemple par prise de parole Élaborer une trace écrite en binôme, puis mise en commun en collectif
3. Les stéréotypes de genre : origines et conséquences	Qu'est-ce qui crée les stéréotypes ? (Télévision, lectures, médias...) En quoi sont-ils problématiques ?	Stéréotypes Sexisme*	Analyser et comprendre des images et des textes contenant des préjugés sexistes. Émettre des hypothèses sur la cause des stéréotypes Prendre la parole au sein d'un débat et argumenter	Iconographie présentant des filles et garçons « parfaits » d'après les représentations initiales... mais de l'autre sexe (homme sage-femme...) Extraits manuels scolaires, couvertures de magazines pour enfants. Publicités/affiches sexistes ou stéréotypées Diaporama présentant la méthodologie de l'analyse d'image Fiche : les outils du débat	Réactivation de la notion de stéréotype (oral collectif) Description et analyse d'images en binômes mixtes : que voit-on ? A qui s'adresse ce document ? Quelle est l'image/le rôle donné aux garçons/filles ? Mise en commun au tableau. Que se passe-t-il si l'on inverse les rôles ? Pourquoi utilise-t-on des stéréotypes ?

Séances (45 min)	Problématique (Enseignant)	Notion principale	Objectifs d'apprentissages	Documents utilisés	Activités des élèves
					<p>DVP : Si les stéréotypes nous entourent, faut-il lutter contre ? En quoi font-ils du tort ?</p> <p>Contrainte : utiliser une amorce de phrase des outils du débat par prise de parole</p>
4. Différence et égalité des droits	On peut être différents mais égaux en droits. Faire comprendre que c'est parce qu'il existe des différences, mais qu'on estime qu'elles sont secondaires par rapport à notre commune humanité qu'on a inventé l'égalité	Droits* Égalité*	Prendre la parole au sein d'un débat et argumenter	Texte 1 p. 29 Galichet <i>et al.</i> 2006	<p>Lecture collective texte sur la fratrie indienne : la situation vous semble-t-elle juste ?</p> <p>DVP Peut-on être différents et égaux en droits ?</p> <p>Rédaction des arguments par écrit au préalable. Contrainte pour le groupe bleu : contre-argumenter</p> <p>Relance : « Pourquoi tout le monde n'a pas les mêmes droits ? »</p>
4. Histoire de l'égalité des droits	Mise en perspective historique puis géographique de l'(in)égalité des droits	Droits* Égalité*	<p>Analyser une image et un texte littéraire : comprendre et interpréter un album de littérature de jeunesse.</p> <p>Comprendre que l'égalité actuelle est le fruit d'une histoire</p>	<p>Album « Il n'y a pas si longtemps » : impressions doubles-pages avec et sans le texte</p> <p>Fiche enseignant : histoire du droit des femmes en France (apport d'informations historiques en complément : dates et chiffres) + iconographie</p> <p>Diaporama présentant la méthodologie d'analyse d'image et de lecture du texte</p>	<p>Réactivation en collectif : qu'est-ce que l'égalité ? Qu'est-ce qu'un droit ?</p> <p>En collectif, analyse de la couverture et de l'image de la double-page 1 : le droit de vote (texte caché) puis lecture.</p> <p>En groupes, travail identique sur une double-page (religion et codes vestimentaires, mixité, liberté vestimentaire et de mouvements, mariage et tutelle maritale).</p> <p>Mise en commun avec présentation par chaque groupe et débat d'interprétation.</p>

Séances (45 min)	Problématique (Enseignant)	Notion principale	Objectifs d'apprentissages	Documents utilisés	Activités des élèves
5. L'égalité des droits hier et aujourd'hui	Mise en perspective géographique de l'(in)égalité des droits : permettre aux élèves de se décentrer	Droits* Égalité*	Analyser une image et un texte littéraire : comprendre et interpréter un album de LJ. Comprendre que l'égalité actuelle est le fruit d'une histoire, et se défaire de l'ethnocentrisme en décentrant son regard.	Album « Il n'y a pas si longtemps » : impressions doubles-pages avec et sans le texte Méthodologie d'analyse d'image et de lecture du texte Fiche enseignant : histoire du droit des femmes en France+iconographie Iconographie : les droits des femmes et des hommes dans le monde	Réactivation : quizz collectif sur ardoise sur les dates des droits des femmes en France. Présentation d'une méthodologie du travail en groupe par les groupes ayant bien fonctionné (réfèrent collectif au tableau) En groupes, analyses des double-pages restantes (avortement, lutte et liberté, ailleurs). Mise en commun avec présentation par chaque groupe et débat d'interprétation. DVP : les hommes et les femmes, les filles et les garçons sont-ils égaux aujourd'hui dans le monde ? Parallèle ethnocentrisme/sexisme
6. Conseil d'élève et projet final, évaluation bilan	Passer de la théorie à la pratique : s'engager collectivement pour l'égalité	Engagement*	S'engager dans une réalisation collective concrète	Vidéo : l'égalité par Zep Vidéo exemple : l'engagement d'une petite britannique Liste de projets possibles : écrire un livre/article/interviews/poésie, faire des affiches/vidéos/œuvres/charte/jeu/saynète/chronologie des droits des femmes... Questionnaires	Réactivation : repérer dans la vidéo le maximum de valeurs de la République et identifier les droits évoqués. Ouverture conseil par délégués, présentation ordre du jour : réfléchir collectivement à la question : « comment promouvoir l'égalité filles-garçons à l'école ? » Proposer des idées, constituer des groupes et s'engager dans l'action. Délégués : consigner les idées et inscrire chaque élève, clore le conseil. Compléter le questionnaire

2.2 Analyse de l'expérimentation : réussites et difficultés par rapport aux objectifs initiaux

2.2.1 Une continuité entre le déroulement des discussions à visée philosophique et l'œuvre littéraire choisie

2.2.1.1 L'articulation entre l'œuvre de fiction et les discussions à visée philosophique : le choix d'introduire la lecture à la fin de la séquence

L'œuvre a été lue à dessein plutôt en fin de séquence, pour diverses raisons :

- le contexte de classe : dans la mesure où les élèves ont spontanément évoqué les inégalités entre les filles et les garçons, et ont commencé d'eux-mêmes à débattre de cette thématique, il n'a pas semblé nécessaire d'y entrer par le biais d'une fiction. Il a paru plus pertinent d'évoquer dans un premier temps les différences et les stéréotypes en laissant ceux-ci émerger (au moyen de différentes activités et supports), puis de les sensibiliser *a posteriori* à l'historique de la lutte pour l'égalité.

- le type d'album : ne s'agissant pas à proprement parler d'une œuvre de fiction avec une narration classique (un héros identifiable, des mésaventures, une fin), elle n'a pas paru adaptée comme introduction aux débats, mais plutôt comme une passerelle vers des réflexions plus poussées sur les inégalités dans le temps (passé et futur) et dans l'espace (l'album se finissant par l'ailleurs).

Comme la séquence a commencé par des discussions à visée philosophique, la lecture de l'album a abouti, non pas sur un débat d'interprétation littéraire pur, mais plutôt sur une discussion à visée philosophique. Les élèves ont exprimé leurs émotions à la lecture de l'album : indignation, colère, dégoût et honte essentiellement (L. : « quand je lis tout ça, j'ai presque honte d'être un garçon, parce que les garçons ont fait du mal aux filles dans le passé »). Ils se sont spontanément demandé pourquoi il existait autant d'inégalités (Ch. : « Mais maîtresse, pourquoi c'est comme ça dans de nombreux pays ? Et pourquoi dans l'histoire on voit autant d'inégalités entre les hommes et les femmes, c'est pas juste ? ! »). Par ailleurs, dans la mesure où la lecture/littérature est habituellement assurée par l'enseignante titulaire de la classe, il est possible également que cela ait influencé la teneur de la discussion (les questions de compréhension, d'analyse et d'interprétation littéraires étant traitées avec cette autre professeure). Cette lecture « tardive » a, par son impact, donné envie aux élèves de se mobiliser en faveur de l'égalité.

2.2.1.3 Un choix d'œuvre pertinent, en sélectionnant les pages à étudier et en adaptant le contenu à la maturité des élèves

Il n'y a pas si longtemps... est un album qui a plu aux élèves. Ils ont apprécié le côté répétitif de l'anaphore qui ponctue les double-pages¹⁸, et le fait de suivre les tranches de vie présentées par le narrateur. Deux séances ont été consacrées à la lecture, en petits groupes, des extraits sélectionnés, un temps étant ensuite dédié à la restitution par chaque groupe de l'analyse d'image et de texte, ainsi qu'à la discussion en collectif. Plusieurs élèves ont regretté que le temps manque pour discuter plus profondément de l'album et de chacun des thèmes, ce qui montre qu'ils ont vraiment apprécié la lecture et les enjeux de chaque thème (droit de vote, contraintes vestimentaires, mixité, vie à l'extérieur, mariage et inégalités entre époux, avortement, luttes pour l'égalité, mémoire). Après avoir mûrement réfléchi sur l'opportunité de présenter aux élèves la double-page évoquant l'avortement (et la décapitation d'une « faiseuse d'anges », Marie-Louise Giraud, en 1943), elle a été présentée à deux groupes ayant bien fonctionné. Ce thème de l'interruption de grossesse, difficile à comprendre pour des élèves n'ayant qu'une idée très vague de la conception et de la grossesse, aurait mérité un plus grand développement, certains élèves étant plus interpellés par le fait de « tuer un bébé » (selon leurs propres mots) que par le fait de ne pouvoir disposer librement de son corps. Quoi qu'il en soit, il ne paraît pas inutile *a posteriori* de sensibiliser les élèves de cet âge à ce type de questions, ne serait-ce que parce qu'ils sont très curieux de tout ce qui peut toucher la grossesse et la reproduction humaine et que cela a permis à certains d'oser poser des questions à ce sujet.

2.2.1.4 Une identification possible, quoi que limitée par l'aspect didactique et par le schéma narratif de l'ouvrage

Par ailleurs, son côté didactique (et presque militant) est aussi un inconvénient, puisqu'il laisse peu de place à l'imagination. Le positionnement du narrateur apparaît plus comme celui d'un père auquel il n'est pas évident de s'identifier, puisqu'il raconte lui-même l'histoire de ses parents. L'effet de médiation attendu en utilisant une œuvre de littérature jeunesse est donc sans doute moins important qu'en utilisant une histoire au schéma narratif plus classique : c'est

¹⁸ « Ce n'était pas ailleurs, il y a des siècles. C'était en France, il n'y a pas si longtemps... »

finalement plus à la mère du narrateur que les élèves se sont identifiés, puisqu'ils ont mentionné leur sentiment d'injustice (filles et garçons indifféremment).

2.2.1.5 Des discussions à visée philosophique qui influent sur la lecture de l'ouvrage, une lecture qui alimente les discussions

Les élèves se sont emparés très rapidement des différentes thématiques et ont été très sensibles aux inégalités présentées dans le livre, sans doute parce qu'elles avaient déjà été évoquées auparavant lors des discussions à visée philosophique. Même si l'ouvrage traitait initialement plus des différents combats pour les libertés à différents niveaux, leur lecture a largement été influencée par le fait d'avoir exploré le thème de l'égalité auparavant ; cela a donc naturellement alimenté leurs réflexions dans ce sens. Dans la mesure où la lecture a été proposée en fin de séquence, on peut néanmoins regretter que, faute de temps, il n'y ait pas eu la possibilité de discuter plus profondément des thèmes abordés (regret formulé par plusieurs élèves).

