



HAL
open science

La première étape de l'égalité filles-garçons à l'école primaire : ou la nécessité de conduire les élèves à questionner leurs représentations des rôles des filles et des garçons

Manuela Perez

► To cite this version:

Manuela Perez. La première étape de l'égalité filles-garçons à l'école primaire : ou la nécessité de conduire les élèves à questionner leurs représentations des rôles des filles et des garçons. Education. 2017. dumas-01692757

HAL Id: dumas-01692757

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01692757>

Submitted on 25 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*

La première étape de l'égalité filles-garçons à l'école primaire :

ou la nécessité de conduire les élèves à questionner leurs
représentations des rôles des filles et des garçons

Présenté par Manuela Perez

Première partie rédigée en collaboration avec Gwendoline Villacanas

Écrit scientifique réflexif encadré par Mireille Baurens

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

PEREZ Manuela

Auteure du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif ~~MEEF-PE / MEEF-SD /~~
~~MEEF-EE / MEEF-PIF~~

« La première étape de l'égalité filles-garçons en primaire, ou la nécessité de conduire les élèves à questionner leurs représentations des rôles des filles et des garçons »

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

Fait à Grenoble,

Le 12 mai 2017

Signature de l'étudiant(e)



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

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Manuela PEREZ
auteur et signataire de l'écrit scientifique réflexif, intitulé :

« La première étape de l'égalité filles-garçons en primaire, ou la nécessité de conduire les élèves à questionner leurs représentations des rôles des filles et des garçons »

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 Grenoble
Le 12 mai 2017

Signature de l'étudiant(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord



Genèse

J'ai vécu dans un cadre familial et sociétal qui m'a poussé à me poser des questions et à critiquer mon environnement. La nécessité que les femmes trouvent leur juste place dans nos sociétés a très vite été quelque chose d'important pour moi. La violence explicite et implicite dont sont victimes les femmes au quotidien dans toutes les sociétés méritent qu'on y accorde toute son importance. Mes stages dans des organisations défendant les droits des femmes et mes premières expériences professionnelles en tant que chargée de projet égalité femmes-hommes au sein de l'administration française m'ont confrontées à la réalité du terrain : l'égalité est proclamée mais elle n'est pas réellement mise en œuvre. Après une dizaine d'années à réfléchir sur l'égalité, je reste toujours assez abasourdie par cette contradiction. Pourquoi une telle lenteur et réticence du changement des mentalités et des pratiques ? Je m'agace encore que dans ma famille, où les femmes, toutes femmes actives en plus de femmes au foyer qu'elles sont, indépendantes et militantes pour les droits des femmes, continuent tout de même à faire, seules, le ménage le repassage et la nourriture dans leurs foyers. Moi, femme active et mère au foyer aujourd'hui, j'essaie de ne pas tomber dans ces stéréotypes dans ma vie personnelle et professionnelle. Mais même convaincue de l'égalité, je me rends compte qu'il est tellement difficile de la pratiquer ! Le poids des traditions et de la société est si lourd. Il m'est difficile de constater, dans les étagères de mes enfants, que ma fille ne porte presque que du rose et mon garçon presque que du bleu... Etre égalitaire et pratiquer l'égalité, cela demande de comprendre ses propres choix, de les expliquer et de se justifier. Cela demande un effort de concertation et une énergie considérable pour comprendre l'autre, s'efforcer de trouver des accords et appliquer nos décisions. Cela demande de la réflexion et donc du temps. Or, qui a le temps et l'énergie de se préoccuper d'être égalitaire ? Nous courrons après le temps aujourd'hui, et l'égalité femmes-hommes, si primordiale, glisse entre nos mains et va s'enterrer sans que l'on s'en rende vraiment compte. Je garde toutefois l'énergie d'essayer. Je sais qu'en tant qu'enseignante, je ne suis qu'une petite main et ne peux imposer aucune vision à mes élèves. Ma volonté est donc seulement de semer des petites graines dans la tête de mes élèves, afin qu'au moins une fois dans leur vie, ils-elles aient entendu et compris la notion d'égalité filles-garçons/femmes-hommes, afin qu'ils-elles aient au moins une fois dans leur vie quelqu'un qui leur dit qu'on a le droit de tout faire, de tout essayer, peu importe son sexe. Et peut-être que cette graine, un jour, si elle est arrosée, permettra à nos futurs citoyens et futures citoyennes de vivre dans une société où l'égalité se vit sans même faire d'efforts, sans même s'en rendre compte.

Table des matières

1	Introduction	1
2	Une valeur reconnue nécessaire pour une société et une école égalitaire pour tous et toutes : l'état de l'art de l'égalité femmes-hommes (partie rédigée à 2)	2
2.1	La société française garante de l'égalité femmes-hommes	2
2.1.1	L'égalité de droit face à l'égalité de fait.....	2
2.1.2	Les inégalités des chances dues aux comportements sociaux.....	4
2.2	L'éducation nationale porteuse de l'égalité filles-garçons	7
2.2.1	L'éducation nationale intègre l'égalité dans ses priorités	7
2.2.2	Les professeur-e-s des écoles doivent intégrer l'égalité dans leur enseignement.	9
2.3	La littérature jeunesse : un vivier de stéréotypes.....	11
2.3.1	L'éducation des stéréotypes	11
2.3.2	Des héros presque toujours masculins ?.....	12
2.3.3	Des personnages stéréotypés ?	13
2.3.4	L'influence des albums dans la construction identitaire des jeunes lecteurs	15
3	Problématique (partie rédigée à deux)	17
4	Méthode (partie rédigée seule)	18
4.1	Tableau récapitulatif de l'expérimentation.....	18
4.2	Participant-e-s	18
4.3	Matériel et Procédures	18
4.3.1	Les ours :	19
4.3.2	Tableau « Qui peut faire quoi ? ».....	20
4.3.3	Le questionnaire personnel.....	20
4.3.4	Analyser des couvertures de livres de jeunesse	20
4.3.5	Discussion à Visée Philosophie (DVP).....	21
5	Résultats : Analyse des données (partie rédigée seule)	22
5.1	Les ours (1) : une première conception étonnamment masculine des activités quotidiennes	22
5.2	Tableau « Qui peut faire quoi ? » : une deuxième conception étonnamment mixte des activités quotidiennes	24
5.3	Le questionnaire personnel : des répartitions et représentations plus stéréotypées des activités apparaissent.....	25
5.4	Analyse des couvertures des livres : la vision stéréotypée des garçons contre une vision mixte des filles.....	26
5.5	Discussion à Visée Philosophique : comprendre ma façon de penser et celle des autres.....	27
5.6	Les ours (2) : une vision plus réaliste des représentations des élèves	28
6	Discussion (partie rédigée seule)	30
6.1	Recontextualisation	30
6.2	Ce qui a marché : comprendre d'où viennent nos représentations	30
6.3	Mise en lien avec les recherches antérieures	30
6.4	Limites : quels choix donnés aux élèves pour limiter l'influence de la pensée du professeur sur celle des élèves ?.....	31
6.5	Ce qui est différent dans chaque classe	33
6.6	Avons-nous atteint nos objectifs ?.....	34
6.7	Propositions pour la suite	35
7	Conclusion	37
8	Bibliographie	38
9	Annexes	40

1 Introduction

Voici les phrases entendues de la part de mes collègues professeures de l'école où j'ai enseigné cette année : « Tu verras, avec 19 garçons et 7 filles, ça va être une classe agitée ! » ; « Pour aller aux toilettes les filles prendront les pinces à linges roses et les garçons les pinces à linges bleues ». Les propos et attitudes ci-dessus induisent que les garçons sont agités et que leur couleur attitrée est le bleu, et que les filles sont calmes et que leur couleur attitrée est le rose. Ils véhiculent des images stéréotypées des filles et des garçons, même si ce n'est pas leur intention première. En effet, ces stéréotypes sont parfois si ancrés en nous, que nous ne nous apercevons pas qu'ils sont présents dans nos expressions, nos attitudes, nos gestes. Selon le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, la compétence n°1 exige de "faire partager les valeurs de la république" et la n°6 d'"agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques". Tout enseignant et enseignante se doit d'être un modèle défendant les principes républicains. De la même façon que nous devons écrire et parler correctement devant les élèves, nous devons véhiculer les valeurs de notre société, telle que l'égalité, et notamment l'égalité femmes-hommes et l'égalité filles-garçons. En effet, il nous faut redoubler d'attention car nos apprenants et apprenantes sont des enfants, et nous contribuons à la construction de leur représentation du monde et de la société. Dès lors, comment faire de nos élèves des futur-e-s citoyen et citoyennes, qui croient en l'égalité femmes-hommes, en l'égalité filles-garçons et la font respecter, si dès leur plus jeune âge, nous leur inculquons des messages et des attitudes développant des inégalités ?

On peut donc se demander comment modifier les pratiques pédagogiques pour contribuer à faire des élèves de futurs citoyens égaux et de futures citoyennes égales dans les faits, et des garant-e-s d'une société égalitaire ?

Nous verrons d'abord pourquoi et comment l'égalité femmes-hommes et filles-garçons est une thématique prise en compte dans le domaine de l'éducation (2). Après avoir détaillé notre problématique (3), nous présenterons la méthode (4) et les résultats (5) de l'expérimentation mise en œuvre dans nos classes. Enfin, nous ouvrirons une discussion et une réflexion pour analyser cette expérimentation et proposer des pistes de travail possibles (6).

2 Une valeur morale et civique reconnue nécessaire pour une société et une école égalitaire pour tous et toutes : l'état de l'art de l'égalité femmes-hommes (partie rédigée à 2)

Les professeur-e-s des écoles, en tant que fonctionnaires, et formant de nouveaux citoyens et citoyennes, ne peuvent être en mesure de travailler sur l'égalité avec leurs élèves que si ils et elles sont conscient-e-s et convaincu-e-s que cette thématique est proclamée et défendue, tant au sein de notre république (2.1), qu'au sein de notre Education Nationale (2.2).

2.1 La société française garante de l'égalité femmes-hommes

S'il est important en tant que professeur-e des écoles de connaître les droits existants en matière d'égalité femmes-hommes, il est notamment important de prendre conscience du manque d'égalité dans la pratique (2.1.1). Et pour comprendre ce constat des inégalités, que le/la professeur-e observera obligatoirement à un moment donné dans ses classes, il faut aborder leurs causes (2.1.2).

2.1.1 L'égalité de droit face à l'égalité de fait

Le/la professeur-e des écoles doit comprendre que la proclamation des droits pour l'égalité entre les hommes et les femmes (2.1.1.1) n'est malheureusement pas synonyme d'égalité dans la pratique (2.1.1.2). Sans cette prise de conscience que les inégalités existent et persistent, le/la professeur-e des écoles ne peut s'engager dans une démarche de travail sur l'égalité avec ses élèves.

2.1.1.1 Les cadres légaux de l'égalité femmes-hommes

Les institutions internationales ont posé le cadre de l'égalité femmes-hommes : au niveau international (Charte des Nations Unies¹, Déclaration Universelle des Droits de l'Homme², Convention Internationale des Droits de l'Enfant³), et au niveau européen (Traité de Rome de 1957 et d'Amsterdam de 1997⁴, Charte des droits fondamentaux de l'Union Européenne de 2000⁵, Pacte européen pour l'égalité entre les hommes et les femmes 2011-2020⁶, Stratégie du conseil de l'Europe pour l'égalité femmes hommes 2014-2017⁷).

¹ <http://www.un.org/fr/charter-united-nations/>

² <http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/index.html>

³ <https://www.unicef.fr/sites/default/files/convention-des-droits-de-lenfant.pdf>

⁴ https://europa.eu/european-union/law/treaties_fr

⁵ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=LEGISSUM:l33501>

⁶ https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/lisa/119629.pdf

⁷ <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680590179>

Ces principes ont été transposés en France, s'ajoutant ainsi au cadre légal déjà existant. Au niveau constitutionnel le principe d'égalité, inscrit dans le préambule de la Constitution de 1946, a été modifié lors des révisions constitutionnelles de 1999 et de 2008 pour y ajouter les domaines professionnels et sociaux « La loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives, *ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales.* ». Depuis 200 ans en France, l'égalité n'a cessé de progresser concernant les droits civiques et politiques, les droits en matière de santé, d'égalité professionnelle et de participation aux instances de décisions économiques. L'année 2012 marque un tournant dans la proclamation des droits des femmes. Le Comité interministériel aux droits des femmes et à l'égalité entre les femmes et les hommes, qui ne s'était pas réuni depuis 12 ans, souhaite lancer une troisième génération des droits des femmes. Le 4 août 2014, la loi pour l'égalité entre les femmes et les hommes visant à combattre les inégalités dans les sphères privée, professionnelle et publique est adoptée⁸. Aujourd'hui, le ministère des droits des femmes est chargé de mettre en pratique l'égalité femmes-hommes. D'abord indépendant en 2012, il a été rattaché au ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur, puis au ministère des Familles et de l'Enfance⁹.

2.1.1.2 Le constat d'inégalités persistantes dans tous les domaines

Les acteurs et actrices ayant mené une réflexion sur l'égalité femmes-hommes, mêlant intellectuel-l-e-s, mouvements féministes et chercheurs et chercheuses en études de genre, font le constat des inégalités femmes-hommes dans tous les domaines de la société, en dépit des avancées légales.

Selon Myriam Belmonte Estrade (2016), il y aurait eu deux grands mouvements féministes. Un premier mouvement féministe, dit universaliste, avec les grandes personnalités comme Simone de Beauvoir, Judith Butler ou encore Nicole Claude Mathieu, qui a insisté sur l'égalité des êtres humains, la femme étant comme l'homme. Un deuxième mouvement féministe, dit essentialiste, dont fait partie Françoise Héritier, a demandé à ce que la reconnaissance de l'égalité ne nie pas pour autant les particularités des femmes, la femme n'étant pas comme l'homme. En dépit de leurs différences, ces mouvements dénoncent, entre autres, que c'est la forte participation des femmes dans les tâches domestiques et éducatives qui induit leur faible participation dans la vie politique, dans les instances de décisions, et conduisent ainsi aux inégalités socio-économiques. Ces mouvements dénoncent également la reproduction des modèles inégalitaires, dû à l'image

⁸<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029330832&categorieLien=id>

⁹<http://www.familles-enfance-droitsdesfemmes.gouv.fr/>

stéréotypée des rôles des femmes et des hommes dans notre société (dont les causes seront évoquées plus loin, cf 2.1.2.2)

Le rapport de l'Insee « Femmes et Hommes, l'égalité en question »¹⁰ (2017) prouvent que ce constat d'inégalité est toujours d'actualité. Dans la vie professionnelle, les femmes gagnent 10% de moins que les hommes à compétences égales et travail égal, et 81,5% des temps partiels sont occupés par des femmes. Dans la vie privée, les femmes accomplissent les deux tiers des tâches domestiques. Aujourd'hui encore, une femme meurt tous les trois jours suite aux coups de son conjoint. En politique, les lois imposant la parité sont encore peu respectées (les femmes représentent 26.8% des députés). Le domaine de l'éducation n'échappe pas non plus aux inégalités. Celles-ci persistent, notamment dans l'orientation et la formation, car les cursus scolaires sont contraints par les stéréotypes de genre. Les filles sortent moins précocement du système éducatif que les garçons, et les femmes sont plus diplômées que les hommes, or les femmes sont moins en situation d'emploi que les hommes : 66.7% des femmes travaillent contre 75.4% d'hommes. Autre exemple : si les filles sont aussi douées que les garçons dans les domaines scientifiques, elles sont moins nombreuses à embrasser des carrières scientifiques.

En dépit des droits, les inégalités dans les faits persistent. Puisque les élèves sont le reflet de leurs familles, et que les familles sont le reflet de la société, ce phénomène est-il visible dans nos classes ? Grâce à quoi pourrait-on s'en rendre compte ? Comment travailler sur ce phénomène avec les élèves pour leur rappeler l'importance d'une vigilance constante en tant que citoyen et citoyenne pour préserver et faire appliquer les droits fondamentaux ?

2.1.2 Les inégalités des chances dues aux comportements sociaux

Avant de répondre à ces questions, le-la professeur-e des écoles doit d'abord être au clair sur certaines définitions, afin de pouvoir les aborder en toute connaissance de cause avec ses élèves (2.1.2.1). Il-elle doit aussi comprendre les causes de la persistance des inégalités pour comprendre les écueils à éviter face à ses élèves (2.1.2.2).

2.1.2.1 Définitions : sexe/genre, stéréotypes/discriminations

Il faut différencier d'abord le sexe et le genre. Selon Corinne Fortier (2014) le sexe est une identité définie par des critères anatomiques, biologiques et physiologiques. Aujourd'hui, on reconnaît le sexe masculin et féminin. Quant à la définition d'un sexe neutre, selon Stéphanie Mauclair (2016), la justice, saisie en 2015, « botte en touche [...] pour rappeler que [...] c'est au

¹⁰ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2586548>

législateur qu'il appartient de trancher ». Selon Corinne Fortier, le genre, lui, est une identité sociale, culturelle, que se construit un individu selon sa société, en fonction des rôles qu'elle attribue au féminin ou au masculin. Le sexe est donc fixé à la naissance, mais les sexe-rôles de genre doivent être acquis. L'identité de genre, elle, est le fait de se sentir fille ou de se sentir garçon.

Il faut également différencier les stéréotypes et les discriminations. Selon Frédérique Chanal (2015), Jacques-Philippe Leyens définit les stéréotypes comme des théories implicites de la personnalité que partage l'ensemble des membres d'un groupe à propos de l'ensemble des membres d'un autre groupe et du sien propre. Un stéréotype peut être positif ou négatif, et a pour objectif de catégoriser un individu. Une discrimination est un comportement négatif non justifiable émis à l'encontre des membres d'un groupe social donné. Vingt critères de discrimination sont sanctionnés par la loi, celles concernant l'égalité femmes-hommes sont le sexe et la grossesse.

Ces termes sont tout à fait abordables avec les élèves s'ils sont reformulés et travaillés à travers des exemples pour une meilleure compréhension.

2.1.2.2 Les enjeux de l'égalité femmes-hommes et filles-garçons dans l'éducation

Les études sur le genre montrent que les représentations stéréotypées des femmes et des hommes sont une des causes des inégalités femmes-hommes. Elles s'immiscent dans notre façon de penser et de percevoir la société, influencent nos conduites et nos décisions, et amènent aux situations d'inégalités précitées.

Dès l'enfance, nos comportements sont influencés par notre environnement. Selon Frédérique Chanal (2015), la théorie cognitive élaborée par Laurence Kohlberg en 1966 décrit plusieurs phases de développement de l'identité sexuée chez l'enfant :

- 1) l'identité de genre entre 2 et 3 ans où l'enfant sait qu'il-elle est garçon ou fille et catégorise les adultes dans ces deux catégories en fonction de ses caractéristiques physiques ;
- 2) la stabilité de genre entre 3 et 5 ans où l'enfant sait qu'être garçon ou fille restera stable dans le temps ;
- 3) la constance de genre à 5 ans où l'enfant fait le lien entre le biologique et l'identité de genre : c'est à ce moment-là qu'il-elle veut se conformer aux stéréotypes de genre (choix des vêtements, des jeux) ;
- 4) la phase de rigidité après 5 ans où il-elle renforcera son appartenance au groupe de pairs.

Les enfants construisent donc leur identité de genre en observant leur environnement, et en intégrant les stéréotypes, s'il y en a.

Nos élèves, qui ont entre 7 et 8 ans, sont dans cette phase de rigidité. Par exemple, Gwendoline a observé dans sa classe qu'un garçon refusait de travailler dans son groupe car il était avec 3 filles.

Manuela, elle, a essuyé un refus de la part de plusieurs garçons lorsqu'elle leur a donné comme consigne en écriture de raconter une aventure à un personnage fille. Le-la professeur-e doit être en mesure de relier ces réactions au stade de développement de l'enfant et non à des attitudes sexistes.

Dans le domaine de l'éducation, on peut citer deux comportements qui amènent les personnes à renforcer leurs stéréotypes.

Le premier comportement est le principe d'auto-confirmation. Frédérique Chanal (2015) cite deux études pour expliquer ce phénomène. La peur de renforcer un stéréotype par son comportement diminue les performances en situation d'évaluation. Claude Steele et Joshua Aronson (1995), l'ont prouvé sur des étudiant-e-s afro-américain-e-s aux Etats-Unis. Elle cite également Pascal Huguet (2013), qui reprend les analyses de Claude Steele et Joshua Aronson et les transpose aux stéréotypes de genre. Ainsi, pour réussir dans les disciplines mathématiques, les filles doivent affronter un stéréotype négatif "les filles sont moins bonnes que les garçons en mathématiques", que les garçons ne doivent pas affronter.

Le deuxième comportement est l'effet pygmalion. Frédérique Chanal (2015) restitue ce que Robert Rosenthal et Lenore Jacobson (1968) avaient mis en évidence. En pédagogie, l'effet pygmalion consiste à émettre des hypothèses sur le devenir d'un-une élève et les voir se réaliser. Elle restitue également la conclusion des études menées par J.Z.Rubin, F.Provenzano et Z.Luria (1977), qui avaient montré que les parents n'agissent pas de façon similaire (durée d'allaitement, jeux, langage) et attribuent des caractéristiques différentes (grand, solide pour les garçons, belle, gentille pour les filles) selon le sexe de leur enfant. Elle transpose ces conclusions aux enseignant-e-s, qui auraient des comportements différents selon le sexe de leurs élèves (comme par exemple, approuver inconsciemment l'agitation chez les garçons et la tranquillité chez les filles). On retrouve ces comportements par exemple dans la réaction qu'a eu la collègue titulaire de Manuela en début d'année, en l'alertant de l'agitation prévisible de leur classe car elle est composée d'une majorité de garçons (19 contre 7 filles).

Les supports pédagogiques eux montrent peu d'images féminines (manuels d'histoire, littérature jeunesse). Celles-ci sont souvent passives, avec un rôle secondaire. Les énoncés des exercices présentent régulièrement des rôles sociaux stéréotypés, comme le montre Simone Rignault et Philippe Richert (1997) (notion développée plus loin, cf 1.3).

Il existe ainsi une construction stéréotypée des rôles des femmes et des hommes dès le plus jeune âge, qui se base sur les modèles qui nous entourent, et qui peut amener les élèves à reproduire les inégalités qui les entourent. D'où l'importance en tant que professeur-e des écoles d'intégrer au sein de sa posture et de son enseignement des moyens pour déconstruire ces stéréotypes le plus tôt possible.

2.2 L'éducation nationale porteuse de l'égalité filles-garçons

Le-la professeur-e des écoles, en tant que fonctionnaire de l'Education Nationale, est porteur-porteuse des valeurs qu'elle défend et des actions qu'elle souhaite mettre en œuvre. Il est donc nécessaire de rappeler ici tout ce que l'Education Nationale a fait et fait pour intégrer l'égalité femmes-hommes et filles-garçons (2.2.1), car c'est le cadre qui donne la légitimité au-à la professeur-e pour aborder et travailler cette question avec ses élèves (2.2.2).

2.2.1 L'éducation nationale intègre l'égalité dans ses priorités

2.2.1.1 L'historique de la prise en compte de l'égalité à l'école primaire

En ce qui concerne l'égal accès à l'école primaire, Marianne Leulliez (2000) retrace l'historique de l'enseignement des filles en France jusqu'à la première guerre mondiale. Il a fallu attendre les grandes lois de 1882 et 1883 pour que l'ensemble des filles fréquente effectivement l'école primaire. En effet, après la révolution, la loi reste muette sur les écoles de filles jusqu'en 1836, où la loi Guizot de 1833, qui rendait obligatoire pour les communes la création et l'entretien d'écoles primaires de garçons, est étendue pour les écoles de filles. Ce sont ensuite les lois Falloux en 1850 et Duruy en 1867 qui développent la scolarité des filles notamment en permettant l'augmentation du nombre d'écoles pour filles. En 1879 la loi Paul Bert permet de créer une école normale d'institutrices dans chaque département. Ce n'est qu'en 1882 et 1883 que la scolarisation, qui devient obligatoire et laïque, permet à toutes les filles d'intégrer enfin l'école primaire. Ces deux dates peuvent être choisies pour les transmettre aux élèves car elles sont primordiales dans l'histoire de l'éducation entre filles et garçons.

En ce qui concerne la mixité scolaire, elle est officiellement proscrite jusqu'en 1848. Ce n'est qu'en 1975 que la loi l'impose.

Ce n'est qu'au début du XXIème siècle qu'on proposera les mêmes programmes aux filles, considérées pendant longtemps comme des futures mères au foyer et devant être éduquées comme telles.

Ces dates, si récentes, nous ont interpellées : ce n'est que depuis la fin du XXème siècle que les filles et les garçons reçoivent la même éducation. Cela explique les mentalités et attitudes encore très stéréotypées dans notre société. Il nous semble alors absolument nécessaire que les professeur-e-s les aient en tête. Se rappeler de telles dates leur permettrait de prendre conscience de la nécessité de veiller à la défense de l'égalité au sein de l'école.

2.2.1.2 Les lois et actions mises en œuvre aujourd'hui

La Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif¹¹ fixe des objectifs sur la période de 2013 à 2018, et engage les parties signataires à renforcer leur action en faveur de la promotion de l'égalité entre les sexes.

Le Plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école¹² est la généralisation des ABCD de l'égalité (en test en 2013-2014). Mis en place par les ministres de l'Education et des Droits des Femmes de l'époque, Vincent Peillon et Najat Vallaud-Belkacem, il est adressé à l'école primaire et doit permettre aux enseignant-e-s d'avoir des outils pour traiter ce sujet. Un de ses objectifs est d'intervenir dès l'école primaire pour lutter contre les formations de ces inégalités dès le plus jeune âge, en agissant sur les représentations des élèves et les pratiques des acteurs-actrices de l'éducation. Des ressources sont accessibles sur le site <https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons.html> où il est notamment mis à disposition des pistes pédagogiques pour les professeur-e-s de la maternelle au lycée.

2.2.1.3 Les débats suscités sur "la théorie du genre"

Les professeur-e-s des écoles doivent être conscients des débats que suscitent l'égalité filles-garçons au sein de l'école, et doivent être à même de comprendre, d'expliquer ce qui est en jeu. Par exemple, l'égalité filles garçons à l'école a suscité ces dernières années un vif débat sur "la théorie du genre". Certains citoyens et citoyennes ont dénoncé cette théorie, qui ne reconnaît pas de différences biologiques entre les humains et ne distinguerait pas les différences entre fille/garçon, homme/femme. Ils-elles se sont opposé-e-s à l'Education Nationale, car ils-elles pensaient qu'elle voulait imposer une telle vision à l'école et dans les programmes scolaires. Il n'existe pas en réalité de "théorie du genre". Il existe des études sur le genre qui étudient les différences entre les femmes et les hommes, mais ne nient pas les différences de sexes. Le mouvement contre "la théorie du genre" conteste principalement deux approches : les études qui montrent que nous construisons des rôles sociaux, attribués en fonction du sexe d'un individu d'une part, et le postulat de certains chercheurs et chercheuses, qui, plutôt que de définir 2 sexes, préfère parler de "deux pôles, entre lesquels se déploie un large spectre d'individus [...] En réalité, nous serions tous à hauteur de 10, 20, 30 ou 40% constitué par des marqueurs biologiques de l'autre sexe" (interview d'Eric Macé, par Agnès Viard (2013)).

¹¹ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=67018

¹² <http://www.education.gouv.fr/cid80888/plan-d-action-pour-l-egalite-entre-les-filles-et-les-garcons-a-l-ecole.html>

2.2.2 Les professeur-e-s des écoles doivent intégrer l'égalité dans leur enseignement

C'est donc grâce à cette légitimité institutionnelle, que l'on retrouve dans les recommandations et outils du Ministère, que les enseignant-e-s peuvent aborder cette notion à l'école (2.2.2.1), leur laissant tout de même une liberté pédagogique pour la mettre en œuvre avec leurs élèves (2.2.2.2).

2.2.2.1 *La justification de l'intégration de l'égalité filles-garçons à l'école*

2.2.2.1.1 Au regard du développement de l'enfant

Comme nous l'avons vu précédemment, l'enfant construit et renforce les identités de genre à partir de 5 ans, période où l'enfant est à l'école maternelle. Il est donc important que l'école veille dès le début du cycle 1 à ce que les modèles proposés de filles, de garçons, de femmes et d'hommes soient les moins stéréotypés possibles. Il convient de choisir des supports pédagogiques non stéréotypés (histoires, modèles, images, consignes) et d'avoir des attitudes et des propos non influencés en fonction du sexe des élèves. Dans tous les cycles, il faudra s'adapter au développement cognitif, social et affectif des enfants. En progressant dans les cycles 2 et 3, des activités adaptées au progrès des compétences des enfants pourront se mettre en place. Par exemple, les progrès en lecture et écriture en cycle 3 peuvent permettre des analyses de textes littéraires stéréotypés lors de séances d'EMC.

2.2.2.1.2 Au regard des documents officiels suivants :

Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation

Les compétences communes aux métiers du professorat et de l'éducation imposent aux professeur-e-s d'aborder l'égalité, tout d'abord en tant que valeur française (compétence 1 "faire partager les valeurs de la république") et en tant que défense des droits (compétence 6 "agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques" qui précise: "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.").

Le Socle commun des connaissances et des compétences de 2016¹³

Ce texte justifie un travail sur l'égalité filles-garçons à l'école primaire. Le domaine 3 du Socle (La formation de la personne et du citoyen) contient deux références liées à l'égalité : « ce domaine est lié à l'apprentissage et à l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous, comme la liberté de conscience et d'expression, la tolérance réciproque, l'égalité, notamment entre les hommes et les femmes » et « mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. ».

¹³ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834#socle_commun

Les programmes d'Enseignement Moral et Civique (EMC)¹⁴

Les programmes d'EMC de 2015 incitent également les enseignant-e-s à aborder l'égalité filles-garçons, car les 4 dimensions proposées y sont liées. Elle peut être abordée à travers la dimension n°1 (La sensibilité : soi et les autres) par la compétence "Respecter autrui et accepter les différences" en abordant par exemple la question du sexisme. La dimension n°2 (Le Droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres) prévoit deux compétences : "Respecter tous les autres et appliquer les principes d'égalité des femmes et des hommes" qui peut se travailler dans des séances abordant la mixité, l'égalité entre les filles et les garçons, l'égalité des droits ; et "Reconnaître les principes et les valeurs de la République et de l'Union européenne" où l'égalité prend toute sa place. La dimension n°3 (Le jugement : penser par soi-même et avec les autres) engage à amener les élèves à construire des réflexions, à débattre, à échanger, à justifier leurs points de vue, ce qui peut tout à fait s'envisager dans le cadre d'un débat argumenté sur les préjugés et les stéréotypes sexués. Enfin, c'est à travers la dimension n°4 (L'engagement : agir individuellement et collectivement) que l'enseignant-e pourra favoriser l'égalité en apportant aux élèves des événements liés aux femmes, grandes ou petites figures de l'histoire.