2.2.1.6 L'acquisition d'une culture commune sur l'histoire des droits des femmes, un support aux discussions

Le fait que cet album tisse en toile de fond une chronologie des droits des femmes est très intéressant, car il s'avère que les élèves n'étaient pas du tout conscients que certains droits étaient aussi récents : ils ont été très surpris et très curieux d'en savoir plus à ce sujet, et cela a été l'occasion de leur donner des points de repères en termes de dates, et d'apporter des éléments de comparaison avec d'autres régions du monde. Ces éléments ont ensuite été réinvestis pendant la discussion, beaucoup plus que les éléments simplement projetés en diaporama dans les séances précédentes. On peut supposer que la médiation par le biais de l'ouvrage donne du corps à ces informations et les fixe plus qu'une simple évocation. L'incarnation des faits par des personnages, auxquels il est possible de s'identifier ou pour lesquels les lecteurs peuvent ressentir de l'empathie, est ainsi un atout dans le processus d'apprentissage : les élèves peuvent ensuite discuter de ce qui est ressenti par les protagonistes et élargir leurs problématiques à l'ensemble des hommes et des femmes de cette époque, voire à ceux d'aujourd'hui.

Par ailleurs, le fait de terminer la lecture par les différentes luttes (en enrichissant le contenu par de l'iconographie et des compléments d'informations sur les luttes pour l'égalité) a sans

aucun doute été déterminant dans l'envie des élèves de s'engager eux-mêmes dans des projets. En effet, c'est à l'issue de la dernière lecture que certains élèves ont suggéré qu'ils pourraient eux-mêmes faire « quelque chose » pour améliorer l'égalité filles-garçons (à l'école et dans la société). L'acquisition d'une culture commune a donc été un des moteurs de l'engagement.

2.2.2 Un choix de thème qui a motivé les élèves, désormais très sensibles aux discriminations liées au genre

2.2.2.1 Un choix en réponse à une problématique soulevée par les élèves eux-mêmes

Dans la mesure où le thème choisi faisait écho à des problématiques déjà présentes pour certains élèves et pour cette classe en particulier, le choix du thème s'est avéré judicieux : la majorité des élèves a été très investie dans les discussions, et dans le travail de groupe et dans les projets ayant émergé de la phase « engagement collectif ». Les discussions ont parfois été vives, signe qu'il y avait matière à débat : ainsi, les garçons et les filles se sont parfois opposés concernant leurs différences et capacités respectives. Les filles de la classe - et quelques garçons, dont l'un élevé exclusivement par sa maman - se sont souvent insurgés sur le rôle dévolu aux filles et aux femmes dans notre société. Quelques garçons ont également mentionné plusieurs fois des inégalités de traitement à l'école, arguant qu'ils étaient plus sujets aux punitions alors que les filles avaient plus souvent accès aux jokers¹⁹. En revanche, à l'issue de la séquence, notamment après la lecture de l'ouvrage, les élèves se sont accordés pour promouvoir l'égalité, quelles que soient les différences ou le statut actuel de chacun. Par ailleurs, le sujet de l'égalité a été évoqué par la classe à plusieurs reprises en dehors des séances prévues ; par exemple, lors d'une conférence interactive avec l'astronaute T. Pesquet, des filles se sont interrogées sur la possibilité pour des femmes de faire ce métier, ou encore lors du travail sur les élections présidentielles, sur le nombre de femmes candidates.

¹⁹ Il s'agit ici d'un système d'encouragement des comportements positifs au sein du groupe-classe : élèves tuteurs ou s'impliquant particulièrement dans le fonctionnement de la classe (rangement, intégration des nouveaux élèves, réalisation de référents pour la classe...). Les élèves piochent des récompenses (assurer l'entraînement d'éducation physique et sportive, choisir un album lu par la maîtresse, quart d'heure d'autonomie...)

2.2.2.2 Une implication importante dans le travail de groupe

A l'issue de la séquence, au grand étonnement de l'enseignante, l'engagement dans des petits projets n'a pas nécessité beaucoup d'accompagnement dans l'organisation du travail et dans la répartition des rôles, ou de relances régulières. Dans la mesure où les élèves ont pu choisir leurs projets (et par conséquent leurs groupes), la motivation a été importante et ils ont été très impliqués. Alors que le travail de groupe était habituellement complexe à mettre en œuvre, l'adhésion a été immédiate et la cohésion des groupes solide. Les élèves ont très facilement réparti les rôles. (Pour la saynète, par exemple, ils ont trouvé des compromis en se répartissant le travail d'écriture, de mise en scène, de jeu, de costumier...). Seule une élève, habituellement très scolaire, avec une forte personnalité et un fonctionnement plutôt individualiste, n'a pas été motivée par ce travail et a eu des difficultés à trouver un projet.

2.2.2.3 Une sensibilité accrue aux discriminations, un travers parfois complexe à gérer au quotidien

La conséquence de cet engouement, parfois complexe à gérer pour l'enseignante, a été la très grande sensibilité des élèves à la parité et à l'égalité de traitement au quotidien : certains ont commencé à comparer quasi systématiquement le nombre d'interventions des filles et des garçons en classe, et à être dans la revendication lorsqu'il n'y avait semble-t-il pas lieu de l'être. Les actes de la classe sont ainsi régulièrement interprétés par le prisme de l'égalité entre les filles et les garçons. Si l'on peut regretter ces excès, on peut aussi se réjouir que les élèves, filles comme garçons, soient sensibilisés à cette thématique, et n'hésitent pas désormais à faire valoir leurs droits ou à s'interroger sur des situations leur paraissant injustes.

2.2.3 La qualité des discussions ou les effets des modalités de débat adoptées

2.2.3.1 Le lieu des discussions à visée philosophique, une donnée importante

Il était initialement prévu de réaliser la majorité des discussions à visée philosophique dans la salle polyvalente de l'école, réservée à cet effet, afin d'offrir aux discussions un cadre différent de celui de la classe. Il paraissait en effet judicieux de sortir du contexte de la classe avec son organisation spatiale et sa symbolique (positionnement frontal du tableau et de l'enseignante, répartition des élèves en groupes de niveau, habitudes de fonctionnement de la classe...).

L'autre salle permettait aux élèves d'être plus mobiles, de tous se voir et de changer de contexte. Néanmoins, les contraintes d'organisation de l'école et de matériel n'ont pas toujours permis l'utilisation de ce local, dans lequel il n'est pas possible de projeter d'images ou de vidéos, de prendre des notes visibles de tous (pas de tableau, même mobile), ou encore de s'asseoir confortablement. Par ailleurs, le fait que ce lieu soit également occupé par la garderie et les Temps d'Activités Périscolaires le chargeait aussi d'une symbolique particulière qui n'était pas forcément favorable à la réflexion : les élèves y étaient souvent avachis, et attirés par le matériel de jeu et de motricité entreposé. Selon les séances, les discussions à visée philosophique ont donc eu lieu soit dans cette salle lorsqu'il n'y avait pas besoin de matériel particulier et qu'elle était disponible, soit en classe, en aménageant un peu la disposition dans les limites des possibilités spatiales. La participation a souvent été plus grande en salle polyvalente et les élèves plus motivés, notamment les petits parleurs, mais les relances étaient plus efficaces en classe, où il était possible de visionner des photographies alimentant le débat. *A contrario*, il était plus facile d'instaurer un fonctionnement de type démocratique, non frontal, en dehors de la classe, le Président prenant plus naturellement sa place, (alors que ce rôle est habituellement plutôt dévolu à l'enseignant).

2.2.3.2 Un groupe-classe déjà initié à la pratique des discussions à visée philosophique, ce qui a facilité leur déroulement

Une séquence de discussions à visée philosophique sur la liberté avait été mise en place au premier trimestre : les élèves étaient donc habitués à cette activité et aux modalités mises en place pour qu'elle fonctionne. Plusieurs rôles ont été distribués en amont :

- le Président, chargé de distribuer équitablement la parole
- deux secrétaires, prenant en notes les éléments importants du débat pour l'élaboration des traces écrites
- l'observateur, qui devait observer en particulier si tous les élèves intervenaient, combien de fois, et dans ce cas précis comparer le nombre d'interventions féminines et masculines, ainsi qu'éventuellement faire des observations sur le contenu de celles-ci lorsqu'une contrainte était imposée (donner un exemple, utiliser la trousse à outils de l'argumentation, être pour ou contre...)

- le reformulateur, qui devait, dans le cadre du travail sur l'expression orale, reformuler des propos difficilement compréhensibles. Ce rôle a finalement été abandonné, faute de temps, car, à l'exception d'un élève particulièrement doué et efficace dans cette tâche, c'était plus généralement l'enseignante qui reformulait les paroles ambiguës pour ne pas trop empiéter sur le temps de discussion.

Ces rôles ont tourné et étaient distribués par l'enseignante, parfois parmi les élèves volontaires, parfois à dessein afin d'encourager certains élèves à les occuper (une élève un peu en retrait comme Présidente, par exemple). Après avoir identifié les gros parleurs, qui avaient une tendance naturelle à monopoliser le débat, ils ont souvent eu des rôles spécifiques, afin d'encourager les moins bavards à s'exprimer aussi. Cette technique a relativement bien fonctionné, tout comme le fait de faire rédiger ses arguments en amont : cela a permis aux élèves ayant besoin de temps de structurer leur pensée par écrit et de simplement lire leur texte. Néanmoins, malgré les encouragements de l'enseignante, certains élèves se sont très peu exprimés, notamment l'un d'entre eux, dysphasique et mal à l'aise à l'oral du fait de son trouble. Il n'a pas paru judicieux de lui confier un rôle spécifique qui aurait pu le mettre en difficulté, parce que l'expression et la compréhension orales sont laborieuses pour lui et qu'il met beaucoup de temps à écrire.

Les comptes rendus des observateurs ont permis d'identifier une meilleure répartition de la parole au fur et à mesure du temps : sans doute parce que les dispositifs mis en place ont fonctionné, mais aussi parce que les élèves se sont habitués à la pratique de la discussion à visée philosophique et ont pris confiance en eux au sein du groupe-classe.

2.2.3.3 La posture de l'enseignante, un élément déterminant

Le fonctionnement des discussions à visée philosophique étant familier, les élèves étaient aguerris à un positionnement de l'enseignante différent de celui pratiqué habituellement en classe : il s'agit en effet d'ouvrir un débat et de s'effacer au maximum pour laisser les élèves s'exprimer, en animant la discussion grâce à des relances et en distribuant la parole. Il n'y a pas clairement de positionnement de sachant et d'apprenant concernant les notions abordées, puisqu'on ne peut « savoir » l'égalité ou la liberté et qu'il n'y a pas de réponse définie à une question philosophique. Pour que la discussion fonctionne, le professeur doit simplement donner aux élèves, en cas de besoin et parfois en amont du débat, les outils pour argumenter et

développer leurs idées, parfois en proposant des exemples ou en demandant de donner la preuve d'une idée. Le fait d'animer demande une grande capacité d'écoute de l'enseignant, ainsi que des capacités d'adaptation, pour pouvoir réagir aux idées et arguments exprimés, et malgré tout faire évoluer la réflexion. Il faut noter par ailleurs dans notre cas que l'expérience professionnelle antérieure de la maîtresse (animation occasionnelle de débats philosophiques en tant que professionnelle de musée) a favorisé l'adoption d'une autre posture que celle de l'enseignement frontal classique. Néanmoins, l'expérience des discussions à visée philosophique en classe a montré que plus l'enseignante est présente et tente de contrôler la discussion, plus les élèves semblent chercher à lui faire plaisir ou à donner une réponse juste, et non à exprimer ce qu'ils pensent. Ils ont tendance, lors des premières discussions, à chercher l'approbation et à rechercher une vérité. En acceptant au contraire de se retirer (ce qui exige confiance en soi et dans les capacités de ses élèves), la maîtresse laisse de la place aux enfants, qui s'expriment plus sincèrement et s'autorégulent alors naturellement. La classe ayant parfois tendance à s'accorder autour d'une position homogène, se faire l'avocat du diable et défendre des idées qui ne sont pas les siennes est parfois nécessaire pour l'enseignant. Cela permet aux élèves de comprendre que diverses opinions et argumentations peuvent coexister et qu'il est parfois intéressant d'adopter une position qui n'est pas la leur pour réfléchir et pour anticiper les contre-arguments. Cette technique permet aussi de dynamiser la discussion lorsqu'elle tourne au consensus : il s'avère donc utile de préparer un contre-argumentaire et des cas limites, qui permettront de relancer le débat.