2.2.2.2 Les méthodes possibles pour intégrer l'égalité filles-garçons

L'enseignant-e peut prendre en compte l'égalité femmes-hommes et filles garçons au sein de son enseignement de deux manières, qui devraient être complémentaires. Tout d'abord, il doit d'abord veiller à véhiculer des modèles non stéréotypés, tant dans les supports pédagogiques écrits, oraux et visuels qu'il-elle propose (énoncés, consignes, textes littéraires, images) que dans la relation aux élèves (ne pas avoir d'attitudes soi-même ou faire de remarques stéréotypées). Ensuite, il-elle peut également préparer des séances pour aborder la notion d'égalité femmes-hommes et filles garçons. Il-elle peut le faire soit grâce à des activités spécifiques à l'EMC : débats réglés, discussion à visée philosophique (DVP), analyse d'images, de comportements et de situations de la vie quotidienne. Soit il-elle peut le faire en s'appuyant sur des activités relevant d'autres disciplines : en français (analyses de littérature stéréotypée, littérature jeunesse en particulier), en histoire et histoire de l'art (étapes historiques de l'égalité, petites et grandes figures féminines), en sciences (création d'outils créés par des femmes en technologie, analyse de données sur l'inégalité filles-garçons à l'école).

Tant l'EMC que l'égalité femmes-hommes sont des thématiques qui ont la particularité, et la force, d'être à la fois indépendantes (on peut les aborder en soi) et connexes (on peut les aborder et

¹⁴ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158

les penser de manière transversale dans plusieurs disciplines). Nous avons déjà pris la décision d'adopter des postures d'enseignantes ne véhiculant pas de stéréotypes. Nous avons donc décidé de mener une réflexion avec nos élèves sur l'égalité, par une expérimentation suivant la trame d'une séquence d'apprentissage d'EMC.

2.3 La littérature jeunesse : un vivier de stéréotypes

La littérature de jeunesse a une place très importante dans l'enseignement puisque les enseignant-e-s prennent souvent appui sur un livre pour aborder des notions de vocabulaire, grammaire, mais aussi en EMC, comme nous l'avons fait lors de notre expérimentation, ou encore simplement en lecture. Les élèves sont donc, à l'école, quotidiennement confrontés à cette littérature et ce depuis la première année de maternelle. De plus, le Ministère de l'Education nationale donne aux enseignant-e-s des listes de références dans lesquels choisir les ouvrages présentés en classe¹⁵. Ces listes sont divisées par cycle (une liste par cycle) et permettent aux élèves de se forger une culture littéraire commune. On peut donc se demander si les stéréotypes présents dans les livres pour enfants n'ont pas un impact sur les représentations qu'ils-elles se font de l'égalité filles-garçons.

2.3.1 L'éducation des stéréotypes

Dans les siècles précédents et jusque dans les années 1960, les petites filles et les petits garçons recevaient une éducation différente dès leur plus jeune âge. Nous pouvons donc penser que depuis que la mixité à l'école est devenue la norme, les enfants reçoivent la même éducation et que celle-ci se doit d'être exempte de tout stéréotype sexisme. Mais ce n'est pas ce qu'il se passe en réalité. En effet, souvent les professeur-e-s ont des attentes différentes face à des élèves de sexes différents. Ils-Elles trouveront normal que les filles soient sages et disciplinées tandis que les garçons pourront être agités et perturber la classe puisque cela est dans leur « nature », comme nous l'avons vu dans notre introduction et nos exemples. Nous retrouvons donc dans le milieu scolaire les mêmes stéréotypes que l'on peut trouver au sein de la famille et dans la société en générale.

L'éducation des enfants en termes de stéréotypes sexistes ne se fait pas seulement en milieu scolaire. Au contraire, le premier lieu d'apprentissage du sexisme reste le cercle familial. En effet, c'est en regardant les agissements et les comportements de ses parents et de sa famille proche que l'enfant intériorisera les comportements et apprendra à se comporter lui-même. Donc si ses parents véhiculent des stéréotypes sexistes, par habitude ou par tradition, l'enfant pensera que c'est la

¹⁵ <http://eduscol.education.fr/cid58816/litterature.html>

norme et reproduira ce schéma dans ses rapports aux autres. Dans la préface de l'ouvrage d'Elena Gianini Belotti (1973, p.9) une citation de Brodrerick est reprise : « (...) Malgré les facteurs hormonaux et génétiques c'est l'éducation qui est l'élément déterminant de l'identification sexuelle et qui fait que l'on se considère comme filles ou garçon. ». Ceci montre bien qu'en terme d'égalité filles-garçons l'éducation tant familiale que scolaire est primordiale. Mais les enfants ne se forment pas ces représentations sexuées seulement en observant leur environnement familial. C'est aussi par le biais de différents médias tels que les jeux, la télévision ou les livres qu'ils-elles se construisent aussi une image du monde qui les entoure et des rapports sociaux.

2.3.2 Des héros presque toujours masculins ?

Les albums sont les premiers livres que l'on propose aux enfants avant même qu'ils-elles ne sachent lire. Dans cette littérature, les personnages prennent une place prépondérante puisque c'est sur eux que se focalisent l'histoire et les illustrations. De plus, les personnages des albums ont un rôle important en ce qui concerne l'identification des enfants et leur vision du monde qui les entoure puisqu'ils sont les supports de valeurs et de traditions que les adultes souhaitent transmettre aux enfants. Nous pouvons donc penser que pour que chaque enfant puisse se construire et se détacher des stéréotypes sexistes qui sont légion dans notre société, l'édition pour la jeunesse devrait présenter une parité exemplaire en ce qui concerne les héros et les héroïnes des albums.

Mais, en regardant de plus près les albums jeunesse, chaque lecteur-lectrice peut rapidement s'apercevoir que les héros masculins sont plus nombreux que les héroïnes féminines. En effet, bien que durant ces dernières décennies, le nombre de personnages féminins représentés dans les albums ait augmenté, ce nombre reste tout de même grandement inférieur aux personnages masculins. Pour étudier cela, nous nous sommes appuyés sur deux études : l'une de Sylvie Cromer et Adela Turin (1997), l'autre de Carole Brugeilles, Isabelle Cromer et Sylvie Cromer (2002 pp.261 à 292). Ces deux études mettent en évidence que dès la couverture, près de deux-tiers des titres de leurs corpus suggèrent ou mettent en avant au moins un personnage masculin contre un quart seulement pour les personnages féminins. Et il en va de même, pour les personnages représentés sur les illustrations de couvertures. Puis, lorsqu'on ouvre enfin l'ouvrage et que l'on commence à lire l'histoire, l'écart entre les personnages masculins et féminins se confirme. Le déséquilibre numérique au profit des personnages masculins est accru et la sous-représentation des personnages féminins est frappante. Ceci est aussi valable pour les manuels scolaires comme nous le montre le rapport au Premier Ministre de Simone Rignault et Philippe Richert (1997 p.41-42). Prenons l'exemple donné dans ce rapport en ce qui concerne la place et le nombre de personnages féminins et masculins dans un manuel de Lecture de CM2. Dans ce manuel, lorsqu'il

n'y a qu'un seul personnage, 16 fois c'est un héros contre 3 héroïnes. De même, s'il y a 2 héros, 10 fois ce sont deux personnages masculins ; 1 fois garçon et fille mais jamais 2 femmes ou filles. La place des filles et des femmes en tant que potentielles héroïnes est donc très réduite. Bien que cette étude soit relativement vieille, les choses ont peu évolué comme l'a montré le rapport de la Halde en novembre 2008¹⁶.

Malheureusement, les personnages anthropomorphiques sont dans la majorité des cas, si ce n'est tous, représentés de façon sexuée. Les femelles ont du rouge à lèvres, des bijoux ou encore des robes pour signifier qu'elles sont des femmes, et les personnages n'ayant rien de tout cela sont donc, consciemment ou non, rangés dans la catégorie mâle. En outre, même si les auteurs-auteurs ou les éditeurs-éditrices choisissent de proposer des personnages animaux neutres, les lecteurs-lectrices, qui sont le plus souvent des adultes, transforment ces animaux en personnages sexués. Le sexe de chaque personnage est alors déterminé par les activités qu'il pratique et les postures qu'il prend dans le texte mais aussi et surtout dans les illustrations.

On peut donc voir que les albums offrent une vision masculine du monde puisque la majorité des personnages principaux sont des personnages masculins. Cette prédominance numérique des personnages masculins sur les personnages féminins laisse penser que les albums mettent en place une vision stéréotypée de la société. En est-il de même dans les rôles attribués à chacun des personnages mis en scène dans les albums jeunesse ?

2.3.3 Des personnages stéréotypés ?

Tout d'abord, nous pouvons voir que dans les albums jeunesse les personnages masculins et féminins ont des rôles qui semblent conformes à ce que la société attend des hommes et des femmes. En effet, selon Sylvie Cromer et Adela Turin (1997 p.7), les personnages féminins sont souvent représentés dans leur rôle de mère ou de grand-mère et quand elles travaillent, les métiers qu'elles pratiquent restent très traditionnels puisqu'elles sont institutrices, infirmières. Les personnages masculins, quant à eux, ont accès à des métiers plus variés. De même, l'homme évolue donc dans la sphère publique et est actif alors que la femme reste dans la sphère privée et est passive. Les rôles des petits garçons et des petites filles répondent aux mêmes exigences de la part des créateurs. En effet, les petites filles sont souvent de petites princesses fragiles et douces qui attendent le prince charmant qui viendra les délivrer et les épouser. Elles sont alors cantonnées dans un rôle d'attente passive. *A contrario*, les petits garçons ont des rôles plus variés ce sont des princes, des chevaliers, des chasseurs, toujours actifs et courageux, et vivent de véritables aventures.

¹⁶ http://47.snuipp.fr/IMG/pdf/DP_manuels_scolaires_VF-2-1.pdf

La pensée de Colette Cosnier (2001) confirme ce que nous affirmons : « Les héroïnes des récits populaires ou de leurs versions plus savantes sont des fées du logis qui préparent le repas pour le retour de leurs onze frères ou des sept nains ; elles portent l'eau, ramassent du bois, allument le feu, font la lessive, plument la volaille, épluchent les légumes, balaiement les cendres, nettoient le sol, et, quand il leur reste du temps, elles cousent et tricotent. Si elles finissent par se marier avec le fils du roi, ce n'est pas tant parce qu'elles sont de parfaites femmes de ménage et des cuisinières hors pair. ». Et nous pouvons constater que peu de choses ont évoluées dans les albums contemporains pour la jeunesse puisque l'édition actuelle continue à publier des compilations de textes séparées en deux catégories « petites histoires pour les filles » et « petites histoires pour les garçons ». Nous pouvons citer entre autres les éditions Usborne avec leurs *Histoires illustrées pour les garçons* et *Histoires illustrées pour les filles* (2012) ou encore Gallimard Jeunesse qui publie en 2008 *Les 15 plus belles histoires pour les petits garçons* et *Les 15 plus belles histoires pour les petites filles*. Ceci montre bien que la répartition des rôles des hommes et des femmes dans les albums pour la jeunesse répond aux attentes traditionnelles de notre société tout en occultant le fait que les mamans d'aujourd'hui ont une activité professionnelle et évoluent dans la sphère publique et que, parfois, les papas restent à la maison pour s'occuper des enfants et du foyer. En ce qui concerne les traits de caractères des personnages masculins et féminins dans les albums, nous pouvons voir qu'ils sont tout aussi stéréotypés que les rôles qu'on attribue à chacun des deux sexes. Les personnages féminins se doivent d'être douces, loyales, passives, muettes, soumises tout en ne se préoccupant que de leur beauté en se maquillant, se coiffant. Elles sont dans la majorité des cas décrites uniquement par leur physique. Les personnages masculins, quant à eux, sont forts, courageux, actifs, intelligents, rusés et ce sont leurs qualités morales que l'on met en avant. Donc les traits de caractères attribués aux personnages féminins et masculins sont ceux que la société conservatrice souhaite traditionnellement voir se révéler chez un garçon ou chez une fille.

D'autre part, la représentation physique des personnages diffère selon les sexes. Les filles et les femmes sont fréquemment identifiables grâce à leurs vêtements (jupe, robe, de couleur rose) ou aux caractéristiques sexuées telles que du rouge à lèvres, des cils plus longs, de la poitrine. Pour constater ceci, il suffit de regarder les illustrations des albums représentant des personnages humains tel que *La princesse aux petits pois (extra fins)* (2009), dont la couverture montre une princesse à l'épaule dénudée et à la posture langoureuse, ou anthropomorphiques comme le cortège de mariage de *La plus mignonne des petites souris* (1953). Dans ce cortège, les hommes portent des costumes et les femmes des robes et des sacs à mains. Les femmes sont donc repérables grâce à leurs attributs féminins et à leurs vêtements, il ne peut y avoir aucun doute. Pour les garçons ou les hommes cela est différent puisque, contrairement à la poitrine féminine qui transparaît sous les

vêtements, il n'existe pas d'attributs représentatifs du masculin qui peuvent être illustrés. Les personnages sans attributs féminins apparents, et donc « neutres », sont donc des personnages masculins par essence. Pour bien signifier que ce sont des personnages masculins, ils sont représentés avec des accessoires professionnels (cartable, lunettes, outils...) ou des traits physiques masculins (barbe, moustache...). Il y a donc des accessoires que l'on pourrait penser neutre et utilisable par chacun des deux sexes. Mais il n'en est rien puisque Sylvie Cromer et Adela Turin (1997), ont montré que lorsqu'un personnage « neutre » porte un tablier, il devient automatiquement une femme. De la même façon, si le personnage lit un journal, est assis dans un fauteuil ou encore a un cartable à la main, le lecteur considère que le personnage est un personnage masculin. Cela confirme donc l'hypothèse de départ qui était de dire que les personnages des albums jeunesse sont, pour la majorité, conformes aux attentes traditionnelles de la société. Et cela va plus loin, puisque même si notre société évolue vers une volonté d'égalité entre les hommes et les femmes, peu d'albums semblent donner une vision égalitaire des personnages masculins et féminins. Donc nous pouvons dire que les personnages des albums jeunesse n'évoluent pas au même rythme que la société en ce qui concerne les stéréotypes sexistes qu'ils soient explicites ou sous-entendus. On peut alors se demander quelle est l'influence des livres et des personnages de fiction dans la construction identitaire et l'intériorisation des stéréotypes par les jeunes lecteurs.

2.3.4 L'influence des albums jeunesse dans la construction identitaire des jeunes lecteurs

Les livres que nous lisons ou que l'on nous lit ont-ils un impact sur notre construction identitaire ? Les personnages et les rôles qui sont attribués à ces personnages changent-ils notre façon de voir les autres et la société ? Hélène Montardre (1999, p.277) rapporte une citation de Marie-José Chombart de Lauwe : « La représentation de l'enfant dans la littérature d'enfance et de jeunesse apparaît comme la projection des attentes de la société à l'égard des comportements et des rôles réels des enfants, ou comme la projection d'un imaginaire qui prend l'enfant comme support. Les différents types de récits et genres mettent en scène des enfants qui peuvent être perçus et choisis par les jeunes lecteurs comme des modèles de conduites ou comme des modèles idéaux. Les enfants s'identifient alors au personnage, par des mécanismes de projection ou d'introjection. ». Cette citation permet d'avoir un début de réponse à la question posées: les livres et les personnages des ouvrages lus au cours de l'enfance ont une influence sur la construction d'une identité. En effet, c'est à partir de l'observation des adultes mais aussi des représentations que les albums jeunesse offrent des hommes et des femmes que les enfants peuvent acquérir des connaissances sexuées sur le monde et la société qui les entoure. Le fait que les albums pour la jeunesse perpétuent et

transmettent des valeurs et des stéréotypes sexistes ne permet pas aux enfants de se construire de façon indépendante ni de créer une nouvelle société débarrassée de tout sexisme. Les normes de genre sont donc intériorisées et reproduites par les jeunes enfants comme Carole Brugeilles, Isabelle Cromer, Sylvie Cromer (2002 p.289) semblent le penser : « Basée sur la suprématie du masculin et le poids de la génération adulte, induisant hiérarchisation des sexes et différenciations subtiles de rôles, les albums illustrés véhiculent des rapports sociaux de sexe inégalitaires. La littérature de jeunesse n'est pas anodine, comme le laissent croire le chatoiement de graphismes recherchés et la variété du peuple des personnages. Elle contribue à la reproduction et à l'intériorisation de normes de genre. ». On peut donc dire que les albums jeunesse jouent un rôle de médiateur entre les adultes et les enfants pour ce qui est de l'intériorisation, l'enseignement des valeurs stéréotypées de nos sociétés. Mais est-ce que les albums jeunesse offrent les mêmes possibilités de développement identitaire aux garçons et aux filles ?

Etant donné que les héros des albums jeunesse sont pour la majorité des personnages masculins, nous pouvons penser que les petites filles ont moins de possibilité d'identification que les petits garçons. Le fait que les personnages féminins sont le plus souvent relégués au second plan, rappelle aux petites filles qu'elles occupent une place moins importante que les petits garçons. L'identification des petites filles à des personnages masculins vivant de grandes aventures et ayant des caractéristiques morales plus valorisées que celles des personnages féminins, leur permet de se bâtir une identification et une identité plus riche que ce que leur apporterai les seuls personnages féminins. Selon Elena Gianni Belloti (1973, p.112 à 114), la revue *L'École des parents* a publié dans les années 1970 une enquête réalisée par Marie-José Chombart de Lauwe intitulée « L'Enfant et son image » dont les extraits résument assez bien notre propos : « Idéalisés, ces personnages incarnent les conceptions des adultes, les valeurs propres à la culture à laquelle les enfants s'initient. Imaginaires, ils leur offrent l'occasion de s'évader avec eux, de compenser les contraintes dues à leur entourage et à leur propre personnalité. Appartenant aux mêmes catégories d'âges, ils permettent facilement aux enfants de se comparer, voire de s'identifier à eux. Ces personnages sont créés par des adultes en fonction de leurs propres représentations et de leurs conceptions de l'enfance, en fonction de leurs fantasmes à l'égard de l'enfant (...) C'est le malaise de la société à l'égard de la femme qui se traduit dans ces récits. Les petites filles se trouvent confrontées à une représentation du monde dont les femmes sont presque exclues. (...) Cet ensemble de faits traduit le flottement des images de la femme dans notre société et peut expliquer, au moins en partie, la difficulté des filles à s'identifier ou à accepter leur sexe. En effet, diverses études sur ce sujet ont montré que bien des filles auraient mieux aimé être un garçon alors que l'inverse est exceptionnel. ». On peut donc voir que les adultes continuent de transmettre les stéréotypes à

travers leurs comportements mais aussi à travers la lecture d'albums stéréotypés qui entravent l'épanouissement complet et égalitaire des petits garçons et des petites filles. Garçons et filles sont donc contraints, en dépit d'eux-mêmes et sans même s'en apercevoir, de se conformer à ce que la société attend d'eux-elles. Les albums jeunesse qui sont proposés aux jeunes enfants ont donc une influence sur leur construction identitaire car, comme le dit Albert Beguin (1973) : « ce que nous sommes aujourd'hui est composé sans doute de rencontres humaines, d'accidents de toute sorte, de nos misères, et de nos réussites, mais aussi pour une part inappréciable, pour une part immense, des livres que nous avons lus, des livres qui sont devenus notre propre substance. »

3 Problématique (partie rédigée à deux)

Face au constat d'une société égalitaire dans les droits, mais inégalitaires dans les faits, nous sommes demandées si nos élèves étaient impactés par ce phénomène. Quelles sont les représentations de nos élèves sur les rôles des femmes, des hommes, des filles et des garçons ? Comment se positionnent-ils-elles (en ont-ils-elles conscience, savent-ils-elles pourquoi, savent-ils-elles l'expliquer) ? Quels outils pouvons-nous leur apporter pour y réfléchir. Nous avons donc élaboré une problématique en deux temps :

- **Les représentations de nos élèves sur la répartition des rôles entre filles et garçons, hommes et femmes sont-elles le reflet de ce que nous constatons dans notre société ?** Le constat de l'égalité et des inégalités dans notre société a été décrit ci-dessus. Mais qu'en est-il dans nos classes ? Avant de pouvoir travailler avec nos élèves sur l'égalité, nous avons besoin de connaître leurs propres représentations des rôles des hommes et des femmes. Nous avons donc besoin dans un premier temps de faire un état des lieux des représentations de nos élèves : que pensent-ils-elles de l'égalité filles-garçons, femmes-hommes ?
- **Faire réfléchir nos élèves sur leurs propres représentations en les confrontant à celles des autres permet-il de faire évoluer ou modifier leurs points de vue ?** Une fois leurs représentations explicitées, nos élèves seront-ils en mesure de comprendre pourquoi ils-elles pensent d'une certaine manière, et pourquoi les autres pensent pareil ou différemment ? Quelles attitudes adopteront-ils-elles face à ce constat : compréhension, incompréhension, rejet, acceptation ? Leurs idées pourront-elles évoluer ?

C'est par l'expérimentation que nous proposons ci-dessous que nous avons essayé de répondre à cette problématique.

4 Méthode (partie rédigée seule)

J'ai souhaité mettre en œuvre une expérimentation en quatre temps. Chaque temps a son propre objectif et se matérialise par une ou plusieurs activités proposées aux élèves. Cette expérimentation sera présentée sous forme de tableau récapitulatif (4.1). Après avoir présenté les participant-e-s (4.2), la méthode et les procédures de mise en œuvre et d'analyse seront développées (4.3).

4.1 Tableau récapitulatif de l'expérimentation

Ce tableau figure en annexe n°1 page 41

4.2 Participant-e-s

J'ai mis en place cette expérimentation dans ma classe de CE1 dont voici les caractéristiques principales :

Nombre de filles : 7

Nombre de garçons : 19

Niveau socio-professionnel des familles : classe moyenne, 5 élèves provenant de familles modestes.

Niveau des élèves : Il s'agit d'élèves pour la plupart intéressé-e-s par les apprentissages. Beaucoup ont des besoins très différents et très spécifiques (une enfant de foyer difficile à cadrer, deux élèves avec Auxiliaire de Vie Scolaire en retard dans les apprentissages, un élève avec de grandes difficultés d'attention et de concentration, un élève à haut potentiel, 10 élèves en difficultés d'apprentissage, un élève avec 1 an de retard sur les apprentissages).

Climat de classe : Ces élèves se connaissent depuis la maternelle. Ils-elles s'agitent et se dispersent très fréquemment, rendant les situations d'apprentissages difficiles à mettre en œuvre. L'ambiance de classe est souvent tendue, les élèves agressifs-agressives entre eux.

Gwendoline Villacanas a également mis en place cette expérimentation dans sa classe de CE1-CE2 comprenant 26 élèves.

4.3 Matériel et Procédures

Pour mettre en œuvre cette expérimentation, Gwendoline et moi avons utilisé des supports divers. Pour chacun d'entre eux, voici le matériel utilisé et les procédures mises en œuvre pour mener à bien l'expérimentation et pour effectuer l'analyse des résultats. Nous sommes parties toutes

les deux des mêmes supports, mais chacune les a présentées dans un ordre et selon des modalités et des objectifs différents. La méthode d'exploitation des résultats est également la même.

4.3.1 Les ours :

La Ligue de l'Enseignement de Paris a mené en 2013 une enquête sur les stéréotypes de genre dans les activités quotidiennes, auprès de milliers d'élèves en Ile-de-France. Elle a soumis aux élèves un livret dans lequel se trouve un questionnaire sur des ours-es. Il montre des images d'ours-es non genrées (aucun détail ne permet de savoir s'il s'agit d'un mâle ou d'une femelle). Chaque ours-e fait une activité : taper à l'ordinateur, repasser, lire un livre, cuisiner, peindre des murs, donner un biberon à un bébé, faire du vélo et parler en tant que représentant politique. Les élèves doivent dire s'il s'agit d'un monsieur d'une madame ou les deux. Gwendoline et moi avons souhaité faire de ce questionnaire notre activité de départ afin de recueillir les représentations initiales de nos élèves. Nous avons également souhaité l'utiliser en dernière activité afin de pouvoir observer si les élèves avaient modifié leurs réponses après la réflexion menée avec les élèves. Ne pouvant pas nous procurer le livret, nous avons récupéré les images des ours-es et créé notre propre fiche (cf Annexe n°2 Les Ours (1)).

En tant qu'activité de départ, je ne souhaitais pas que les élèves comprennent, avant même de remplir le questionnaire ce que j'attendais d'eux-elles. Selon Mireille Baurens, il est parfois intéressant de ne pas présenter l'objectif aux élèves afin que leurs réponses soient les plus réelles possibles. Il est aussi intéressant de ne pas leur proposer des choix prédéfinis car cela peut les inhiber dans leurs réponses. C'est pourquoi je leur ai d'abord annoncé que nous allions remplir un petit questionnaire. Après l'avoir observé collectivement, je leur ai proposé de mettre des prénoms plutôt que Monsieur/Madame/Les deux. De ces prénoms j'en concluais le sexe qu'ils-elles attribuent à chaque ours.

Afin que les élèves puissent tout de même comprendre l'intérêt de l'activité, j'ai ensuite présenté la séquence que nous allions mener et son objectif. Nous avons donc eu un échange sur les réponses des élèves, qui ont argumenté leurs réponses (cf Annexe n°7 Retranscription des échanges sur les ours (1)).

En tant que dernière activité, mes élèves savaient de quoi nous parlions et à quoi servait ce questionnaire. J'ai donc proposé d'inscrire Monsieur, Madame, ou les deux.

Pour analyser ce questionnaire, j'ai recueilli les réponses sous formes de deux tableaux : un tableau pour les réponses des garçons, et un autre pour les réponses des filles. Les graphiques seront présentés dans la partie « 4 Résultats Analyse des données ».

4.3.2 Tableau « Qui peut faire quoi ? »

Dans le manuel *Enseignement Moral et Civique* des éditions Nathan, une séquence est proposée pour traiter du thème de l'égalité filles-garçons. Dans la fiche d'activité n°24, Gwendoline et moi avons trouvé un tableau intéressant permettant de compléter l'état des lieux des représentations initiales des élèves (cf Annexe n°3 Tableau « Qui peut faire quoi ? »). Il s'agit d'un tableau à double entrée où l'on doit cocher si certaines activités sont faisables par les femmes, les hommes, ou les deux. Ce tableau est intéressant car il utilise une formulation avec le verbe pouvoir, qui permet aux élèves de comprendre que la réponse n'est pas basée sur ce que l'on observe (« Qui fait quoi ? ») mais basée sur ce que chacun peut faire (« Qui peut faire quoi ? »).

En guise d'introduction à ce tableau, j'ai rappelé la séance des ours, puis commenté les deux photos proposées par la fiche d'activité. Elles montrent un homme sage-femme et une femme grutière. Cela permet de réactiver les réflexions et d'introduire ce qui est demandé dans le tableau. Pour analyser les réponses de mes élèves j'ai repris le même tableau avec le nombre de réponse pour chaque activité. J'ai créé deux tableaux, un pour les réponses des filles, un pour les réponses des garçons. Les graphiques présentant les résultats seront présentés dans la partie « 4 Résultats Analyse des données ».

4.3.3 Le questionnaire personnel

Il s'agit d'un questionnaire (cf Annexe n°4 Le questionnaire personnel) que j'ai élaboré avec deux types de questions. Les premières questions permettent de comprendre le contexte socio-familial de l'élève (répartition des tâches quotidiennes : qui fait à manger, qui conduit la voiture, etc.) Le reste des questions portent sur ses goûts et ses envies (couleurs et jeux préférés, et futurs métiers).

Pour analyser les réponses de mes élèves je les ai recueillies sous formes de tableau. Les graphiques présentant les résultats seront présentés en annexe n°8, et leur analyse sera présentée dans la partie « 4 Résultats Analyse des données ».

4.3.4 Analyser des couvertures de livres de jeunesse

Gwendoline et moi ayant décidé d'aborder la question de la littérature jeunesse dans notre première partie, il nous semblait important de présenter une activité sur ce thème. La fiche d'activité du manuel d'EMC des éditions Hachette en proposait une (cf Annexe n°5 Analyser les

couvertures de livre de jeunesse). Il s'agit de se demander si les livres « Chloé joue à faire le ménage » et « Le camion de Léon » sont destinés aux garçons, aux filles ou aux deux.

J'ai proposé à mes élèves d'observer les deux albums, puis ils ont répondu aux questions indiquées sur la fiche. Pour analyser les réponses de mes élèves, je les ai recueillies sous formes de deux tableaux : un pour les réponses des filles, un autre pour les réponses des garçons. Les graphiques seront présentés dans la partie « 4 Résultats Analyse des données ».

4.3.5 Discussion à Visée Philosophie (DVP)

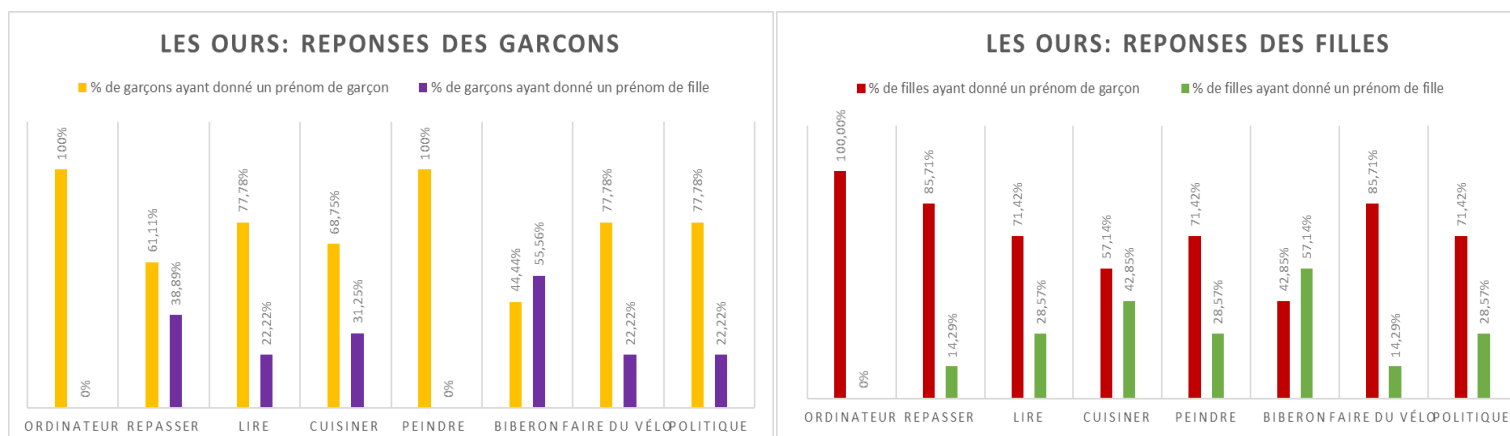
J'avais déjà organisé une DVP avec une classe de CM2 sur l'égalité filles-garçons à partir d'un livre de jeunesse intitulé « *Je veux une quiziime* » des éditions Talents Hauts, de Stéphanie Dieuaide et Mélanie Allag. Or cet album me semblait trop compliqué pour des CE1. De plus, ils-elles avaient déjà été confronté-e-s à plusieurs activités et je voulais limiter les supports. Pour cette DVP, j'ai donc trouvé intéressant de partir de leurs propres réponses aux activités précédentes (cf Annexe n°6 Fiche de préparation de la séance DVP). C'est donc à partir des résultats de leurs productions (les ours-es, le tableau « Qui fait quoi ? », le questionnaire personnel, l'écriture d'une aventure de fille et de garçon) que j'ai engagé une réflexion avec les élèves sur pourquoi ils pensaient ainsi, est-ce que tous pensaient pareils ou pas, et pourquoi.