2.2.3.4 L'évolution des capacités langagières des élèves : une meilleure expression orale due à la mise en place des outils du débat

Plusieurs modalités de discussions ont été expérimentées au cours de la séquence, dont nous allons analyser les conséquences. Le respect des contraintes ou des règles du jeu choisies a été évalué par les observateurs, et non par l'enseignante, pour qu'elle puisse être plus à l'écoute du contenu des interventions.

- Une discussion libre, sans rédaction d'arguments en amont ou contrainte d'expression : les élèves ont tendance à avancer des opinions sans arguments. Les discussions sont plus réactives et libres que lorsqu'il y a une contrainte, mais tournent parfois en rond, faute d'étayage des idées

- La rédaction en amont de ses arguments (avec la possibilité de lire, donc, son argumentaire) : cela permet à tous de réfléchir individuellement, chacun pour soi, à ses propres idées, et de poser sa pensée. Cette disposition aide certains petits parleurs à s'exprimer, puisqu'ils ont la preuve qu'ils ont une opinion sur le sujet et peuvent se reposer sur le texte écrit. L'inconvénient réside dans l'absence de réactivité : comme chacun souhaite lire son texte, les élèves sont moins à l'écoute des idées des autres, se répètent souvent et ne s'adaptent pas à ce qui vient d'être dit.

- La contrainte imposée à l'oral de fournir un exemple lorsqu'on émet une idée. Cela a permis aux élèves de commencer à réfléchir aux fondements de leurs opinions et d'ébaucher ainsi des arguments. La difficulté, pour celles et ceux qui sont moins à l'aise à l'oral, a été un peu plus grande, il a donc été décidé de laisser parfois un temps en amont pour rédiger ses exemples.

- L'introduction d'outils du débat, travaillés en amont pendant une séance de lexique (avec la contrainte d'utiliser des amorces de phrases introduisant un argument, un exemple ou un contre-argument chaque fois qu'on prenait la parole) : une nette amélioration du contenu des interventions a été notée en utilisant cette modalité. Les élèves ont, la première fois, écrit leurs idées avec une amorce de phrase qu'ils pouvaient choisir parmi un petit lot d'amorces imposé, puis ont pour certains naturellement réutilisé ces outils à l'oral lors des discussions à visée philosophique ou dans la vie de classe en général. On entend désormais très fréquemment les élèves utiliser ces phrases au quotidien : « je ne suis pas d'accord avec l'idée de X, car... », « je suis contre l'idée que... parce que », « étant donné que... », « selon l'article paru dans le journal... » : si elle a semblé un peu artificielle au départ, cette modalité de travail a finalement réellement contribué à améliorer le lexique de certains élèves concernant l'argumentation, et à étoffer les discussions, parce que les phrases impliquent de citer une source ou de donner un argument.

- A titre de test, pour le groupe le plus avancé, un positionnement imposé lors de l'un des derniers débats. L'idée initiale était de donner plus de dynamisme au débat et d'éviter le consensus. Néanmoins, il a été très difficile pour les élèves, mêmes avancés, de se décentrer et de se mettre dans la peau de quelqu'un qui pense différemment. Cette modalité n'a pas fonctionné, peut-être parce qu'elle a été introduite en fin de séquence : les élèves étaient tous convaincus que les inégalités étaient injustes, il leur a donc été extrêmement complexe d'essayer de les justifier (seuls quelques-uns, qui avaient compris l'intérêt de la démarche, ont proposé des idées, en ajoutant toujours presque avec honte « mais ce n'est pas ce que je pense vraiment »).

- Également à titre de test, il avait été prévu de ne laisser que les filles puis uniquement les garçons s'exprimer pendant l'un des derniers débats, afin que les élèves expérimentent la discrimination liée au genre²⁰. Dans la mesure où les élèves avaient déjà une grande sensibilité à la parité et aux inégalités liées au genre, cette idée a été abandonnée parce qu'elle risquait d'être contre-productive.

2.2.3.5 *Mémoire du débat : une trace écrite artificielle mais néanmoins utile*

Dans la mesure où il n'y avait pas toujours de tableau à disposition pour garder en mémoire les idées et les arguments énoncés, des secrétaires ont été systématiquement désignés pour consigner sur une feuille les discussions à visée philosophique (un ou deux par débat selon leur rapidité et leur niveau en rédaction). Par manque de temps, ces secrétaires n'ont pas toujours pu relire à la classe le compte-rendu : c'est regrettable, car cela a permis, lorsque les notes étaient fidèles, de vraiment acter du contenu des discussions et de faire un bilan. En revanche, il est apparu que prendre des notes était un apprentissage à part entière : certaines idées, importantes, ne figuraient pas dans le document, même en confrontant deux versions différentes. Par ailleurs, dans la mesure où les élèves n'étaient pas habitués à une démarche de coconstruction des référents de la classe, les traces écrites ont le plus souvent été réécrites *a posteriori* par la maîtresse en se fondant sur les notes des secrétaires pour fournir un texte cohérent. Ce texte a été lu par les élèves au début de la séance suivante, en complément du rappel des idées, et consigné sur une feuille spécifique dans le classeur de leçons. Les élèves ont apprécié de voir leurs pensées ainsi valorisées au même titre que les autres leçons, néanmoins, ces traces écrites avaient été modifiées et n'étaient pas tout à fait fidèles au contenu. Elles ont néanmoins permis d'éviter de répéter les mêmes arguments inlassablement et de revenir sur un sujet qui avait déjà été abordé (« ce que tu dis est vrai, nous en avons déjà parlé la dernière fois, c'est dans la trace écrite »).

²⁰ Cette idée a été inspirée de l'expérience canadienne « La leçon de discrimination », visible ici : http://ici.radio-canada.ca/actualite/v2/enjeux/niveau2_10939.shtml# (consulté le 4 mai 2017).

2.2.4 L'évaluation de la séquence : des éléments qualitatifs et quantitatifs

2.2.4.1 Une évolution quantifiable des stéréotypes

Afin d'avoir des éléments d'évaluation tangibles, un questionnaire individuel, présenté comme une enquête, a été administré aux élèves en début et en fin de séquence. Il s'agissait de faire une évaluation diagnostique et de prendre leurs représentations initiales (*cf.* annexes). Ceci devait permettre à la fois d'évaluer l'importance des stéréotypes de genre chez les élèves et, en présentant le même document en fin de séquence, de juger de l'efficacité du dispositif. Afin d'éviter les biais dans les réponses, le thème abordé n'était pas précisé en premier lieu. S'ils devaient indiquer leur sexe, les élèves pouvaient remplir le document anonymement pour une plus grande authenticité. Ce questionnaire présentait des affirmations stéréotypées, rédigées avec différents degrés d'assertivité et permettant de répondre « les filles » « les garçons » « les deux ». La seconde partie a été conçue de façon à être volontairement plus axée sur la perception qu'ont les élèves de l'égalité dans différents espaces sociaux (à l'école, dans la famille, dans la rue, en général). Une section plus personnelle permettait d'en savoir plus sur les ambitions et les goûts des élèves, afin de tenter de discerner des tendances selon le sexe. Les résultats ne peuvent être analysés exhaustivement ici, faute de place : nous nous bornerons à analyser le recto, sans comparer les réponses des élèves filles et garçons²¹. Ils indiquent, en premier lieu, que les élèves avaient initialement une conception très genrée des caractères, goûts, capacités scolaires, compétences sociales et professionnelles. La comparaison entre les résultats avant et après l'expérimentation montre dans presque tous les domaines, une diminution des stéréotypes de genre. En effet, sauf exception, les élèves ont été systématiquement plus nombreux à cocher la case « les deux », ou alors les réponses sont plus nuancées (la répartition entre les réponses « filles » et « garçons » étant plus équilibrée). Par exemple, plus de 50 % des élèves ont initialement répondu que les garçons pouvaient devenir bouchers, pompiers ou militaires (le reste étant « les deux »), puis 20 % seulement en fin de séquence (5 % « les filles », 75% les deux). Le seul item qui évolue peu (voire dans le sens inverse pour deux questions) est celui des capacités scolaires : peut-être que le fait d'avoir mentionné en classe que les filles avaient actuellement de meilleurs résultats que les garçons a influencé les réponses ?

²¹ Nous pouvons seulement mentionner que les garçons ont généralement eu une vision plus stéréotypée que les filles, qui ont été plus nombreuses à répondre « les deux », que cela soit en début ou en fin de séquence.

2.2.4.2 Une évaluation qualitative par les élèves et par l'enseignante

Outre ces éléments numériques, plusieurs indices d'ordre qualitatif montrent l'impact de cette séquence sur les élèves. Elles sont directement liées aux compétences visées en enseignement moral et civique et relèvent des quatre thèmes à aborder dans l'année.

La sensibilité : soi et les autres

- Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés : textes littéraires, débats portant sur la vie de la classe. Un travail avait déjà été engagé en début d'année sur le lexique des émotions, dans le cadre d'une séquence d'apprentissage des messages clairs. La séquence étudiée ici a permis de conforter cet apprentissage et d'en diversifier les objets grâce à la lecture de l'ouvrage et aux différentes discussions littéraires et philosophiques. Plusieurs élèves, qui n'étaient pourtant pas de grands parleurs initialement, ont ainsi pu exprimer leurs émotions concernant l'histoire, avec plus de finesse qu'auparavant (sentiment d'injustice, colère, dégoût, tristesse essentiellement). La régulation de ces émotions reste néanmoins difficile pour d'autres au cours des discussions à visée philosophique ou surtout pendant les conseils : la question de l'égalité étant parfois litigieuse, quelques élèves (du groupe habituellement le plus avancé) ont eu tendance à s'emporter lorsque ce n'était pas la maîtresse qui régulaient le débat, mais les délégués ou le groupe-classe. Il pourrait être intéressant d'approfondir ce travail en essayant de comprendre pourquoi certains élèves plutôt à l'aise scolairement et dans l'expression orale semblent plus en difficulté lorsque la parole est plus répartie et que leurs camarades acquièrent plus de vocabulaire pour s'exprimer ; des travaux de psychologie ou de sociologie viendraient sans doute éclairer ce modeste constat : si l'on considère que la faculté d'expression correspond aussi à un pouvoir, le fait de donner à plus d'élèves des outils pour s'exprimer remet probablement en question la place de chacun dans la classe.

- Savoir coopérer : Les travaux réalisés en petits groupes pendant la séquence ont permis de montrer une évolution dans la faculté des élèves à participer à une action commune. Si cette compétence ne semblait pas acquise pour la plupart d'entre eux en début d'année, le travail en groupe étant laborieux, bruyant et souvent anarchique, les comportements des élèves en situation de coopération ont évolué pendant la séquence. Les modalités choisies ont eu un impact sur la qualité de ce travail à plusieurs : binômes au choix des élèves (en mélangeant

néanmoins les groupes de niveaux²²), groupes imposés de niveaux hétérogènes (4 ou 5 élèves) et pour finir, groupes formés par projets, au choix des élèves. Lorsque la méthodologie de travail avait été précisée en amont, le rendu a été plus qualitatif. De plus, quand les élèves se sont regroupés autour d'un projet qu'ils choisissaient, la motivation a été un moteur important, qui les a rendus plus engagés, mais aussi plus autonomes dans la coopération et la gestion des compromis. Le fait de répéter plusieurs fois la même activité en conservant le même groupe (par exemple, la lecture et l'analyse des double-pages de l'album) a permis aux élèves d'être plus efficaces car ils étaient familiarisés avec la consigne et avec le fonctionnement de leurs camarades, se répartissant les rôles avec plus de fluidité.

Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres

- Respecter tous les autres et notamment appliquer les principes de l'égalité des femmes et des hommes. Cette compétence était évidemment la principale visée dans notre cas. Il est indéniable que la séquence a permis de la développer chez la plupart des élèves : plus aucun stéréotype de genre n'a été prononcé en présence de la maîtresse et les élèves font eux-mêmes mention des stéréotypes ou des inégalités dont ils sont témoins dans l'enceinte de l'école (en récréation ou pendant les Temps d'Activités Périscolaires) voire en dehors (répartition des tâches ménagères, inégalités entre frères et sœurs à la maison, publicités sexistes). Par exemple, certains ont spontanément relevé que l'un des éducateurs territoriaux des activités physiques et sportives, employé par la ville, désignait systématiquement des chefs d'équipe masculins. Dans la mesure où les élèves sont aussi très sensibles à la parité, ils choisissent de plus en plus d'équilibrer eux-mêmes les groupes de travail en mélangeant filles et garçons.

Néanmoins, il s'agit d'un apprentissage de longue haleine : cette compétence doit être évaluée dans la durée car elle n'est pas acquise pour toujours. Elle doit se traduire dans la réalité

²² La classe présente un profil très hétérogène en termes de rythmes d'apprentissages et de temps d'exécution d'une tâche, puisqu'elle a la particularité d'accueillir en inclusion des élèves dépendant d'une Unité localisée pour l'inclusion scolaire spécialisée dans les troubles spécifiques du langage. Ces élèves, dyslexiques, dyspraxiques ou dysphasiques, sont pris en charge une heure par jour par une autre maîtresse. Pour faciliter la différenciation au quotidien, les élèves sont répartis en groupes vert (élèves en difficulté scolaire ou dépendant de l'Unité localisée pour l'inclusion scolaire, un quart de la classe), orange (un élève dysphasique et d'autres élèves, avec un niveau général moyen mais ayant besoin de temps pour réaliser les activités, un quart de la classe) et bleu (niveau avancé et élèves rapides, la moitié de la classe). Ces groupes ne sont pas figés et évoluent selon les disciplines ou en fonction des progrès des enfants.

quotidienne de l'école (répartition spatiale des élèves en cour de récréation²³²⁴, comportements en éducation physique et sportive et pendant les jeux notamment, équité des prises de parole en classe...), ce qui est difficilement observable sur une courte période. Si la plupart des collègues ont affirmé respecter l'égalité et la favoriser chez leurs élèves²⁵, les témoignages des élèves de la classe -et les comportements observés en récréation- montrent que cette compétence n'est pas partagée ou qu'elle n'a pas été intégrée dans les actes des élèves. Par ailleurs, l'école n'est qu'un des lieux sociaux fréquentés par les élèves : l'influence de l'environnement social et familial est fondamentale pour ce qui relève des compétences morales et civiques des enfants. Ainsi, si les valeurs prônées en classe sont contradictoires avec les autres apprentissages sociaux, on peut supposer qu'elles ne seront appliquées que dans le cadre scolaire (afin de satisfaire les attentes des enseignants ou de s'adapter au contexte général de l'école).

Le jugement : penser par soi-même et avec les autres

- Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et apprendre à justifier un point de vue. Cette compétence est également centrale dans la pratique des discussions à visée philosophique. Le travail effectué sur les outils du débat, mentionné plus haut, a indéniablement fait progresser la plupart des élèves en expression orale puisqu'ils sont plus précis dans leur façon d'exprimer leurs idées. Ils sont désormais capables, pour la plupart, de formuler un argument et de transposer le lexique et la méthodologie de l'argumentaire dans d'autres contextes de la vie de classe. Un petit nombre a moins participé aux échanges : il serait hasardeux d'évaluer l'impact des discussions à visée philosophique sur les compétences orales de ces élèves-ci. Ils restent cependant minoritaires au regard des bilans fournis par les observateurs successifs ; en effet, ces comptes rendus révèlent que plus la séquence a avancé, plus la parole a été répartie (passant d'une dizaine de participants actifs à une vingtaine, sur vingt-cinq élèves).

Les élèves, qui appréciaient les discussions à visée philosophique, étaient généralement concentrés et respectueux des règles du jeu en termes de comportement (ils intervenaient à leur

²³ cf. [Naves & Wisnia-Weil 2014](#) p. 134.

²⁴ cf. proposition pédagogique sur la plate-forme Matilda : <http://www.matilda.education/app/course/view.php?id=218> (consulté le 4 mai 2017).

²⁵ Un questionnaire leur a été administré avant la séquence afin de connaître leurs pratiques professionnelles.

tour et ne s'interrompaient pas). Néanmoins, les capacités d'écoute réelles restent difficiles à mettre en œuvre pour certains : un élève a, par exemple, toujours participé en proposant une idée, mais n'écoutait pas suffisamment ses camarades pour que son intervention soit cohérente (répétition d'une idée, prise de parole totalement hors de propos par rapport au déroulement du débat). Parfois, la maîtresse a imposé aux orateurs de reformuler l'idée précédente avant de réagir : cette tâche a été particulièrement ardue pour la majorité des élèves, mais cette consigne s'est révélée intéressante car elle contraignait à vraiment écouter les autres.

Si les discussions à visée philosophique à proprement parler se sont toujours déroulées dans le respect, l'expérience du débat démocratique n'a pas toujours été simple en revanche pendant les conseils d'élèves : peut-être parce que le cadre n'était pas encore suffisamment intégré (ou clairement instauré), les élèves ont eu tendance à s'interrompre ou à avoir des échanges vifs, donnant lieu à des invectives des filles contre les garçons et vice versa. Comme trois conseils d'élèves seulement ont été mis en place depuis le début de l'année, il faudrait sans doute mener l'expérience plus longuement pour pouvoir évaluer leur impact sur ce type de compétence : en effet, des modalités de travail nouvelles mettent parfois les élèves en difficulté car il leur faut du temps pour s'y habituer et tester le cadre.

- Nuancer son point de vue en tenant compte du point de vue des autres : cela reste à conforter pour la plupart des élèves. Quelques élèves ont clairement évolué et étaient capables de modifier leurs arguments en fonction des idées avancées par leurs camarades, mais la plupart n'ont pas encore cette capacité, qui demande une maturité cognitive et affective avancée. Il est encore complexe pour plusieurs élèves, à ce niveau, d'avoir des idées et d'argumenter logiquement en leur faveur ; aussi, être suffisamment conscient de son positionnement et simultanément à l'écoute pour nuancer son propos est souvent un défi. De plus, même si ces compétences n'apparaissent pas clairement dans le programme, la problématisation et la conceptualisation sont inhérentes aux questionnements philosophiques : quoi qu'une partie des philosophes en herbe ait progressé en la matière, cela reste très difficile d'accès. Le professeur doit le plus souvent effectuer la démarche pour eux et intervenir pour sortir des cas particuliers, de l'exemple précis, et en faire un cas général, ou encore exposer les enjeux liés à la question posée.

L'engagement : agir individuellement et collectivement

- S'engager dans la réalisation d'un projet collectif. A quelques exceptions près citées plus haut, les élèves ont fait montre de cette compétence dans la dernière phase de la séquence, en proposant des actions à mettre en place pour favoriser l'égalité à l'école et en se mobilisant pour elles. Le fait de mettre au jour les stéréotypes et inégalités et de les voir illustrés et incarnés dans un album a sans conteste motivé les élèves à s'engager, individuellement dans un cas²⁶ et collectivement pour tous. La longévité de cet engagement n'est pas évaluable à ce jour, puisque les projets choisis seront réalisés pendant des temps d'autonomie en aval de la séquence, néanmoins, l'enseignante a été surprise de l'engouement des élèves pour cette démarche et de leur capacité à se mobiliser et à s'organiser de façon autonome. Pour information, le projet initial comprenait la réalisation d'une frise chronologique de l'histoire des droits des femmes en France : il a été supprimé en cours de séquence au profit de l'application d'une vraie démarche de projet, avec des idées émanant des élèves, afin qu'ils puissent s'approprier réellement les actions et cocréer leurs contenus. Cette initiative paraît en définitive avoir été bénéfique, puisque les idées ont été nombreuses et pertinentes et la motivation importante.

- Savoir participer et prendre sa place dans un groupe. Plusieurs séances ont permis de travailler cette compétence : les diverses discussions à visée philosophique et les conseils en prenant en compte le groupe-classe, le travail en petits groupes réalisé sur les images à caractère sexiste, ainsi que celui sur les double-pages de l'album et pour finir, les groupes de projets. Comme évoqué plus haut, pendant les discussions, la participation a été croissante et la qualité d'écoute de plus en plus importante, on peut donc considérer que la majorité des élèves s'est améliorée. En confiant des rôles spécifiques à certains élèves plus timorés (une élève dyslexique, par exemple, en tant que présidente, un autre reformulateur), cela les a valorisés et ils interviennent désormais plus facilement dans d'autres contextes de la vie de classe. La formulation d'une méthodologie du travail en groupe, par les élèves en situation de réussite, leur a permis de verbaliser leurs méthodes d'apprentissage et d'être fiers de leurs compétences : comme les groupes qui fonctionnaient bien comportaient en grande partie des élèves habituellement en difficulté scolaire, cela a mis en avant leurs compétences sociales. Les autres groupes s'en sont inspirés et ont recherché des solutions (avec des avancées parfois timides, mais existantes) : il

²⁶ cf. affiche réalisée par M. en annexes (de sa propre initiative et en dehors du temps scolaire).

est donc possible de considérer que la séquence a effectivement permis de développer cette compétence (avec une marge de progression plus ou moins importante selon les élèves).

Pour finir, il paraît important de signaler que la grande majorité des élèves a beaucoup apprécié la séquence et notamment les discussions à visée philosophique et les conseils. Ils étaient très enthousiastes lorsque le programme comprenait de l'enseignement moral et civique et plusieurs ont indiqué avoir beaucoup aimé travailler sur ce thème et sur l'ouvrage. Quelques élèves ont indiqué qu'ils avaient changé d'avis sur les différences entre les filles ou les garçons et qu'ils avaient sous-estimé les inégalités en France et dans le monde. Ainsi, l'évaluation des discussions à visée philosophique et de la séquence par les premiers concernés est tout à fait positive.

Par ailleurs, la pratique de la discussion et des conseils semble avoir eu un effet réel sur le climat de classe et sur les capacités des élèves à s'investir dans la collectivité : les élèves proposent très régulièrement des améliorations de la vie à l'école et en classe via les délégués et la boîte à messages. La classe est-elle la seule à faire des propositions lors du conseil des élèves regroupant les délégués de toute l'école : les pratiques coopératives paraissent donc avoir des conséquences bénéfiques sur l'engagement pour l'école dans son ensemble. Cependant, il est possible de formuler des perfectionnements théoriques et pratiques pour que cette expérimentation soit encore plus au service des apprentissages des élèves.

3. Propositions de perfectionnements pratiques et théoriques

3.1 Perfectionnements théoriques

Bien que la préparation semble avoir été suffisante pour mener à bien la séquence, l'enseignant gagnerait à approfondir ses recherches théoriques : pour avoir plus d'aisance dans le déroulement du débat, il serait utile de mieux maîtriser les concepts philosophiques, les problématiques et les enjeux qui leurs sont associés. En effet, si des définitions des concepts abordés ont été systématiquement recherchées et si les relations entre ces concepts ont été esquissées, avoir des fondements plus solides serait un atout. Cela permettrait en outre d'élever véritablement les élèves vers un autre niveau de débat et de leur donner ainsi un modèle plus cohérent du travail de problématisation. Une formation complémentaire, ou, à défaut, des recherches personnelles plus poussées seraient donc bienvenues.