Après avoir exposé leurs résultats dans un premier temps, j'ai proposé dans un deuxième temps une DVP, en rappelant les règles (un-e seul-e élève parle quand il-elle a le baton de parole que la maîtresse fait passer, on justifie pourquoi on pense quelque chose, pourquoi on est d'accord ou pas d'accord). Pour conclure, les élèves ont résumé ce qui avait été dit sur une affiche. Afin de ne pas oublier leurs remarques, j'ai enregistré la DVP avec un enregistreur vocal, puis retranscrit les échanges des élèves de manière anonyme (cf Annexe n°9 retranscription de la DVP). J'ai ensuite analysé les échanges qui m'ont paru les plus marquants dans la partie « 4 Résultats Analyse des données ».

5 Résultats : Analyse des données (partie rédigée seule)

Pour chacun des dispositifs mis en place, voici les résultats obtenus : je présenterai d'abord les résultats des données recueillies sous forme de graphiques, puis proposerai une analyse de ceux-ci.

5.1 Les ours (1) : une première conception étonnamment masculine des activités quotidiennes



Si on analyse les réponses activité par activité, la majorité est identifiée comme des activités d'hommes. Les activités à dominante masculine dans notre société sont identifiées par les élèves comme des activités d'homme : pour « Peindre des murs » 100% de prénoms de garçons dans les réponses des garçons et 71% environ dans les réponses des filles ; pour « Etre un homme politique » entre 70 et 80 % de prénoms de garçons sont donnés. Certaines activités à dominante mixte dans notre société sont également identifiées par les élèves comme des activités d'hommes : « Faire du vélo » (autour de 70 à 80 % de prénoms de garçons donnés) ; « Lire » (au-delà de 70% de prénoms de garçons sont donnés tant par les filles que par les garçons) ; et « Travailler sur l'ordinateur » (100 % de prénoms de garçons sont donnés dans les réponses des filles et des garçons). Et étonnamment, les activités à dominante féminine dans notre société sont également identifiées comme des activités d'hommes par les élèves : pour « Repasser » 61% de prénoms de garçons donnés par les garçons et 85% par les filles ; pour « Cuisiner » autour de 68% de prénoms de garçons donnés par les garçons et 57% par les filles. Il n'y a qu'une seule activité à dominante féminine dans notre société que les élèves attribuent aussi à une activité féminine : donner le biberon, mais la majorité n'est pas flagrante : autour de 55% de prénoms de filles attribués par les garçons et par les filles. Il est important de souligner qu'aucune activité ne ressort comme exclusivement féminine.

Il semblerait ainsi dans un premier temps que les élèves n'aient pas de représentations très stéréotypées des tâches quotidiennes. Il semblerait même que les hommes, participant à presque

toutes les tâches quotidiennes, soient considérés par les élèves comme plus actifs que les femmes dans tous les domaines. Seule l'activité représentant le rôle maternel de la femme, « Donner le biberon », est clairement identifiée comme relevant de la femme.

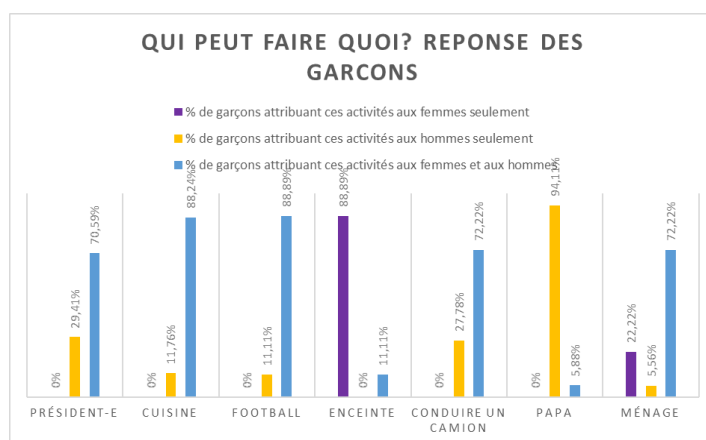
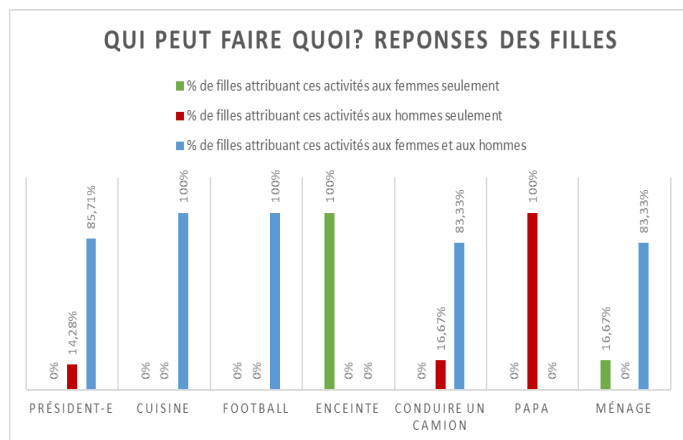
5.1.1 Les échanges après le questionnaire des ours :

Deux échanges m'ont paru importants à analyser :

Voici la retranscription et l'analyse du premier « **Garçon 4** : Alors moi en fait, par exemple cette image-là, (où l'ours donne le biberon au bébé) je me disais que c'était une fille donc j'ai mis un prénom de fille, parce que je voyais la différence entre lui et lui (entre celui qui donne le biberon et celui qui fait du vélo) : pour moi c'est que l'ours qui fait du vélo est plus poilu que la fille du bébé. **Fille 1** : Alors là ce qu'a dit Garçon 4 c'est pas juste parce que les filles aussi elles ont droit d'avoir des poils ». Cet échange est marquant par deux aspects : d'abord un garçon pense voir plus de poils sur l'ours qui fait du vélo que sur l'ours qui donne le biberon, ce qui prouve la puissance de nos représentations, qui vont jusqu'à déformer la réalité objective pour l'adapter à ce que nous pensons être, afin de justifier notre choix ; ensuite la fille réagit sur l'image de la femme dédagée par la remarque de son camarade : elle souhaite casser le stéréotype suivant : « les femmes n'ont pas ou moins de poils que les hommes ».

Voici la retranscription et l'analyse du deuxième échange : « **Garçon 5** : Moi j'ai mis ma maman parce que quand on était bébé elle s'occupait de nous, elle nous donnait le biberon alors on devrait mettre notre maman. **Fille 2** : Moi je trouve que aussi c'est une fille l'ours qui prend le bébé dans les bras parce que ce n'est pas souvent les garçons c'est les filles qui prennent les bébés et qui leur donnent à manger. ». Ces interventions sont primordiales dans notre analyse, car elles montrent que les élèves ont compris que ce qu'ils écrivent correspond au modèle qui les entoure. Et c'est là un des objectifs de notre expérimentation qui semble atteint : comprendre pourquoi nous avons chacun-e telle ou telle représentation : c'est la base qui permet ensuite de comprendre que les autres peuvent avoir un autre point de vue car ils-elles ont d'autres modèles, et que nous pouvons remettre en cause notre façon de penser, notre modèle face aux autres qui existent. Il y a eu par la suite de nombreuses interventions reprenant cette même idée (cf Annexe n°7 Retranscription des échanges sur Les ours (1)).

5.2 Tableau « Qui peut faire quoi ? » : une deuxième conception étonnamment mixte des activités quotidiennes



A part deux, 17 garçons sur 19 ont bien intégré que le fait d'être enceinte est propre aux femmes et que le fait d'être papa est propre aux hommes. Selon moi, ces deux questions avaient pour but de faire la différence entre ce qu'on ne choisit (pouvoir porter un enfant, être père), et ce que l'on peut choisir car cela ne dépend pas de nos envies (cuisiner, jouer au football, etc).

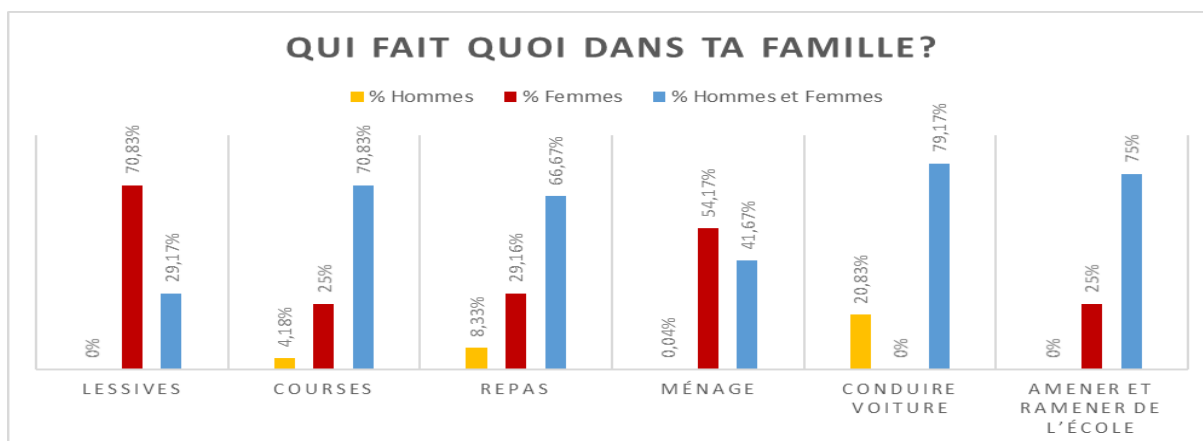
Le résultat marquant dans ce tableau est la forte proportion de filles et de garçons considérant que ces activités peuvent être attribuées tant aux hommes qu'aux femmes (barres bleues). Une fois encore, nous avons ici une majorité d'élèves qui semblent ne pas avoir une vision stéréotypée sur la répartition de certaines activités ou métiers.

Par contre, si on se focalise sur la différence entre les activités attribuées exclusivement aux hommes et celles exclusivement attribuées aux femmes, on remarque que :

- « Président » n'est jamais exclusivement pour les femmes (0%) alors que ça l'est exclusivement pour les hommes pour 29% des garçons et 14% des filles, et il en va de même pour « Conduire un camion » qui n'est jamais exclusivement pour les femmes (0%) mais ça l'est exclusivement pour les hommes pour 27% des garçons et 16% des filles
- « Cuisiner » et « Jouer au football » sont considérées par 100% des filles contre 88% des garçons comme des activités d'hommes et de femmes, et 11% des garçons réservent ces activités exclusivement aux hommes.
- « Faire le ménage » est la seule activité, tant pour les filles que pour les garçons, qui est considérée comme pouvant être exclusivement pour les femmes : quand toutes les autres activités sont à 0% exclusivement pour les femmes, « Faire le ménage » est exclusivement pour les femmes pour 22% des garçons et 16% des filles.

5.3 Le questionnaire personnel : des répartitions et représentations plus stéréotypées des activités apparaissent

J'ai préféré mettre en annexe le document présentant tous les graphiques des résultats du questionnaire (cf Annexe n°8 Résultats du questionnaire personnel), et n'en retenir qu'un seul : celui montrant le contexte socio-familial des élèves.

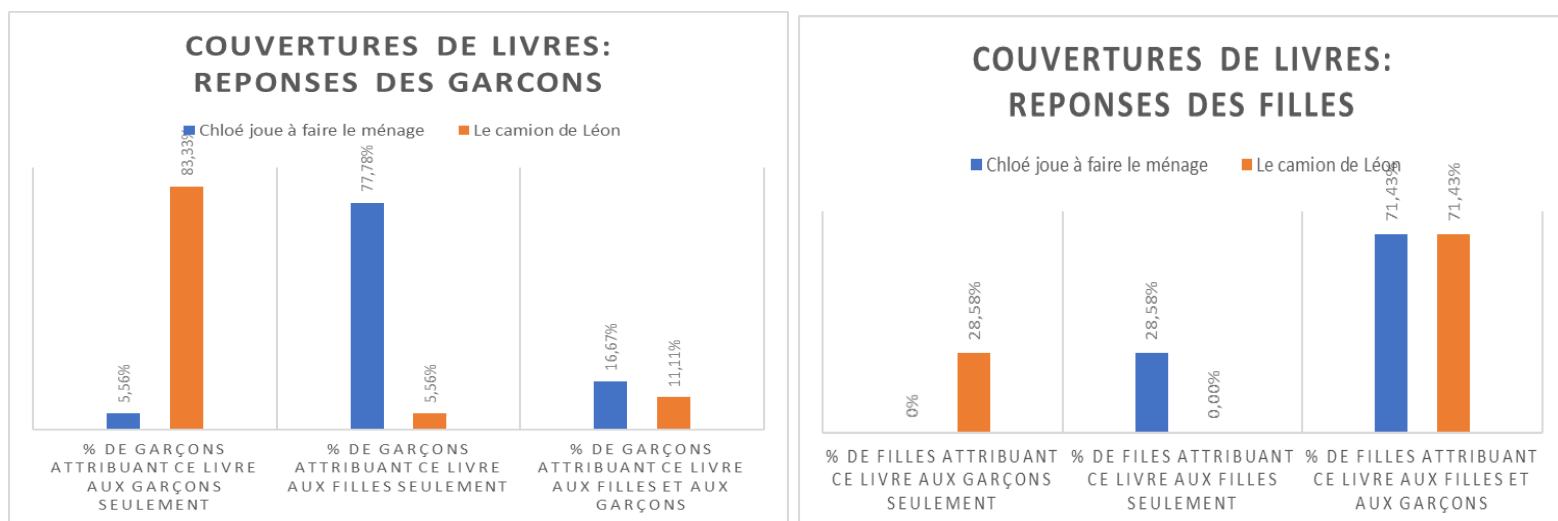


A la lecture de ce graphique, il apparaît que les répartitions des tâches quotidiennes dans les familles des élèves suivent la tendance de notre société : une majorité de femmes faisant la lessive (70%) et le ménage (54%), tâche jamais réservée exclusivement aux hommes (0%) ; mais une meilleure répartition des tâches dans les courses, les repas, et accompagner les enfants à l'école. Les lessives et les ménages sont donc considérées comme les tâches ménagères féminines, le reste semblant avoir été assimilées comme des tâches mixtes. On peut noter que conduire une voiture n'est jamais considéré comme une tâche exclusivement féminine, alors qu'elle est considérée par 20% des élèves comme une tâche exclusivement masculine.

Concernant les autres graphiques (cf Annexe n°8), voici quelques remarques. Les couleurs préférées des élèves sont en général proportionnellement égales entre les filles et les garçons, si ce n'est qu'aucun garçon n'aime le rose (0%) contre 16% de filles. Les jeux préférés des élèves sont également assez similaires. Seuls deux extrêmes sont identifiables : 0% des garçons n'aiment les jeux d'imitation comme jouer à la maîtresse ou aux poupées contre respectivement 16% et 33% des filles ; et 35% des garçons aiment jouer au football, contre 0% des filles. Concernant leurs métiers préférés, 0% de filles ont évoqué des métiers sportifs, scientifiques ou techniques, contre respectivement 5% 11% et 10% des garçons. Toutefois, une proportion presque égale de filles et de garçons (14% et 11%) souhaitent être policiers. Les autres métiers proposés par les filles sont « boulangère », « s'occuper des animaux », « coiffeuse et professeure ».