De même, une meilleure connaissance du corpus de littérature de jeunesse traitant du thème pourrait contribuer à une plus grande diversité dans les œuvres abordées et dans leur approche littéraire. Même si une recherche avait été effectuée pour identifier un corpus correspondant au niveau de lecture et de compréhension des élèves, la maîtrise fine des contenus nécessite d'avoir du temps : il ne s'agit pas seulement de lire les différents ouvrages, mais également de les analyser et de les mettre en lien avec les concepts philosophiques abordés. Expérimenter la séquence à nouveau permettrait à cet égard de tester d'autres approches, avec, pour introduire la thématique, un livre moins militant ou documentaire mais faisant plus appel à l'imaginaire par exemple. La connaissance approfondie du corpus enrichirait le débat d'interprétation en lui apportant une dimension plus littéraire et il serait ainsi possible de comparer les œuvres entre elles avec les élèves.

Enfin, lors de la préparation de la séquence, il est important de mieux anticiper les idées préconçues des élèves et les exemples qu'ils pourraient citer, (tout comme il est essentiel d'anticiper les réponses des élèves aux questions philosophiques posées). Par exemple, lors d'une discussion à visée philosophique, plusieurs élèves ont affirmé que « chez les Arabes, les femmes n'ont aucun droit et sont toutes voilées » : il n'a pas été possible de rectifier ce préjugé immédiatement car cet exemple n'avait pas été envisagé. Néanmoins, lors de l'élargissement géographique (prévu la séance suivante), les visuels sélectionnés présentaient des situations d'inégalités sur tous les continents, afin de ne pas renforcer des préjugés culturels cités précédemment. Nous pouvons ajouter qu'un choix prudent doit évidemment être fait dans l'iconographie ou dans les exemples présentés aux élèves.

3.2 Perfectionnements pratiques

3.2.1 D'autres choix possibles de structuration de la séquence

Il pourrait être intéressant, avant d'introduire la question de l'égalité, de faire expérimenter brièvement une situation de discrimination aux élèves : en effet, une telle expérience permettrait de marquer durablement la classe et de leur faire éprouver des émotions utiles à la réflexion. Dans une séquence de discussions à visée philosophique sur la liberté, testée auparavant, les deux minutes de liberté octroyées aux élèves et le débat qui s'était ensuivi avaient eu un impact durable. Ils se souviennent encore de cette séance, qui avait servi de véritable catalyseur à la pensée sur les limites et les conséquences de la liberté individuelle. Concernant l'égalité, il

pourrait s'agir de donner et de retirer des droits arbitrairement à un sexe ou à l'autre, pour faire éprouver l'injustice d'une telle situation, et de chercher ensuite ce qui peut justifier que des personnes n'aient pas les mêmes droits (et donc pas la même liberté) en raison de leur appartenance à un genre déterminé.

Par ailleurs, comme évoqué plus haut, on pourrait choisir d'introduire la séquence par l'étude d'une œuvre littéraire. L'utilisation d'un ouvrage fictionnel, laissant de la place à l'imaginaire permettrait en effet en début de séquence d'utiliser la médiation de l'histoire et des personnages pour se décentrer de l'expérience vécue des élèves : contrairement à notre expérimentation, la matière initiale ne serait pas leurs propres stéréotypes ou comportements, mais ceux de personnages de fiction. Ensuite, la classe serait incitée à tisser des liens avec la réalité, ce qui serait sans doute moins frontal que de confronter directement les élèves avec leurs préjugés. Pour des enfants n'étant pas encore sensibles à cette question ou pas particulièrement intéressés par ce sujet, la lecture serait aussi une façon d'entrer dans la thématique de façon agréable, puisque la majorité des élèves apprécie les histoires. Par ailleurs, un recours plus régulier à ce média donnerait une plus grande aisance à la classe dans l'interprétation des textes et des images.

Concernant les thèmes des débats, la logique adoptée et présentée plus haut a paru tout à fait cohérente. Pour une séquence plus courte et moins complexe, il serait possible de se concentrer sur un seul des thèmes évoqués (les différences, les stéréotypes, l'égalité aujourd'hui en France et dans le monde ou dans le passé), en approfondissant ce thème grâce à une œuvre de fiction longue ou étoffée (le roman *Billy Elliot* par exemple, inspiré du film éponyme). En revanche, le contenu philosophique perdrait sans doute en richesse, les liens entre les différents concepts étant moins lisibles.

L'usage des pratiques coopératives pourrait être plus développé et véritablement ponctuer la séquence : la communication par messages clairs et les conseils d'élèves avaient été introduits avant l'expérimentation à proprement parler et ils ont été associés à la série de discussions, mais ils n'étaient pas centraux. Par exemple, il serait possible de prévoir systématiquement du temps pour des messages clairs à la fin des séances de discussion ou de conseil, afin de réguler les éventuels conflits entre les participants. De même, en associant la démarche de projet et les pratiques coopératives, on pourrait envisager d'associer les élèves au choix du déroulement de la séquence (possibilité de choisir entre plusieurs thèmes de discussions ou plusieurs ouvrages). Cette option plus chronophage permettrait d'impliquer les élèves dans la construction de leur

apprentissage. La médiation entre pairs n'a pas été testée, mais elle pourrait également être associée à la démarche pour intervenir en cas de désaccords majeurs pendant les séances, afin de réguler le travail de groupe par exemple. Cet outil serait aussi utile pour aider les élèves à intervenir en cas d'inégalités ou de propos sexistes dans la cour (le recours aux messages clairs étant, à ce stade, encore difficile avec les élèves des autres classes qui ne les pratiquent pas).

3.2.2 Des perfectionnements possibles dans les modalités de travail et l'organisation pratique

3.2.2.1 Espace et temporalité

En premier lieu, une plus grande régularité serait souhaitable dans le rythme des séances et dans l'organisation spatiale de celles-ci. En effet, la séquence s'est déroulée sur deux périodes, en étant interrompue de surcroît par le cycle de ski alpin : cela n'a pas altéré la motivation des élèves, mais a pu nuire à la bonne compréhension de la logique des différents concepts (puisqu'il a fallu revenir notamment sur les notions précédentes lors de la séance 4). Parfois, les variations de lieu ont également eu pour effet de déstabiliser les élèves, aussi pourrait-on préconiser, lorsque c'est matériellement faisable, de conserver un lieu unique, confortable, dédié aux discussions et permettant si possible de projeter et d'écrire au tableau.

3.2.2.2 L'écrit : supports et traces

En l'absence de manuels et donc de références écrites, il pourrait être intéressant de fournir aux élèves des définitions simples de chacun des concepts liés au thème de la séquence, en amont ou au fur et à mesure. Celles-ci ont été données à l'oral, mais cela s'avère insuffisant pour les élèves ayant un mode d'apprentissage visuel ou des difficultés de mémorisation (par exemple, la plupart des élèves dyslexiques de la classe). On pourrait ainsi esquisser un lexique spécifique aux notions philosophiques abordées par séquence, qui servirait d'aide-mémoire pendant les discussions ou la rédaction de l'argumentaire. L'élaboration d'une carte mentale, présentant les liens entre les concepts, serait aussi un avantage pour visualiser leurs ramifications.

Dans le même objectif, il serait souhaitable de pouvoir disposer d'un tableau, même mobile, pour que les élèves secrétaires ou l'enseignant consignent au fur et à mesure les idées énoncées pendant les discussions. Cela aiderait les élèves en difficulté avec l'oral et permettrait de faire constater rapidement aux élèves qu'un argument ou un exemple identique a déjà été proposé.

Écrire sur des affiches (ou sur un fichier enregistrable sur tableau blanc interactif) permettrait aussi de revenir rapidement sur la séance précédente lors de la phase de réactivation en début de séance, ces documents servant de référent collectif.

Par ailleurs, même si cela est relativement chronophage, l'idéal serait que les élèves élaborent systématiquement la trace écrite du débat, de façon collective, en utilisant ainsi les apprentissages sociaux développés pendant les pratiques coopératives. Rédigé en petits groupes ou en classe entière, le compte-rendu des discussions serait négocié afin de parvenir à un compromis sur les idées à conserver en mémoire (le contenu) et sur l'aspect formel du texte. Ceci permettrait de rendre les élèves encore plus acteurs de leurs apprentissages et qu'ils s'approprient réellement cette trace écrite. Dans une optique d'interdisciplinarité et de gain de temps, ce travail pourrait être pleinement intégré au travail de production d'écrits en français. De plus, il serait possible de dédier un cahier à l'enseignement moral et civique ou au suivi des discussions afin de matérialiser le travail de réflexion avant les discussions et d'y consigner les traces écrites (dans notre cas, les traces écrites ont simplement été collées sur une feuille à l'intercalaire de la discipline). Enfin, dans une optique de valorisation et de communication aux familles, diffuser le contenu de ces traces écrites sur le site internet ou le blog de l'école serait sans doute un atout : cela donnerait une visibilité au travail réalisé et rassurerait peut-être les parents dubitatifs sur le caractère pédagogique des discussions.

3.2.2.3 Travail en groupe

Pour aller encore plus loin dans le travail collaboratif lors de la lecture de l'ouvrage, on pourrait imaginer de faire travailler un groupe sur l'image, l'autre sur le texte puis leur faire mettre en commun leurs analyses pour arriver à une présentation commune. Pendant les discussions, il serait aussi envisageable de faire travailler l'argumentaire en groupe, avec une classe aguerrie à la pratique des débats et en posant des questions simples et non consensuelles. Par exemple, on imposerait aux élèves un positionnement sur la question « les garçons et les filles sont-ils différents ? » : deux groupes de niveaux hétérogènes en termes d'expression orale devraient travailler sur un argumentaire positif, et deux autres sur un argumentaire négatif. Cela inciterait les groupes à esquisser une stratégie argumentaire et à se mettre d'accord collectivement sur des idées et des exemples cohérents et forts, ainsi qu'à organiser en amont la prise de parole pendant la discussion (en autorisant par exemple une seule intervention par personne, ainsi qu'un système de réponses entre les groupes opposés pendant la discussion). La classe procéderait

ensuite à une mise en commun lorsque les arguments seraient épuisés, afin de parvenir à une trace écrite commune.

3.2.2.4 Compétences en communication

Au cours des discussions ou du travail en groupes, il serait possible de symboliser la prise de parole au moyen d'un bâton de parole. Ce dispositif a été testé une fois dans un groupe dysfonctionnel, avec un succès mitigé, car les élèves se disputaient pour avoir le bâton ; mais s'il est instauré comme un rituel régulier, il pourrait fonctionner dans une classe où l'écoute est problématique. Comme évoqué dans l'analyse, il serait aussi intéressant d'imposer la reformulation de l'idée précédente au cours des discussions. Cette technique de communication bienveillante pourrait être à systématiser en classe pour développer l'écoute réelle. Son inconvénient est d'être chronophage : il faudrait alors prévoir un temps de discussion plus long. Par ailleurs, pour ancrer ces compétences dans la durée chez les élèves, il semble indispensable de former les enseignants aux techniques de communication bienveillante : ceux-ci ayant une fonction modélisante, ils doivent être à même d'écouter vraiment les élèves dans tous les aspects de la vie scolaire et ainsi de fournir un modèle pertinent aux élèves. En effet, l'expérience a montré ici que plus l'enseignante était à l'écoute et respectueuse de la parole de chacun (pendant les conseils, par exemple), plus les élèves l'étaient eux-mêmes entre pairs.

3.2.2.5 Déroutement des discussions à visée philosophique

Certaines adaptations sont envisageables afin de différencier au mieux lors des discussions. Dans la mesure où tous les gros parleurs ne pouvaient pas occuper des rôles spécifiques, il aurait été possible de mettre en place occasionnellement un dispositif de type aquarium (Mattes & Danquin 2015), avec la moitié des élèves ayant le rôle d'observateurs et l'autre moitié celui de participants. Par ailleurs, dans le cas d'élèves à besoins éducatifs particuliers ayant des difficultés liées au langage (dans notre expérimentation, un élève dysphasique), on pourrait prévoir de leur attribuer un rôle spécifique, par exemple, gardiens du temps ou du silence, ou encore documentariste responsable de l'enregistrement. Ils se sentiraient ainsi valorisés malgré leurs difficultés. L'enseignant pourrait aussi élaborer un dispositif adapté au handicap : en inversant le principe de la dictée au copain, mis en place occasionnellement pour les élèves

dyslexiques, l'élève en situation de handicap pourrait rédiger son argumentaire par écrit et au besoin le faire lire à un camarade tuteur.

Par ailleurs, nous avons mentionné précédemment la possibilité d'imposer un positionnement aux élèves face à une question philosophique donnée. Son intérêt est double : dynamiser les discussions pour éviter le consensus et, pour des élèves ayant une maturité cognitive suffisante, les inciter à se décentrer et à réfléchir à des contre-arguments. Cette approche, qui a été expérimentée une fois, peut sans doute fonctionner, avec des élèves habitués aux discussions à visée philosophique, mais en proposant un sujet moins consensuel (l'égalité des filles et des garçons existe-t-elle actuellement ?) ou moins moralement orienté que dans l'expérimentation (les filles et les garçons sont-ils différents ?).

Enfin, nous avons constaté lors de l'analyse la difficulté des élèves à problématiser et à conceptualiser : comme cela a fonctionné pour le travail de groupe, il semble pertinent de leur fournir en amont une méthodologie à ce sujet. Dans la mesure où quelques élèves ont la maturité intellectuelle pour conceptualiser et problématiser à leur niveau, il ne paraît pas impossible de l'enseigner, même de façon modeste, à toute la classe. Il serait également envisageable de faire avec la classe un travail précisément sur cette question qui s'inspirerait de la pédagogie explicite : partant d'une question ou d'une idée simple, l'enseignant proposerait une modélisation en explicitant la démarche intellectuelle de problématisation, faisant ainsi comme un haut-parleur sur sa pensée. Ceci permettrait de développer les capacités de réflexion et l'esprit critique des élèves, et de préparer le travail réalisé pendant la scolarité ultérieure en philosophie et en sciences humaines en général.

3.2.2.6 Prolongements interdisciplinaires et partenariats

Afin de donner plus d'effets à la séquence et de travailler l'interdisciplinarité, plusieurs prolongements avaient été envisagés pour développer la compétence principale sur l'égalité (*cf.* tableau en annexes). Ceux-ci n'ont pas été mis en place à ce jour, faute de temps ou en raison de la répartition des disciplines avec le binôme. Ils pourraient néanmoins constituer des compléments pertinents.

Des collaborations seraient également à développer, pour diversifier les approches et répondre à la demande institutionnelle d'accroître la logique partenariale à l'école : par exemple, il avait été prévu de travailler avec la médiathèque locale pour disposer d'un corpus d'ouvrages sur la

thématique de l'égalité filles-garçons (littérature de jeunesse et documentaires). Fournis trop tardivement par le partenaire pour être consultés pendant les temps d'autonomie pendant la séquence, ils pourront en revanche servir de support pour la partie projets. D'autres partenariats sont possibles : par exemple, travailler avec une association promouvant l'égalité, en s'appuyant sur le réseau des chargés de mission académique mis en place par le ministère de l'Éducation nationale²⁷.

Enfin, une dernière préconisation concerne les partenaires directs de l'école et leur sensibilisation aux principes de l'égalité. Pour que les élèves acquièrent cette compétence sur le long terme, et pour qu'il n'y ait pas de contradictions entre les différents acteurs qu'ils fréquentent, il semble indispensable de former les personnels qui interviennent dans le cadre scolaire et périscolaire (personnels d'entretien et médicaux, éducateurs territoriaux des activités physiques et sportives, animateurs périscolaires, partenaires de l'école en règle générale). En application du principe de coéducation, les parents devraient également être sensibilisés à cette question, en dépit des éventuelles réticences ou difficultés évoquées précédemment.

Conclusion

Malgré sa perfectibilité, l'expérimentation menée a permis de répondre en grande partie aux objectifs d'apprentissages initiaux et de développer les compétences ciblées. La progression imaginée et les outils pédagogiques employés permettent de faire évoluer les représentations des élèves en matière de stéréotypes de genre et d'égalité femmes-hommes. Ce travail, associé à une démarche de projet rendant les élèves acteurs, permet de transformer la prise de conscience intellectuelle en engagement et de s'impliquer ainsi au quotidien pour l'égalité. Pour finir, les effets de l'association de ces différentes démarches et outils pédagogiques, qui mettent l'élève au cœur de ses apprentissages, seraient à explorer avec d'autres thèmes ou d'autres niveaux de classe.

²⁷ Liste consultable ici : <http://eduscol.education.fr/cid48012/charge-e-s-de-mission-academique-egalite-filles-garcons.html> Consulté le 3 mai 2017.

Bibliographie

- Boimare, S. (1999). L'enfant et la peur d'apprendre. Paris : Dunod.
- Boimare, S. (2002). [Diminuer la peur d'apprendre : le rôle de la médiation culturelle](#). Lyon : INRP, Centre Alain Savary.
- Bousquet, D., Vouillot, F., Collet, M. & Fourtic, Y. (2017). [Formation à l'égalité filles-garçons : Faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité](#). Paris : Haut conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes.
- Chatard, A. (2004). [La construction sociale du genre](#), *Diversité - VEI*, 38, 23-3.
- Code de l'éducation, [Article L121-1](#), [Article L312-17-1](#), [Article L311-4](#)
- Condette, J.-F. (2010). Histoire de l'éducation civique : instruction religieuse et morale à l'instruction civique : valeurs, pratiques et enjeux (XVIe-fin XXe siècle).
- Connac, S. (2009). Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école. Paris : ESF éditeur.
- Dortier, J.-F. (2010). [Idées reçues sur le monde de l'enfance](#), *Sciences humaines*, 219.
- Éduscol, (2015). [Ressources enseignement moral et civique introduction](#).
- Éduscol, (2015). [La discussion à visée philosophique \(DVP\) ou oral réflexif](#).
- Éduscol (2015). [Les messages clairs : Une technique de prévention et de résolution des petits conflits à l'école](#).
- Éduscol (2015). [Le « conseil d'élèves » en groupe classe à l'école élémentaire ou au collège](#).
- Galichet, F. (2005). [L'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'enseignement français nécessairement laïcs et leur mise en œuvre](#).
- Galichet, F., Jeunesse, Ch., Pouyau, I. (2006). Les droits de l'enfant : 10 débats à animer au cycle 3. Paris : Belin.
- Houdé, H. (2014). [La Conquête de la raison](#), *Sciences Humaines*, 259.
- IGEN (2013). Rapport n° 2013-041 : [L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements](#).
- Lambert, S. (2014). [Le sens moral des tout-petits](#), *L'Essentiel Cerveau&Psycho*, 18, 41-45.
- Lehalle, H., Aris, C., Buelga, S. & Musitu, G. (2004). [Développement socio-cognitif et jugement moral : de Kohlberg à la recherche des déterminants de la différenciation du développement moral](#), *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33/2, 289-314.
- Lenain, T. & Balez, O. (2005). Il n'y a pas si longtemps... Paris : Ed. Sarbacane.
- Mattes, W. & Danquin, R. (2015). [L'aquarium](#). In Mattes, W. & Danquin, R., *52 méthodes pratiques pour enseigner*, (pp. 148-149). Strasbourg : Réseau Canopé.
- Ministère de l'Éducation nationale (2013). [Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation](#).
- MEN (2015). [Horaires d'enseignement des écoles maternelles et élémentaires](#).
- MEN (2015). [Programme d'enseignement moral et civique](#).
- MEN (2017). [Égalité des filles et des garçons](#).
- MEN & Ministère des droits des femmes (2013). [Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif 2013- 2018](#).
- Mougnotte, A. (1991). Les débuts de l'instruction civique en France. Lyon : PUL.
- Naves, M.-C. & Wisnia-Weil, V. (2014). [Lutter contre les stéréotypes filles-garçons](#). Paris : Commissariat général à la stratégie et à la prospective.
- OCDE (2015). [L'égalité homme-femme et le respect des droits des femmes dans le programme d'action de l'après-2015 : un fondement du développement durable](#). In OCDE. *L'OCDE et le programme d'action de l'après 2015*, élément 3 document 1.
- Tozzi, M. (2005). Penser par soi-même. Lyon : Chronique sociale.
- Warneken, F. & Tomasello, M. (2007). [Helping and cooperation at 14 month of age](#), *Infancy*, 11 (3), 271–294.

Sitographie

<http://matilda.education/app/> (Consulté le 4 mai 2017)

<https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons.html> (Consulté le 4 mai 2017)

Annexes

Sommaire

Annexe 1 : Tableau présentant les prolongements disciplinaires possibles de l'expérimentation	I
Annexe 2 : Questionnaire administré aux élèves en début et en fin de séquence	II
Annexe 3 : Exemples de dessins créés en séance 1, supports de la discussion en séance 2	IV
Annexe 4 : Écrits de travail pour le débat, prise de représentations	V
Annexe 5 : Exemples d'écrits de travail des groupes (analyses de documents).....	VI
Annexe 6 : Exemple de trace écrite (séance n°2).....	VII
Annexe 7 : Enquête préliminaire auprès de l'équipe pédagogique.....	VII
Annexe 8 : Analyse des questionnaires : comparaison entre le début et la fin de l'expérimentation	VII
Annexe 9 : Exemple de production d'élève	X

Annexe 1 : Tableau présentant les prolongements disciplinaires possibles de l'expérimentation

Discipline	Proposition de prolongement
Histoire	Les figures féminines liées au programme, chronologie de la notion d'égalité
Géographie	Les inégalités dans le monde (en lien avec la notion d'habitat)
Art visuel, histoire des arts, éducation musicale	Valorisation des œuvres créées par des femmes. L'évolution des représentations des hommes et des femmes dans l'art
Éducation physique et sportive	Séquence de danses collectives pour apprendre à interagir avec l'autre dans sa dimension corporelle. L'égalité hommes-femmes dans les pratiques sportives
Français	Étude de la langue : l'accord et les noms féminins/masculins. Expression orale : favoriser l'expression de chacun (les filles ayant statistiquement tendance à moins intervenir à l'oral)
Langue vivante étrangère	Le genre dans la langue
Parcours citoyen	Recherches (exposés) sur des figures de l'engagement hommes et femmes.

Annexe 2 : Questionnaire administré aux élèves en début et en fin de séquence

Enquête enseignement moral et civique

Date

Entoure : Je suis : une fille un garçon.