5.4 Analyse des couvertures des livres : la vision stéréotypée des garçons contre une vision mixte des filles

Les élèves ont observé les couvertures de livre (cf Annexe n°5 Analyser les couvertures de livres de jeunesse). Voici leurs réponses aux questions : « Chloé joue au ménage est-il un livre de fille ou de garçon ? », « Le camion de Léon est-il un livre de garçon ou de fille ? » :



Les résultats de cette activité sont extrêmement étonnants car ils contrastent pour beaucoup avec les résultats des activités précédentes. Si dans les précédentes activités, la tendance était que les élèves avaient des représentations non stéréotypées, intégrant le principe que les activités sont autant pour les hommes que pour les femmes, il ressort de cette activité que faire le ménage serait quelque chose qui intéresse les filles et être pompier serait quelque chose qui intéresse les garçons. On remarque une nette différence entre la conception des filles et des garçons. Chez les garçons, 83% considère que *Chloé joue au ménage* est un livre pour les filles, et 77% considèrent que *Le camion de Léon* est un livre pour les garçons. Seuls entre 10 et 20% des garçons pensent que ces deux livres sont tant pour les garçons que pour les filles. On a donc là une forte attribution des tâches traditionnellement féminines aux filles, et des tâches traditionnellement masculines aux garçons. Chez les filles, 70% attribuent ces deux livres tant pour les garçons que pour les filles, et seules 2 d'entre elles (28%) ont une vision stéréotypée comme la majorité des garçons. Ceci amène à deux questions :

- Pourquoi une telle différence entre les réponses des filles et des garçons ?
- Pourquoi une telle différence entre certaines filles ?
- Pourquoi une telle différence entre les résultats de cette activité et les résultats des activités précédentes ?

Les réponses seront données dans la partie « 5 Discussion ».

5.5 Discussion à Visée Philosophique : comprendre ma façon de penser et celle des autres

Voici les caractéristiques principales de la DVP :

Nombre de filles ayant pris la parole	Pourcentage de filles ayant pris la parole	Nombre de fois où les filles ont pris la parole	Nombre de garçons ayant pris la parole	Pourcentage de garçons ayant pris la parole	Nombre de fois où les garçons ont pris la parole
5	83%	1	13	68,42 %	1

Je propose ici d'extraire quelques passages intéressants de la retranscription de la DVP (cf Annexe n°9 Retranscription de la DVP) et de les commenter.

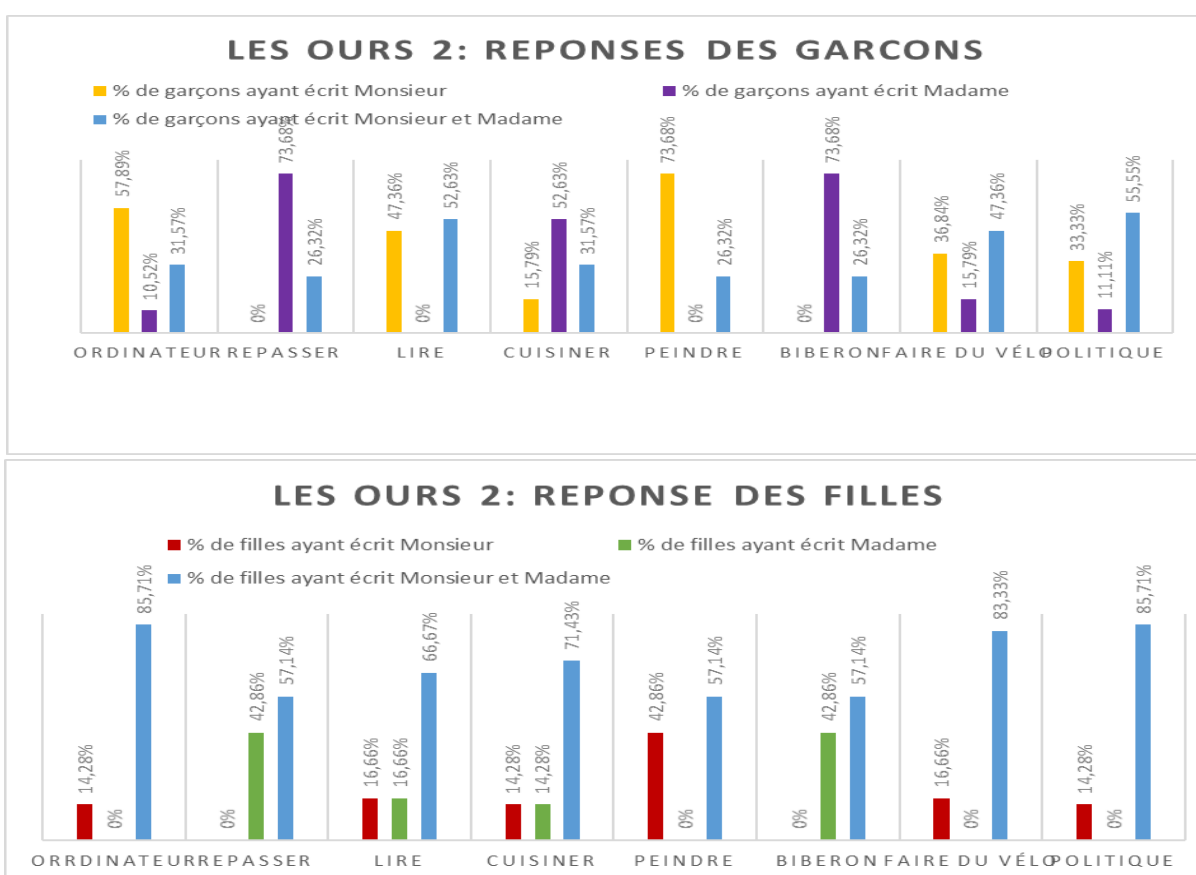
Voici le premier extrait : « **Garçon 1** : Dans le questionnaire, celui qui fait le ménage j'ai mis les deux je crois, papa et maman, parce que ce sont eux qui le font chez moi. Pour l'écriture, j'ai mis un super héros au garçon. Pour la fille c'était pas un super héros parce que je voulais changer, et que j'avais pas cette idée en tête. C'est plus souvent les garçons qui sont des super héros, dans les films, dans les dessins animés. » On voit là l'importance du modèle. Pour ce garçon, il est normal que le ménage se fasse par l'homme et la femme car c'est ce qu'il voit chez lui. Et il est aussi normal qu'il n'y ait pas beaucoup de super-héroïne car il n'en voit pas beaucoup dans les dessins animés. Encore une fois, le fait de mettre en parole ce raisonnement permet aux élèves de comprendre pourquoi ils-elles pensent ainsi, et leur permet de mieux comprendre pourquoi d'autres ne pensent pas comme eux, et de mieux l'accepter. Après un court débat sur les femmes super-héroïnes (« oui il y en a beaucoup, non on n'en voit pas beaucoup »), les élèves ont compris que le nombre de fois où sont représentés les choses impacte les représentations des gens.

Voici le deuxième extrait : « **Garçon 9** Moi j'ai mis le camion pour les garçons parce que y'a un garçon dans le camion et Chloé c'est une fille donc c'est pour les filles. Et aussi pour l'écriture moi je trouve que c'est pas trop une bonne idée de mettre des filles en super-héros parce que moi j'aime pas trop les filles en super héros. » Cet élève qui a eu le courage d'exprimer son opinion l'a fait car il a eu la possibilité de se justifier. C'est là un avantage de la DVP, rappelée maintes fois pendant la séance : on a le droit de penser ce que l'on veut du moment qu'on l'argumente, on a le droit de dire que l'on est pas d'accord, mais on ne peut pas se moquer de ce que pensent les autres. Cet élève a permis aux autres d'entendre un discours que nous n'avions encore pas eu, ce qui les a confrontés à d'autres opinions et les a forcé à réfléchir sur pourquoi ce garçon pensait comme ça.

Voici le troisième extrait : « **Garçon 2** : Moi je ne pense pas qu'il y ait des choses réservées aux filles mais on est tous égaux même si on a pas le même sexe. » Une majorité de filles avaient un discours égalitaire, et certains garçons également.

La mise en commun sur une affiche de tout ce qui a été dit a permis aux élèves de comprendre les idées essentielles qui ont été échangées pendant ce débat. Je ne sais pas si chacun-e a compris, mais il-elle a tout du moins entendu que nos représentations viennent de nos modèles, que les autres peuvent en avoir des différentes, et que nous pouvons nous questionner sur les nôtres et celles des autres.

5.6 Les ours (2) : une vision plus réaliste des représentations des élèves



Ce qui ressort de cette dernière activité est extrêmement intéressant par rapport aux résultats des activités précédentes. Ces représentations sont beaucoup plus équilibrées sur les répartitions des tâches entre les hommes et les femmes, plus proches de celles que nous observons dans les modèles sociaux et familiaux de nos élèves. Alors que le premier questionnaire des ours présentait des réponses similaires entre les garçons et les filles, il ressort autre chose de ce deuxième questionnaire des ours.

Voici ce que l'on observe si l'on regarde les tâches attribuées aux hommes et aux femmes ensemble (barres bleues). Les garçons ont une vision plus stéréotypée des tâches quotidiennes,

préférant attribuer certaines activités exclusivement aux femmes ou exclusivement aux hommes plus que les attribuer aux femmes et aux hommes ensemble. Chez les filles, il y a une nette tendance à considérer la quasi-totalité des activités comme des tâches mixtes.

Si l'on reprend une analyse activité par activité en se concentrant sur ce qui est attribué exclusivement aux hommes et exclusivement aux femmes (barres jaunes et violettes pour les filles, barres rouges et vertes pour les garçons), voici ce que l'on remarque :

- « Travailler sur l'ordinateur » et « Peindre des murs », sont plutôt attribuées aux hommes par les garçons (respectivement 57% et 73%), alors que c'est une activité plutôt attribuée aux femmes et hommes ensemble par les filles (85% et 57%). Aucune des filles ne pense que c'est une activité exclusivement attribuée aux femmes, mais quand même respectivement 14% et 42% des filles l'attribuent exclusivement aux hommes.
- « Lire un livre », « Faire du vélo » et « Parler en tant qu'homme politique » sont les activités qui semblent être considérées comme les plus mixtes (autour de 50% par les garçons, entre 60 et 70% par les filles). Chez ceux-celles qui l'attribuent exclusivement aux hommes ou exclusivement aux femmes, ces activités sont tout de même plus pour les hommes que pour les femmes.
- « Repasser » « Cuisiner » et « Donner le biberon » sont des activités attribuées aux femmes par respectivement 73%, 52% et 73% des garçons, alors que les filles les attribuent à des activités d'hommes et femmes ensemble (respectivement 57%, 71%, 57%). Par contre ni les garçons ni les filles n'attribuent cette activité exclusivement aux hommes (0% à chaque fois). Il y a tout de même une différence entre « Cuisiner » et « Repasser/Donner le biberon ». « Cuisiner » est tout de même plus attribué aux hommes et aux femmes ensemble alors que « Repasser/donner le biberon » est plus attribué aux femmes. Ceci rejoint les tendances des résultats du questionnaire personnel, où certaines tâches restent considérées comme féminines (repasser, faire la lessive, donner le biberon) et d'autres considérées comme mixtes (faire à manger, faire les courses).

A travers ces différents résultats, on observe des divergences de tendance. Si les premières activités (Les ours (1), le tableau « Qui peut faire quoi ? ») semblaient présenter des élèves avec des représentations des tâches quotidiennes plutôt mixtes, les activités suivantes (le questionnaire personnel, l'analyse des couvertures des livres, l'écriture d'une aventure et Les ours (2)) révèlent une forte tendance des garçons à attribuer des tâches traditionnellement féminines aux femmes, et des tâches traditionnellement masculines aux hommes, alors que la majorité des filles considèrent les tâches comme mixtes.

6 Discussion (partie rédigée seule)

6.1 Recontextualisation

Cette expérimentation avait pour but d'amener les élèves à prendre conscience de leur représentation et celles des autres, et d'en comprendre les origines, afin de montrer que nos représentations peuvent être différentes, justifiées et surtout discutées. Pour cela, j'ai dans un premier temps fait ressortir les représentations des élèves, mais cela n'est pas aussi facile qu'il n'y paraît (cf 6.5 Limites et perspectives). Puis je leur ai exposé leurs réponses, afin d'enclencher une réflexion sur leurs propres représentations et celles des autres, expérimentation qui a semblé atteindre son objectif. Enfin, l'expérimentation s'est terminée par la même activité de départ, cette fois-ci en pleine connaissance de cause : est-ce que j'attribue certaines tâches à des hommes, à des femmes, ou aux deux ? Les hypothèses étaient de savoir si les élèves pouvaient, par un travail de réflexion, comprendre d'où venaient leurs représentations.

6.2 Ce qui a marché : comprendre d'où viennent nos représentations

Lors des phases de discussion (échanges sur le questionnaire des ours (1) et DVP) les élèves ont été obligé-e-s d'argumenter chacune de leur réponse. Ceci les a conduit-e-s à se demander : « pourquoi j'ai mis ça », et surtout « pourquoi je pense ça ». Et c'est en l'expliquant qu'ils-elles ont compris eux/elles-mêmes que leurs représentations venaient de leur modèle familial. C'est en écoutant les positions des autres que, choqués ou compréhensifs, ils-elles ont constaté que chacun-e a sa propre représentation, due à son propre modèle. C'est en échangeant leurs opinions qu'ils-elles ont compris que l'on pouvait penser autrement, et envisager les choses autrement. C'est cette réflexion-là qui était recherchée et que les élèves ont su avoir. Ce souci de réflexion et de justification, propre aux activités menées en EMC, permette aux élèves de mieux comprendre leur environnement, et de devenir des citoyens et citoyennes qui pensent et réfléchissent par eux/elles-mêmes.

6.3 Mise en lien avec les recherches antérieures

Les chercheurs et chercheuses ont montré que nous reproduisons les modèles familiaux et sociaux que nous voyons et dans lesquels nous vivons, d'où l'importance d'apprendre à questionner ces modèles et à les repenser. Ils-elles mettent en garde contre les inégalités car elles se reflètent dans le quotidien, et c'est sur ce modèle là que les enfants construisent leur propre

représentation du monde. Si nous luttons contre les inégalités, pour qu'elles n'apparaissent plus dans la société, dans le travail, dans les foyers, alors seulement nous pourrions voir diminuer les représentations stéréotypées des hommes et des femmes, génération après génération.

6.4 Limites : quels choix donnés aux élèves pour limiter l'influence de la pensée du professeur sur celle des élèves ?

J'ai rencontré des limites pour chaque activité proposée. Après les avoir présentées, je donne des pistes des remédiations.

6.4.1 Les questionnaires des ours :

Le questionnaire initial des ours n°1 a été mal amené et a provoqué des résultats biaisés. Avant de commencer ce questionnaire, je n'ai pas pris le temps de présenter collectivement les activités des ours. Les élèves ont donc focalisé leur attention sur les prénoms à donner, au lieu de se concentrer sur les activités des ours. Les élèves de cet âge sont souvent dans l'affectif. De fait, beaucoup d'élèves ont donné des noms d'amis, sans se préoccuper de l'activité de l'ours. Cet extrait de l'échange que nous avons eu ensuite le montre « **PE** : pourquoi avez-vous mis tel prénom ? **Garçon 2** : Parce qu'on avait envie de donner les noms qu'on avait envie, qu'on aimait bien, de notre famille, de notre amoureux ; **Garçon 3** : On a pris du temps pour écrire les noms de nos amoureux de nos copains de nos copines ». De plus, je n'ai pas spécifié que l'on pouvait donner un nom de fille, de garçon, ou les deux, ce qui enlève une réponse possible par rapport au test initial de la Ligue de l'enseignement qui prévoit aussi « Monsieur et Madame ». Ce sont pour ces raisons que, dans les résultats, les représentations des tâches quotidiennes semblent étranges : la majorité des élèves pensent que toutes les activités sont mixtes, et ce sont même aux hommes que l'on attribue la majorité des tâches. Pour y remédier, il faut penser à se mettre d'accord collectivement sur ce que signifie chaque activité des ours avant de commencer. Il est aussi préférable d'interdire les prénoms des élèves de la classe. Ce sont des éléments que j'ai rajouté pour le questionnaire final des ours n°2 : j'ai fait préciser collectivement chaque activité de chaque ours, et chaque élève pouvaient écrire s'il pensait que c'était un Monsieur, une Madame, ou les deux. Pour cette activité, ce choix, plus explicite, a permis d'obtenir des résultats plus représentatifs de ce qu'ils pensaient réellement.

6.4.2 Le tableau « Qui peut faire quoi ? »

Au moment de remplir le tableau « Qui peut faire quoi ? », le choix de mettre « Femme » « Homme » ou « les deux » a eu l'effet inverse : les élèves ont capté le message « attendu » par la

maîtresse et ont presque tous coché « les deux » sans réellement mettre ce qu'ils-elles pensaient réellement. C'est pourquoi dans les résultats de cette activité, les tâches quotidiennes sont également considérées comme mixtes par la grande majorité des élèves.

Les limites de ces deux activités amènent à la remarque suivante : il est difficile de savoir quel est le meilleur choix à donner aux élèves : proposer un choix explicite aux élèves (monsieur, madame, ou les deux) au risque qu'ils-elles comprennent ce que l'on attend d'eux-elles, ou un choix détourné (le prénom) au risque de passer complètement à côté de ce que l'on veut observer ? Il n'est finalement pas si facile de faire ressortir les réelles représentations des élèves.

Les activités suivantes ont, elles, révélé des représentations tout à fait différentes.

6.4.3 Le questionnaire personnel :

Comme nous l'avons vu dans les résultats du questionnaire personnel, les réponses aux questions « quelles couleurs aimes-tu, quelles activités aimes-tu, et quels métiers souhaites-tu faire » ont révélé des positionnements plutôt mixtes mais plutôt stéréotypés (les filles aimant le rose, souhaitant être boulangères ou coiffeuses, et les garçons souhaitant être sportifs ou scientifiques).

Il est important de noter que ces questions étaient libres, et ne proposaient pas de choix déterminés. Si les élèves avaient eu des cases à cocher (« aimes-tu le bleu », « souhaites-tu être policier ») les résultats auraient été différents. Encore une fois se pose la question de proposer des choix orientés ou non. La question « Quel métier souhaites-tu faire plus tard » a posé problème pour certains élèves qui n'avaient pas encore d'opinion sur le métier ou l'activité qu'ils aimeraient faire.

6.4.4 L'analyse des couvertures des livres :

Je répondrai ici aux questions que j'ai posées lors des résultats :

Pourquoi une telle différence entre les réponses plutôt stéréotypées des garçons et plutôt égalitaire des filles ? Nous pouvons émettre l'hypothèse que les filles se sentent plus concernées par l'égalité répartition des tâches, ou sentent que les répartitions leur sont défavorables.

Pourquoi une telle différence entre les 4 filles ayant une position très égalitaire, et les 2 filles ayant une position stéréotypée proche de celle des garçons ? J'ai analysé les questionnaires personnels de chacune d'entre elles. Les 2 filles aux réponses stéréotypées sont celles dont le père occupe des métiers traditionnellement masculin (ouvrier sur des chantiers par exemple), dont la

mère occupe une activité traditionnellement féminine (auxiliaire de vie et mère au foyer), dont la répartition des tâches est très stéréotypée (les mamans s'occupent des lessives, du ménage, et des repas, les pères conduisent les voitures), et qui aiment le rose et jouer aux poupées. Celles qui ont répondu de façon non stéréotypée sont celles dont les modèles sociaux et familiaux sont les plus mixtes (meilleure répartition des tâches quotidiennes, jeux et couleurs non stéréotypées). Les représentations des élèves sont donc bien liées aux modèles qui les entourent directement : leur famille.

6.5 Ce qui est différent dans chaque classe

Si les idées d'expérimentation étaient les mêmes pour les deux classes, celle de Gwendoline et la mienne, certaines activités n'ont pas été amenées ni construites de la même manière. Voici une comparaison sur trois axes principaux de nos expérimentations respectives.

6.5.1 Tableau « Qui peut faire quoi » : présenter les objectifs aux élèves ou non ?

Manuela a souhaité expliciter aux enfants l'objectif général et l'objectif de chaque séance à chaque fois (sauf pour la toute première activité de l'ours), Gwendoline préférant les proposer en activité décrochées. Par exemple, pour les résultats du tableau « Qui peut faire quoi ? », Manuela avait présenté l'objectif de cette activité. Ses élèves ont capté les réponses « attendues » par la maîtresse : « tout le monde peut tout faire ». Donc les résultats, qui montrent des représentations très mixtes, semblent biaisés. Gwendoline, elle, n'avait pas explicité l'objectif de cette activité à ses élèves, et ils-elles ont également semblé vouloir écrire les mêmes réponses que leurs voisins. On peut se demander si les résultats des élèves de Gwendoline n'étaient pas également biaisés, car les élèves semblaient avoir copié ou été influencés par les réponses de leurs camarades. Que l'on introduise l'activité explicitement ou sans rien leur dire, on constate qu'il est toujours difficile de réussir à obtenir les réelles représentations des élèves : soit le-la professeur-e influe leurs réponses, soient les élèves s'influencent entre eux/elles-mêmes.

6.5.2 L'activité de l'ours : donner des prénoms ou dire Mr/Mme/Les deux ? dans quel ordre ? comment passer la consigne ?

Pour l'activité des ours, Manuela a proposé dans le premier questionnaire d'écrire des prénoms et dans le deuxième questionnaire d'écrire « Monsieur/Madame/Les deux ». Gwendoline elle a fait l'inverse : elle a proposé dans le premier questionnaire d'écrire les réponses « Monsieur/Madame/Les deux » et dans le deuxième questionnaire de donner des prénoms. Deux choses sont intéressantes à analyses :

1) Dans cette activité de l'ours, l'ordre des questionnaires (d'abord « les prénoms » puis « Mr/Mme/Les deux », ou d'abord « Mr/Mme/Les deux » puis « les prénoms ») a été très marquant car les résultats de Gwendoline montrent des stéréotypes plus accentués dans son deuxième questionnaire. Il semblerait donc que chez ses élèves, le travail de réflexion entre les deux n'ait pas été assez long pour avoir un véritable impact.

2) Pour son premier questionnaire, Manuela n'a pas insisté pour que les élèves observent d'abord les activités des ours-es. Les élèves n'ont donc pas donné des prénoms selon l'activité des ours mais selon les prénoms qu'ils aimaient bien, comme les prénoms de leurs camarades. Ceci a biaisé les résultats. Après en avoir discuté toutes les deux, Gwendoline a donc décidé dans son deuxième questionnaire de bien spécifier aux élèves qu'il fallait attribuer un prénom en fonction de l'activité de l'ours, et a interdit les prénoms de la classe. La passation de la consigne est donc très importante.

6.5.3 La DVP : quels supports choisir ?

Pour la DVP, Gwendoline l'a mise en place à partir de l'album « *Je veux une quiziine* », et Manuela l'a mise en place à partir des résultats des élèves aux activités précédentes. Il s'est avéré plus intéressant de partir des résultats propres des élèves comme l'a fait Manuela car cela a favorisé les échanges et le retour réflexif sur ses propres représentations. En effet, les échanges sur *Je veux une quiziine !!!* dans la classe de Gwendoline n'ont pas enclenché de retours réflexifs sur eux-mêmes. Cependant les échanges sur les jeux dans la classe de Gwendoline ont permis de voir que les filles avaient des idées préconçues sur les jeux de garçons, que les garçons démentaient, et inversement, choses qui n'est pas apparue dans la classe de Manuela.

6.6 Avons-nous atteint nos objectifs ?

L'objectif de chacune de nos expérimentations avec Gwendoline était de faire ressortir les représentations des élèves : il a été atteint, même si j'ai observé particulièrement dans ma classe qu'il est parfois difficile d'obtenir les « réelles » représentations des élèves, les résultats pouvant être biaisés par la manière de présenter l'activité par le-la professeur-e.

L'objectif de confronter les élèves à leur propre représentation des rôles des hommes et des femmes, et de comprendre pourquoi chacun a sa propre représentation a fonctionné : tous et toutes ont réussi à justifier leurs choix et ont compris pourquoi tout le monde n'avait pas le même avis.

L'objectif qui était d'observer, si par une réflexion, les élèves modifient ou gardent leurs représentations n'a pas été atteint. Il aurait pu l'être si le questionnaire des ours 1 et 2 avaient été menés exactement de la même manière. Une comparaison des deux résultats aurait pu permettre de faire ressortir les évolutions, ou non évolutions, des représentations des élèves.

6.7 Propositions pour la suite

6.7.1 Ce qui nous semble indispensable à mettre en place

Il nous semble indispensable, pour travailler sur les thèmes de l'égalité filles-garçons de faire réfléchir les élèves sur les représentations qu'ils ont de la place des filles et des garçons au sein de la société. Pour cela, un débat à visée philosophique nous semble être la meilleure option puisque les élèves sont alors directement confrontés à ce que les autres pensent d'eux-elles et peuvent y répondre.

En ce qui concerne les débats et les discussions menées en classe, tant au niveau de l'égalité filles-garçons que d'autres thèmes, il est nécessaire de tout noter ou enregistrer. En effet, sans cela, les analyses que l'on peut faire de notre travail à posteriori ne reposeraient que sur un ressenti, un sentiment très subjectif de ce qui a fonctionné ou non et le risque d'oublier des éléments est très élevé. Alors qu'en transcrivant les paroles des élèves, le travail d'analyse est facilité. En effet, Manuela et moi-même avons constaté que lorsque nous sommes au cœur du débat ou de la discussion de nombreux éléments peuvent être oubliés et c'est grâce à la transcription que nous pouvons nous les remémorer et les analyser de façon plus juste. La transcription permet aussi d'entendre, de comprendre des choses auquel nous n'avions pas forcément prêté attention au moment même du débat puisque souvent nous sommes accaparées par la gestion de classe ou nous écoutons attentivement l'élève qui répond mais pas ceux qui murmurent des choses à côté. En cela, l'enregistrement et la transcription nous paraissent être un élément indispensable à mettre en place et complémentaire de la prise de notes.

6.7.2 Ce qui peut être amélioré

Nous avons vu pour l'activité de tableau à remplir proposée dans la fiche d'EMC que certain-e-s élèves avaient gommé leurs réponses pour cocher des réponses moins stéréotypées. J'avais alors fait l'hypothèse que ces élèves avaient peut-être été influencé par les réponses de leurs camarades. Pour palier à cela, nous pourrions modifier la fiche elle-même en demandant aux élèves d'imaginer un personnage pouvant effectuer chacune des actions. Les élèves n'auraient donc pas un choix limité de trois entrées et seraient plus « libres ». De plus, il n'y aurait pas d'attentes implicites de la part de l'enseignant-e qui sont souvent perçues par les enfants et influencent leurs réponses. Nous proposons de faire de même pour l'activité des ours ou alors de donner l'activité avec la consigne demandant aux élèves de choisir un prénom. En effet, comme nous l'avons déjà vu, demander aux élèves de donner un prénom aux ours permet de révéler les

stéréotypes présents chez les élèves. Cette activité devrait être proposée en début de séquence et servir d'appui à une discussion réflexive.

6.7.3 Ce que l'on pourrait faire d'autre

De nombreuses activités peuvent être proposées aux élèves pour les faire travailler de façon plus ou moins consciente l'égalité filles-garçons. Bien qu'il soit difficile d'être exhaustif dans cet état des lieux des activités pouvant être proposées aux élèves, nous vous en listons quelques-unes qui seront à adapter au niveau de classe et aux élèves que nous aurons dans la suite de nos carrières :

- Faire réécrire ou, du moins repenser, les textes proposés aux élèves avec un personnage de sexe opposé.
- Imaginer une déclaration du droit des filles et des droits des garçons en prenant exemple sur les ouvrages édités par Talents Hauts.
- Faire écrire et illustrer une histoire non sexiste aux élèves.
- Travailler autour de l'image des hommes et des femmes dans les publicités ou les catalogues.
- Faire une compilation d'ouvrages à portée non sexiste avec les élèves puis les comparer avec des ouvrages plus « classiques » dans lesquels les personnages sont stéréotypés ou les présenter aux autres classes de l'école.

7 Conclusion

L'égalité femmes-hommes et filles-garçons fait partie des axes de travail de l'Education Nationale. En plus d'être prise en compte au niveau des textes, elle l'est aussi au niveau de la pratique. En effet, sur les sites internet officiels, des publications en présentent les fondements et les enjeux, des exemples de séquences sont partagés, des outils pédagogiques sont disponibles. Il est donc indispensable que tous les enseignant-e-s saisissent cette opportunité pour intégrer cette thématique dans leurs pratiques afin de favoriser l'égalité entre les filles et les garçons de manière effective. La réflexion des élèves sur leur propre représentation est une façon de le faire. C'est d'ailleurs, selon moi, le premier objectif lorsque le-la professeur-e engage un travail sur l'égalité : permettre aux enfants d'explicitier leurs représentations, d'en comprendre leurs origines pour mieux les comprendre et les remettre en question. La modification d'énoncés, de propos et d'attitudes stéréotypés, la valorisation de figures féminines, la présentation de l'histoire de l'égalité, la promotion de cette valeur républicaine sont aussi d'autres possibilités pour faire transpirer l'égalité au sein de l'école. L'Education Morale et Civique, et l'école en général, doit permettre d'apprendre à analyser les situations, dépasser les modèles qu'on nous propose, mûrir ses propres réflexions et faire ses propres choix : en somme, créer une véritable attitude réflexive, devenir un citoyen autonome et éclairé. Bien sûr, un tel objectif ne s'acquiert que s'il est travaillé dans la continuité. Il peut même être envisagé comme un projet d'école à travailler au sein de l'équipe pédagogique.

Les séances que j'ai pu mettre en pratique m'ont confrontées à la réalité de l'enseignement. Lors de débats ou de discussion à visée philosophique, les élèves savent capter les discours qu'on attend d'eux. L'enseignant-e est aussi tenté-e de faire dire aux élèves ce qu'il/elle a prévu dans sa préparation. Toute la difficulté est donc de laisser les élèves donner leur avis, échanger et accepter d'autres point de vue, tout en les poussant à argumenter, justifier. C'est plus l'attitude réflexive qui nous intéresse, plus que le discours déjà orienté.

La possibilité d'aborder l'égalité filles-garçons dans presque toutes les matières et à travers des activités très variées est un avantage. C'est ainsi que l'on pourra réussir à transmettre cette valeur aux élèves, afin de leur permettre de devenir des citoyens égaux et des citoyennes égales en droits et dans les faits.

8 Bibliographie, Sitographie

Bibliographie (dans l'ordre alphabétique)

- BEGUIN Albert, Création et destinée, Le Seuil, 1973.
- BRUGEILLES Carole, CROMER Isabelle et CROMER Sylvie, Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/comite/fem-masculin-Cromer.pdf>
- CHANAL Frédérique (2015). *Filles et garçons, vaincre les inégalités*. Editions Onisep. (citant : Philippe LEYENS (1983), Robert ROSENTHAL et Lenore JACOBSON (1968), J.Z.RUBIN, F.PROVENZANO et Z.LURIA (1977), Laurence KOHLBERG (1966), Claude STEELE et Joshua ARONSON, (1995), Pascal HUGUET (2013))
- CHAUSSE Sylvie, MAZILLE Capucine, La princesse aux petits pois (extra fins), Nice, Ricochet, 2009.
- COSNIER Colette, Le silence des filles. De l'aiguille à la plume, Paris, Éditions Fayard, 2001.
- CROMER Sylvie, TURIN Adela, Attention albums !, Paris, Association Européenne Du Côté des Filles, 1997.
- DIEUAIDE Sophie, ALLAG Mélanie, Je veux une quizziiine, Paris, Talents Hauts, collection Livres et égaux, 2011.
- FORTIER Corinne, (2014). Sexe et Genre
Repéré à : <https://www.reseau-canope.fr/corpus/video/sexe-et-genre-107.html>
- GIANINI BELOTTI Elena, Du côté des petites filles, Paris, Editions des femmes, 1973.
- LEULLIEZ Marianne (2000). L'enseignement des filles en France 1830-1914. Cours d'Histoire de l'éducation à l'époque contemporaine de l'Université Paul Valéry Montpellier III, Arts, Lettres, Langues et Sciences Humaines.
- MAUCLAIR Stéphanie (2016). Le troisième sexe.
Repéré à : <http://www.dalloz-actualite.fr/chronique/troisieme-sexe#.WPSQI4jyg2w>
- MICHEL Andrée, Non aux stéréotypes ! Vaincre le sexisme dans les livres pour enfants et les manuels scolaires, Paris, UNESCO, 1986.
- MONTARDRE Hélène, L'image des personnages féminins dans la littérature de jeunesse française contemporaines de 1975 à 1995, Paris, ANRT, 1999.
- MOREL Etienne, La plus mignonne des petites souris, Flammarion, 1953.