1) Pour toi, ces affirmations concernent-elles les filles, les garçons, les deux ? Fais une croix dans la colonne de ton choix

Affirmation	Les filles	Les garçons	Les deux
Sont parfois sensibles et pleurent			X
Sont parfois en colère, agressifs et parfois violents			X
Sont parfois sages, calmes, appliqués et gentils			X
Sont parfois impulsifs et ont beaucoup d'énergie			X
Aiment généralement jouer à la poupée			X
Aiment généralement jouer aux petites voitures			X
Aiment généralement se déguiser en prince/princesse			X
Aiment généralement se déguiser en super héros			X
Aiment généralement faire du sport			X
Aiment généralement prendre soin de leur apparence			X
Aiment les couleurs vives (le rose par exemple)			X
Aiment les couleurs sombres (le bleu par exemple)			X
Peuvent avoir de bons résultats en mathématiques			X
Peuvent avoir de bons résultats en français			X
Peuvent avoir de bons résultats en EPS			X
Peuvent avoir de bons résultats en arts			X
Aiment généralement parler avec leurs amis			X
Aiment généralement rire avec leurs amis			X
Aiment généralement faire de la danse ou de la gym			X
Aiment généralement faire du football ou de la boxe			X
Aiment s'occuper des bébés et des enfants			X
Peuvent devenir astronautes ou chefs d'entreprise			X
Peuvent devenir infirmiers, secrétaires, professeurs			X
Peuvent devenir pompiers, militaires ou bouchers			X
Peuvent devenir Présidents de la République			X
Peuvent devenir parents au foyer			X
Peuvent prendre des décisions et mener un groupe			X
Peuvent exécuter des décisions prises par quelqu'un			X

Mon projet pour améliorer l'égalité filles-garçons à l'école :

Il faut faire un petit spectacle.

Illustration 1 : Recto du questionnaire (ici, résultat en fin de séquence)

2) Entoure ce que tu penses :

A l'école, les filles et les garçons sont plutôt à égalité : D'accord Pas d'accord

Si non, l'école favorise : les filles les garçons

Dans la rue, les hommes et les femmes sont plutôt à égalité : D'accord Pas d'accord

Dans la famille, filles et garçons, femmes et hommes sont plutôt à égalité :

D'accord Pas d'accord

Dans la société, c'est plus facile d'être : une fille un garçon aucun des deux.

Quel est ton passe-temps favori ? *c'est de jouer à la will et avec ma famille.*

Quelle est ta matière préférée à l'école ? *les maths*

Quel est le métier de tes rêves ? *de peut être travaillé dans la binance*

Quel(s) métier(s) penses-tu pouvoir exercer plus tard ?

Voudrais-tu avoir des enfants quand tu seras adulte ? Oui Non Je ne sais pas

Si tu avais une baguette magique, changerais-tu des choses pour que tout le monde ait les mêmes droits ? Si oui, quoi ?

*Oui parce que dans d'autres pays dans les pays arabe il a les femme qui ne doivent pas sortir...
Il a que des les homme.*

Les hommes disent plus que les femmes doivent rester chez elles.

Illustration 2 : Verso du questionnaire (début de séquence)

Annexe 3 : Exemples de dessins créés en séance 1, supports de la discussion en séance 2



Annexe 4 : Écrits de travail pour le débat, prise de représentations

Les gargons ?

Les gargons ne sont pas comme les filles ils ont pas les même habits vestimentaires, quelques gargons disent que les filles sont moins forte que les gargons alors que c'est faux.

Illustration 3 : Définition d'un garçon, par M.-Ch. (séance n°1).

qu'est ce que fille
 cette me dame
 qui à les cheveux long
 qui porte les robe de soie
 et le violet et
 elle porte les
 princesse elle à des yeux
 diférent des gargon
 elle porte des robe et
 elle aime bien le shopping

Illustration 4 : Définition d'une fille par L. (séance n°1)

Fille	Gargon
- gentille	- moins gentille
- belle	- pas très intelligente
- intelligente	- zigolo
- méchante	- vêtements: maillots de foot
- ne s'occupe pas d'elle	- aime pas la logique
- malicieuse	- pense: guerre
- se maquille 7h	- pas propre
- reste longtemps dans la salle de bain	- sympa
- même activité que les gargon	- foot
- dépend des personnes	- épie
- porte les bébé	- c'est plus fort
	- 5m coiffer
	- jeux vidéo
	- pas les même goûts
	- même activité
	- soin de lui
	- taquiner les filles
	- jamais porter des bébé

Illustration 5 : Mise en commun au tableau par les secrétaires (séance n°1)

Annexe 5 : Exemples d'écrits de travail des groupes (analyses de documents)

①
PUB pour Dior (parfums)
②
Ce document s'adresse à une fille.
③
Les fille son belle et prennent soin de leurs apparence et sent bon

Illustration 6 : Analyse d'image stéréotypée par le groupe A

① C'a parle des deux.
② L'image donné des deux sont différent car le monsieur part au travail et la femme reste à la maison et s'occupe du ménage donc elles travail plus que le mec "homme".

Illustration 7 : Analyse d'image stéréotypée (manuel scolaire) par le groupe B

Il y a pas si long temps ☺

Les homme sont dans un bar, pendant que leur femme

se promène avec une longue robe parce-que à cette

époque les femmes n'avaient pas le droit des pantalons et des

~~trous~~ robes courtes. Et elle n'avaient pas le droit d'aller dans

les cafés sans être accompagner par des hommes

Merci de nous avoir écouté.

Illustration 8 : Analyse d'une double-page du livre par un groupe d'élèves

Annexe 6 : Exemple de trace écrite (séance n°2)

En discussion à visée philosophique, nous nous sommes interrogés sur les différences entre les filles et les garçons, les hommes et les femmes. Nous avons trouvé des différences biologiques : par exemple, seules les femmes peuvent porter un enfant dans leur ventre. Les autres différences (de caractère, de capacités, de goûts) ne sont pas toujours valables : par exemple, dans la classe, certaines filles aiment les sports de combat et certains garçons prennent soin de son apparence.

Nous avons aussi étudié des publicités, des livres et même des manuels scolaires avec des stéréotypes, c'est-à-dire des idées toutes faites. Pendant le débat, nous avons conclu que les stéréotypes peuvent faire du tort car ils comportent des préjugés et peuvent limiter notre liberté. Fille ou garçon, l'important est d'être libre de devenir qui l'on veut.

Annexe 7 : Enquête préliminaire auprès de l'équipe pédagogique

Enquête enseignant-e-s : l'égalité filles-garçons

Dans le cadre de mon écrit scientifique réflexif en enseignement moral et civique, (sujet « Comment enseigner l'égalité filles-garçons ? »), j'ai besoin de votre contribution (qui peut être anonyme).

1) En quelle(s) classe(s) enseignez-vous ? ..CM.1 - CM.2.....

2) Avez-vous déjà mené une ou plusieurs séances sur le thème de l'égalité filles-garçons ?
 Oui Non

3) Si non, pourquoi ?
 Par manque de temps Par manque d'intérêt Par manque de ressources
 Par manque d'aisance avec ce thème Je ne suis pas chargé-e de l'EMC
 Je l'ai déjà abordé à l'occasion d'une situation rencontrée en classe

4) Vous sentez-vous à l'aise avec le fait d'enseigner l'égalité filles-garçons ?
 Oui Non

5) Si non, qu'est-ce qui pourrait vous aider ?
 Davantage de ressources pédagogiques Davantage de formations Davantage de temps de préparation

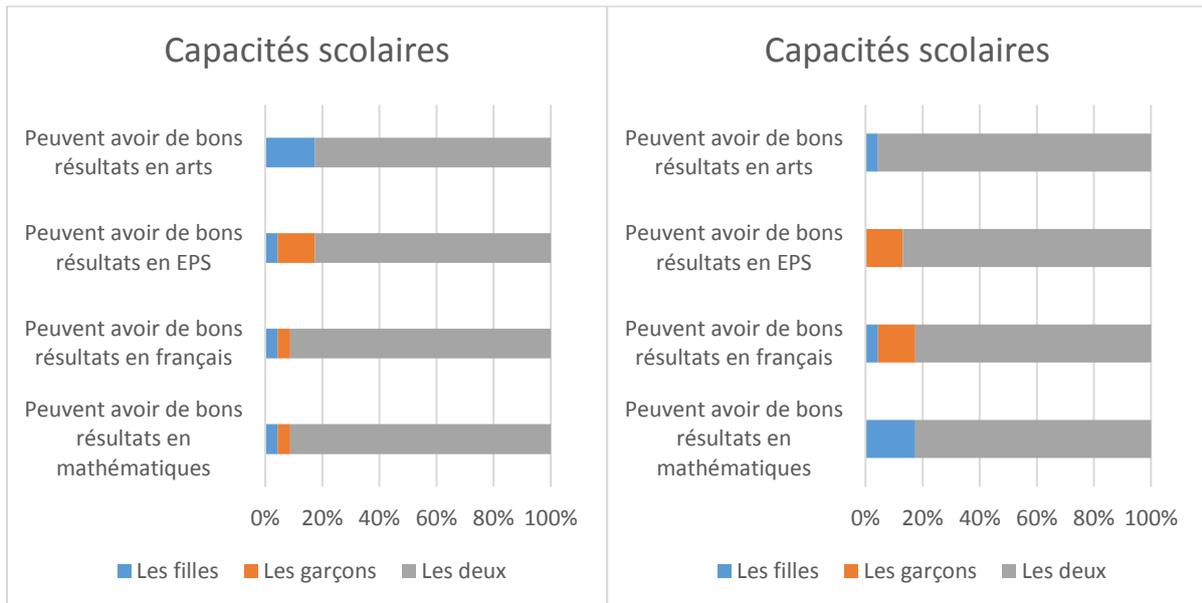
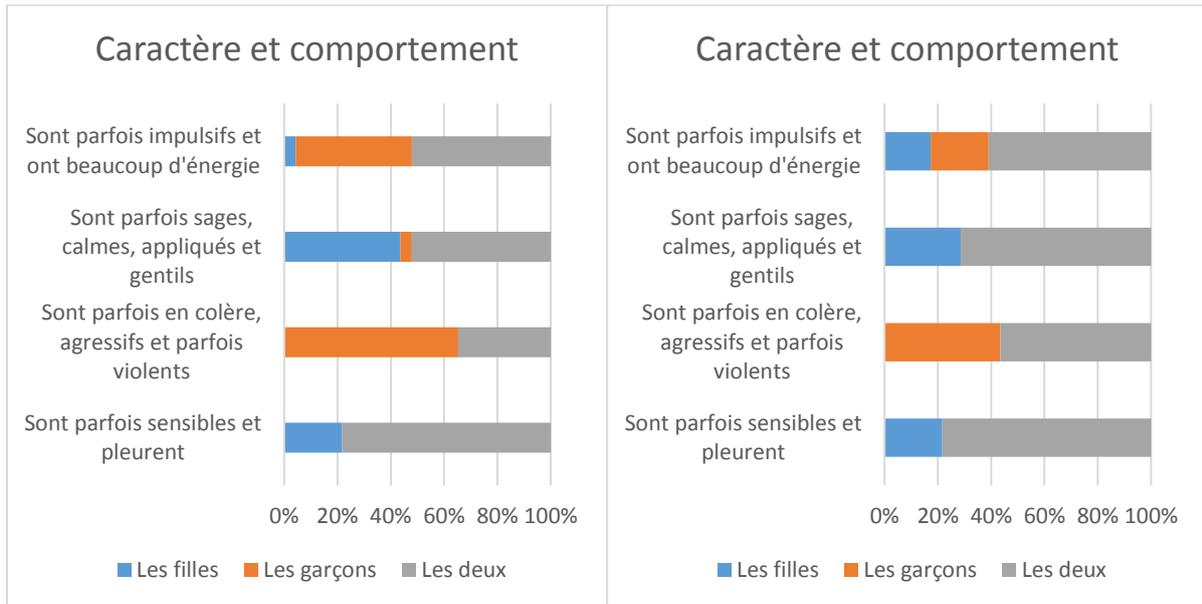
6) Avez-vous le sentiment d'être égalitaire dans votre manière d'enseigner ?
 Oui Non Pas toujours

7) Pensez-vous que l'école permette actuellement d'appliquer les principes de l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes ?
 Oui Non Pas toujours

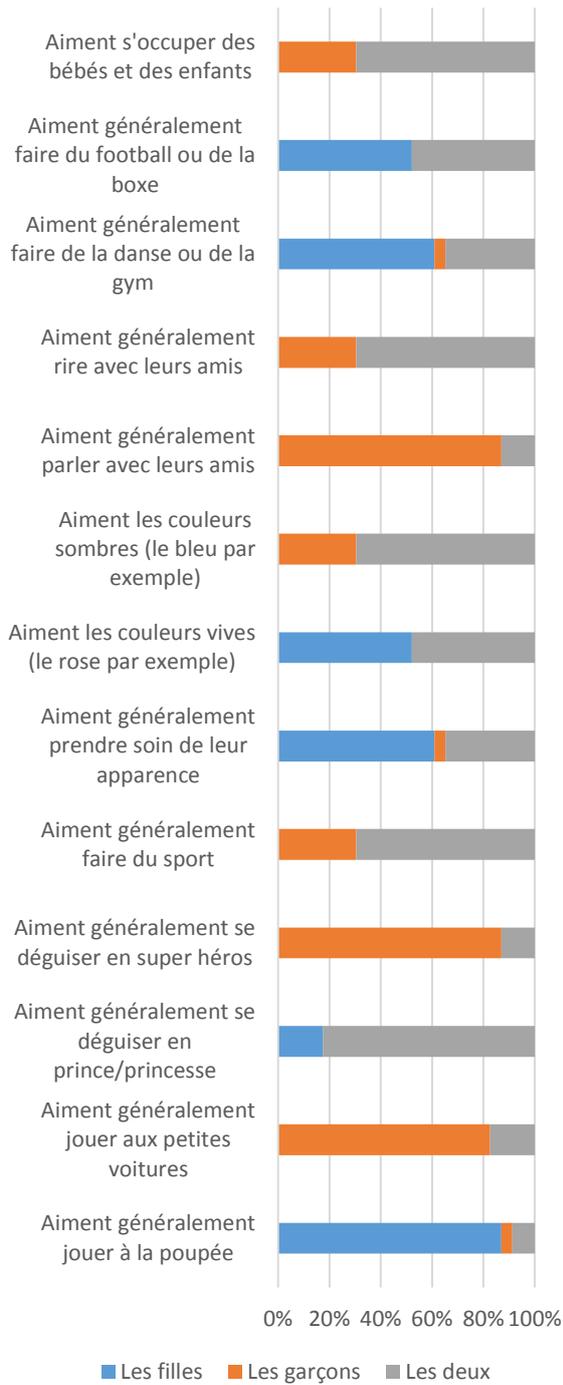
Remarques :
La parité serait peut-être un bien dans ce métier.....

Illustration 9 : Enquête auprès de l'équipe pédagogique en amont de l'expérimentation

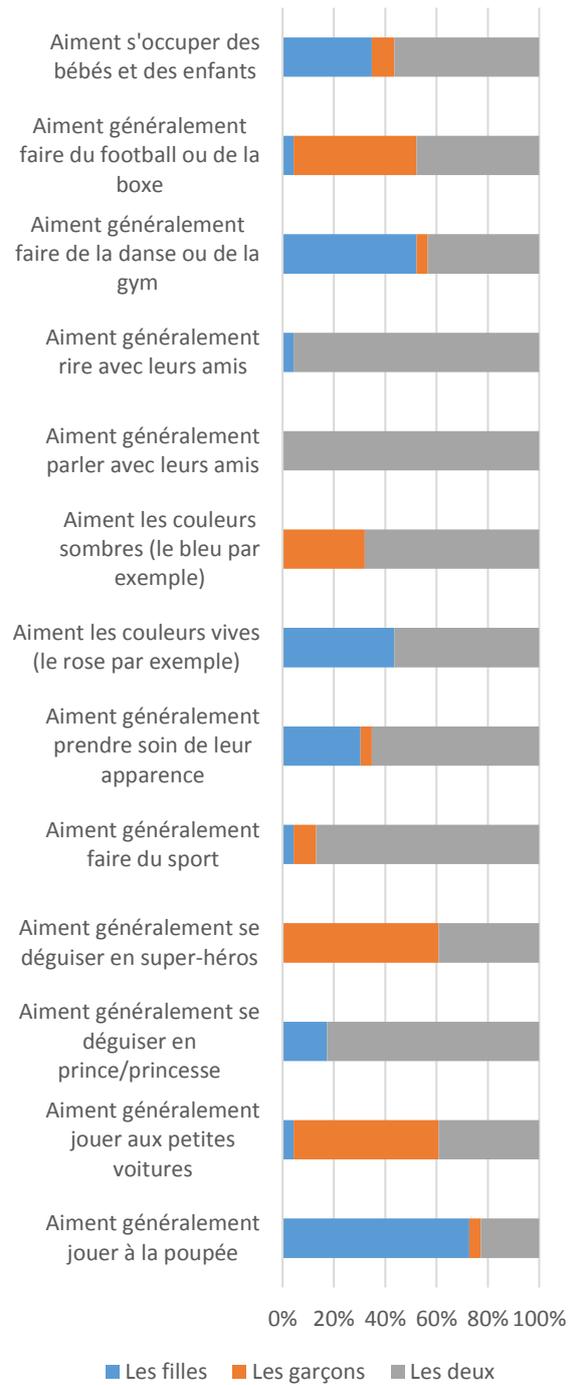
Annexe 8 : Analyse des questionnaires : comparaison entre le début et la fin de l'expérimentation (premier questionnaire à gauche, second à droite)

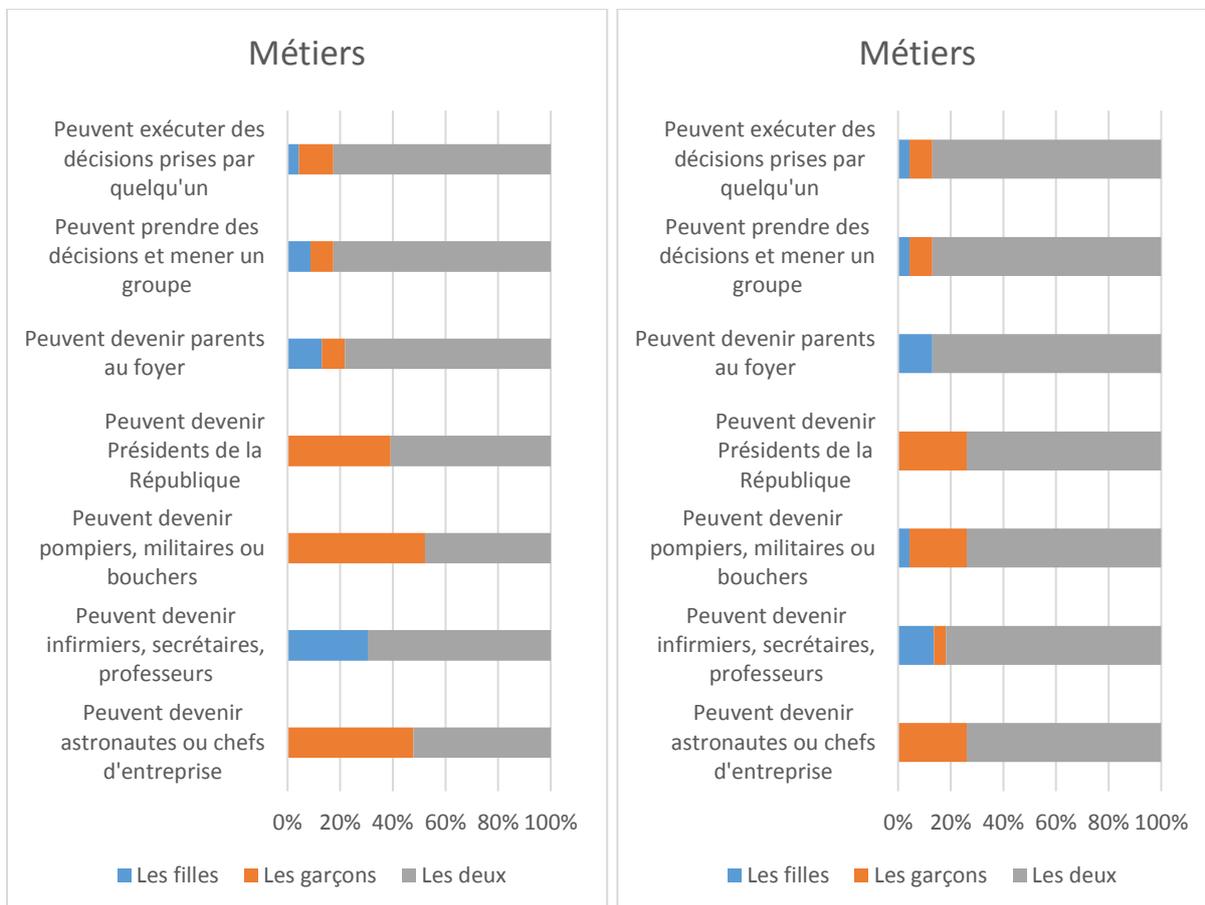


Goûts et loisirs



Goûts et loisirs





Annexe 9 : Exemple de production d'élève



Illustration 10 : Affiche réalisée par M., en dehors de l'école, suite au conseil d'élèves en séance 6

Année universitaire 2016-2017

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

Mention Premier degré

**Titre de l'écrit scientifique réflexif : Stéréotypes de genre et égalité filles-garçons en
CM1 : faire évoluer les représentations**

Auteur : Anaëlle Viard-Crétat

Résumé : Ce travail d'enseignement moral et civique étudie l'enseignement de l'égalité filles-garçons en CM1 et l'évolution des représentations des élèves. Comment rectifier leurs préjugés sans dogmatisme ni remise en question trop personnelle ? Pour une classe de ce niveau, l'histoire de la discipline et de ses enjeux didactiques, tout comme les théories du développement de l'enfant, révèlent la pertinence de se questionner sur l'égalité et les différences. Pour faire évoluer les stéréotypes de genre, il est nécessaire d'inciter la classe à les exprimer, puis à s'interroger sur leur bien-fondé et leurs conséquences en termes de droits, en utilisant des méthodes pédagogiques différentes de l'enseignement frontal traditionnel. L'expérimentation se fonde donc sur une série de discussions à visée philosophique. Ces débats suivent une progression qui tisse les liens entre différences, préjugés, discriminations, droits et inégalités. L'hypothèse d'une médiation par une œuvre de littérature jeunesse est proposée et vérifiée : elle permet d'incarner les enjeux de la thématique sans passer par l'expérience personnelle des élèves. En parallèle, les pratiques coopératives permettent l'implication des enfants, qui deviennent acteurs et s'engagent personnellement pour promouvoir l'égalité. Si des perfectionnements sont proposés, les résultats confirment les hypothèses initiales et montrent une évolution des représentations et des comportements.

Mots clés : EMC, cycle 3, CM1, égalité filles-garçons, stéréotype de genre, discussion à visée philosophique, littérature de jeunesse, pratique coopérative.

Summary: This study is part of a research in civic education. It focuses on the teaching of gender equality for fourth graders and how their stereotypes might change. How is it possible to rectify pupil's preconceived ideas without being dogmatic or calling into question their personal beliefs? Studying this school subject's history and its didactics as well as children's development theories shows how relevant it is for the pupils of that age to think about equality. This should not be done only with traditional frontal teaching. To have those gender stereotypes evolve, they must first be expressed and then questioned, such as their consequences in terms of discriminations. This pedagogical experiment relies on a progressive set of philosophical debates. Therefore, links between differences, prejudices, sexual discriminations, rights, and inequality are created. The use of children literature as a cultural mediation gives good results, since the story takes priority over personal experience and embodies sex inequality. Meanwhile, cooperative learning was successfully employed to involve the pupils. They became personally committed to promote women and men's equality. Even if improvable, the results finally confirm the primary hypothesis and show a real change in pupils' ideas and behaviors.

Key words: civic education, fourth grade, sexual equality, gender stereotyping, philosophical debate, children literature, cooperative learning.