- POUYAU Isabelle, Préparer et animer des ateliers philo, Paris, Retz, 2016.
- RIGNAULT Simone, RICHERT Philippe, Les représentations des hommes et des femmes dans les livres scolaires, Rapport au Premier Ministre, La documentation Française, Paris, 1997.
- VIARD Agnès (2013). Il n'existe pas 2 sexes (mâles et femelles) mais 48.
Repéré à : <http://sexes.blogs.liberation.fr/2013/06/19/il-nexiste-pas-2-sexes-male-et-femelle-mais-48/>

Sitographie

- <http://www.un.org/fr/charter-united-nations/>
- <http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/index.html>
- <https://www.unicef.fr/sites/default/files/convention-des-droits-de-lenfant.pdf>
- https://europa.eu/european-union/law/treaties_fr
- <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=LEGISSUM:l33501>
- https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/lisa/119629.pdf
- <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680590179>
- <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029330832&categorieLien=id>
- <http://www.familles-enfance-droitsdesfemmes.gouv.fr/>
- <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2586548>
- http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=67018
- <http://www.education.gouv.fr/cid80888/plan-d-action-pour-l-egalite-entre-les-filles-et-les-garcons-a-l-ecole.html>
- http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834#socle_commun
- http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158
- <http://eduscol.education.fr/cid58816/litterature.html>
- http://47.snuipp.fr/IMG/pdf/DP_manuels_scolaires_VF-2-1.pdf
- <http://www.talentshauts.fr/>
- <http://www.edurespect.com/egaliteFGenfants.pdf>

9 Annexes

- Annexe n°1 : Tableau récapitulatif de l'expérimentation.....p.41
- Annexe n°2 : Les Ours (1) Les Ours (2) (création personnelle ; images empruntées au questionnaire de La ligue de l'enseignement¹⁷)p.42
- Annexe n°3 : Tableau « Qui peut faire quoi ? » (Fiche 24 Question n°7 tirée du Manuel Enseignement Moral et Civique, Paris, Nathan, Collection Panoramas 2015)p.42
- Annexe n°4 : Le questionnaire personnel (création personnelle)p.43
- Annexe n°5 : Analyser les couvertures de livre de jeunesse (Fiche 24 Question n°1 tirée du Manuel Enseignement Moral et Civique, Paris, Nathan, Collection Panoramas 2015)p.43
- Annexe n°6 Fiche de préparation de séance de la DVP (création personnelle).....p.44
- Annexe n°7 : Retranscription des échanges sur les ours 1p.45
- Annexe n°8 Résultats du questionnaire personnelp.46
- Annexe n°9 : Retranscription de la DVP.....p. 47

¹⁷ <http://www.edurespect.com/egaliteFGenfants.pdf>

Annexe n°1 : Tableau récapitulatif de l'expérimentation

Domaine d'enseignement : Enseignement Moral et Civique		Niveau : CE1			
Objectif : Comprendre que nos points de vue proviennent des modèles qui nous entourent ; Accepter l'avis des autres					
Phase	Objectif de l'expérimentation	Activités	Détail de l'activité	Matériel	
1	Evaluation diagnostique	Faire un état des lieux des représentations initiales de nos élèves	Les ours (1)	Attribuer un prénom (donc un sexe) à des ours (non genrés) faisant des activités (taper à l'ordinateur, repasser, lire, cuisiner, peindre des murs, donner un biberon à un bébé, faire du vélo, être un homme politique)	Questionnaire de l'ours (Annexe n°2)
			Tableau « Qui peut faire quoi ? »	Attribuer une activité à la femme à l'homme ou aux deux (être Président-e, faire la cuisine, jouer au football, être enceinte, conduire un camion, être papa, faire le ménage)	Fiche 24 Question 7 du manuel EMC Editions Nathan (Annexe n°3)
			Le questionnaire personnel	Dire qui s'occupe des tâches quotidiennes à la maison et dire nos jeux, activités, métiers préférés	Questionnaire (Annexe n°4)
2	Recherche	Approfondir nos observations sur les représentations des élèves	Analyser des couvertures de livres de jeunesse	A partir de l'observation de couvertures de livres de jeunesse, dire si un album est pour les garçons, pour les filles, ou pour les deux	Fiche 24 Question 1 du manuel EMC Editions Nathan (Annexe n°5)
3	Questionnement	Permettre aux élèves de confronter leurs avis	Discussion à Visée Philosophique (DVP)	A partir des réponses données dans les activités précédentes, DVP pour se demander pourquoi on pense ainsi, que pense mon-ma camarade, pourquoi je suis d'accord ou pas d'accord ?	Séance préparée par la PE (Annexe n°6)
4	Evaluation sommative	Observer si les élèves maintiennent leurs représentations initiales ou les modifient	Les ours (2)	Attribuer à des ours (non genrés) faisant des activités le titre de Monsieur ou Madame ou les deux	Questionnaire de l'ours (Annexe n°2)

Annexe n°2 : Les Ours (1) Les Ours (2)

(Création personnelle ; images empruntées au questionnaire de La ligue de l'enseignement¹⁸)

Prénom _____
Classe de CE1 Mme Perez

Les activités des ours

Donne un prénom à chaque ours :



Annexe n°3 : Tableau « Qui peut faire quoi ? »

(Fiche 24 Question n°7

Tirée du Manuel Enseignement Moral et Civique, Paris, Nathan, Collection Panoramas 2015)



Julien, sage-femme s'occupant de bébés.



Maud, grutière.

5 Quel est le métier de Maud ?

6 Quel est le métier de Julien ?

7 Qui peut faire quoi ?
Mets une croix dans la bonne colonne.

	Les femmes	Les hommes	Les femmes et les hommes
Qui peut être Président-e de la République ?			
Qui peut faire la cuisine ?			
Qui peut jouer au football ?			
Qui peut être enceinte ?			
Qui peut conduire un camion ?			
Qui peut être papa ?			
Qui peut faire le ménage ?			

¹⁸ <http://www.edurespect.com/egaliteFGenfants.pdf>

Annexe n°4 : Le questionnaire personnel (création personnelle)

QUESTIONNAIRE :

Réponds aux questions suivantes :

1. Dans ta famille qui s'occupe des tâches ménagères suivantes:
lessives :
courses :
repas :
ménage :
2. Dans ta famille, qui conduit la voiture ?
.....
3. Dans ta famille qui t'amène et te ramène de l'école ?
.....
4. Quelles couleurs aimes-tu ?
.....
5. A quels Jeux aiment-tu Jouer?
.....
.....
6. Quels sont les métiers de tes parents ?
.....
.....
7. Si tu le sais, quel métier aimerait tu faire plus tard ?

Annexe n°5 : Analyser les couvertures de livre de jeunesse (Fiche 24 Question n°1

Tirée du Manuel Enseignement Moral et Civique, Paris, Nathan, Collection Panoramas 2015)

- 1 Précise, sous chaque livre, s'il s'agit selon toi d'un livre pour un garçon ou d'un livre pour une fille.



Annexe n°7 : Retranscription des échanges sur les ours 1

Date : mardi 7 mars 2017 à 14h30
Durée de l'enregistrement : 13 minutes

Nombre de garçons dans la classe : 19
Nombre de filles dans la classe : 7

Déroulement de la séance :

Activité 1 : mettre un prénom aux ours

Activité 2 : débat : se questionner sur pourquoi nous avons attribué un prénom de garçon ou de fille

Retranscription :

PE : Alors maintenant nous allons passer à la deuxième activité que j'appelle un débat. C'est quand plusieurs personnes échangent et discutent sur un thème. Ce que je voudrais que nous fassions c'est d'avoir un débat sur les types de prénoms que nous avons mis à ces ours. Les règles : dans un débat tout le monde peut dire ce qu'il a envie ; On doit pouvoir parler donc les autres doivent se taire quand on parle ; Pour parler il faut avoir un baton de parole, vous ne pouvez pas parler si vous ne l'avez pas dans la main. Pour le demander vous levez simplement la main. Celui qui ne respecte pas la règle n'est plus dans l'activité.

Nous allons nous poser quelques questions. La première question que je voudrais vous poser c'est pourquoi ici par exemple Anthony nous a dit que l'ours avec le président était

Pourquoi, pour certaines activités vous avez donné un prénom de garçon et pour d'autres un prénom de fille.

Garçon 1 : Parce qu'on avait envie de les dire

Garçon 2 : Parce qu'on avait envie de donner les noms qu'on avait envie, qu'on aimait bien de notre famille, de notre amoureux

Garçon 3 : On a pris du temps pour dessiner les noms de nos amoureux de nos copains de nos copines

PE : Qu'est-ce qui a fait que vous avez décidé de mettre plutôt un prénom de filles ou de garçons ? L'avez-vous réfléchi ou pas du tout ?

Garçon 4 : Alors moi en fait, par exemple cette image-là, où y'a un bébé (où l'ours donne le biberon au bébé) je me disais que c'était une fille donc j'ai mis un prénom de filles, parce que je voyais la différence entre lui et lui (entre celui qui donne le biberon et celui qui fait du vélo) : pour moi c'est que l'ours qui fait du vélo est plus poilu que la fille du bébé

Fille 1 : Alors là ce qu'a dit Garçon 4 c'est pas juste parce que les filles aussi elles ont droit d'avoir des poils

Vous avez le droit de commenter ce que disent les autres.

Garçon 5 : Moi j'ai mis ma maman parce que quand on était bébé elle s'occupait de nous, elle nous donnait le biberon alors on devrait mettre notre maman.

PE : Tu as mis quoi comme prénom ? J'ai mis X, c'est ma maman.

Fille 2 : Moi je trouve que aussi c'est une fille l'ours qui prend le bébé dans les bras parce que ce n'est pas souvent les garçons c'est les filles qui prennent les bébés et qui leur donnent à manger.

Autres enfants qui réagissent : Non pas tout le temps/Non/Non

C'est quand même le plus souvent, on les voit.

Garçon 6 : Ben en fait fille 2 tu sais y'a pas que les filles des fois parce que des fois c'est plus le papa qui change la couche du bébé. Mais aussi c'est que des fois les parents c'est pas tout le temps eux qui gardent leur bébé, des fois ils vont travailler donc ils vont demander à quelqu'un de garder le bébé : c'est parfois la tante, la nanou.

Garçon 7 : à fille 2 sinon le papa il sert à rien c'est comme si ce n'était pas son père au bébé.

Garçon 8 : Aussi on peut écrire ceux qu'on aime, un copain, une copine

Garçon 2 : Aussi y'a pas que les papas qui font les bébés hein

Autre enfant dans le fond : ben oui y'a aussi les mamans

Fille 3 : Ce que garçon 6 a dit tout à l'heure c'était pas vrai parce que les mamans aussi peuvent changer la couche hein

Fille 4 : Garçon 6 ça peut être une nounou qui garde les bébés

Fille 1 : fille 2 elle a dit que les papas ils ne s'occupaient pas des bébés, mais quand ils sont séparés et que la maman elle garde le bébé et qu'après c'est au tour du bébé

Garçon 9 : Moi j'ai donné le prénom parce que la copine de ma mère s'appelle XX et elle est sage-femme, c'est pour ça, les sages-femmes ça donne des biberons quand les bébés viennent de sortir

Garçon 10 : Ben moi en fait pour l'ours avec le bébé, je l'ai appelé garçon 3 parce que, plus tard, enfin je ne sais pas, mais peut-être que plus tard il va se marier avec fille 3 et on a beaucoup de chances quand on est mariés d'avoir un bébé, et donc j'ai mis garçon 3 sur la feuille

Garçon 11 : Ben si le bébé il fait pipi partout et que la maman elle arrive pas à gérer elle a besoin du papa

PE : Ce qu'on vient d'essayer de faire c'est de réfléchir à pourquoi on a mis un prénom de fille ou un prénom de garçon. C'était un débat intéressant, maintenant je vais récupérer les feuilles et nous allons continuer ce travail la semaine prochaine

Analyse quantitative :

Nombre de filles ayant pris la parole : 4

Pourcentage de filles/classe ayant pris la parole : $4/7 = 57,14\%$

Nombre de garçons ayant pris la parole : 11

Pourcentage de garçons/classe ayant pris la parole : $11/19 = 57,89\%$

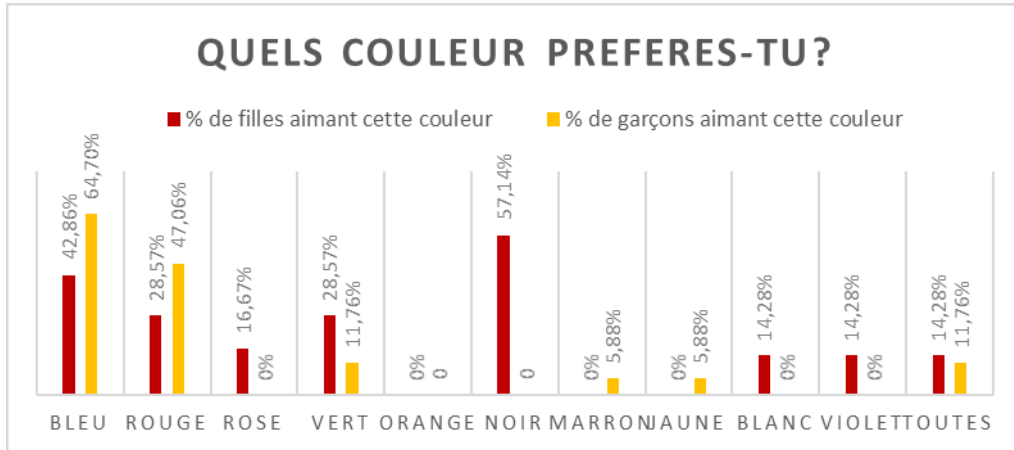
Nombre de fois où les filles ont pris la parole : une fois chacune

Nombre de fois où les garçons ont pris la parole : une fois chacun sauf un qui a pris la parole 2 fois

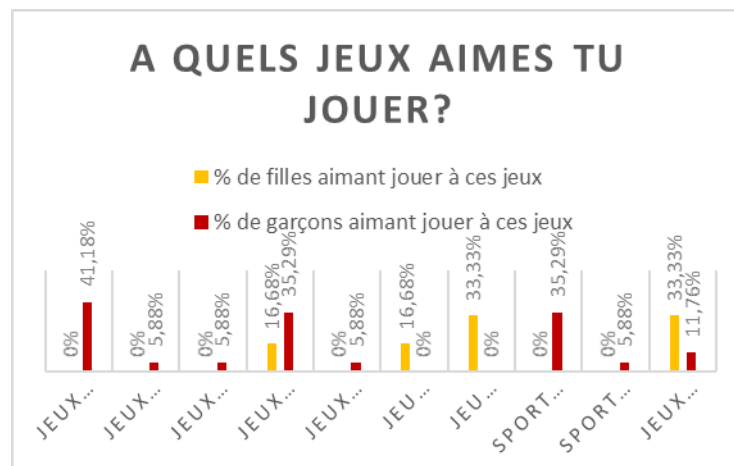
Annexe n°8 : Résultats du questionnaire personnel

Question 1, 2, 3 : Dans ta famille, qui est-ce qui fait les tâches quotidiennes suivantes :
Cf tableau page ...

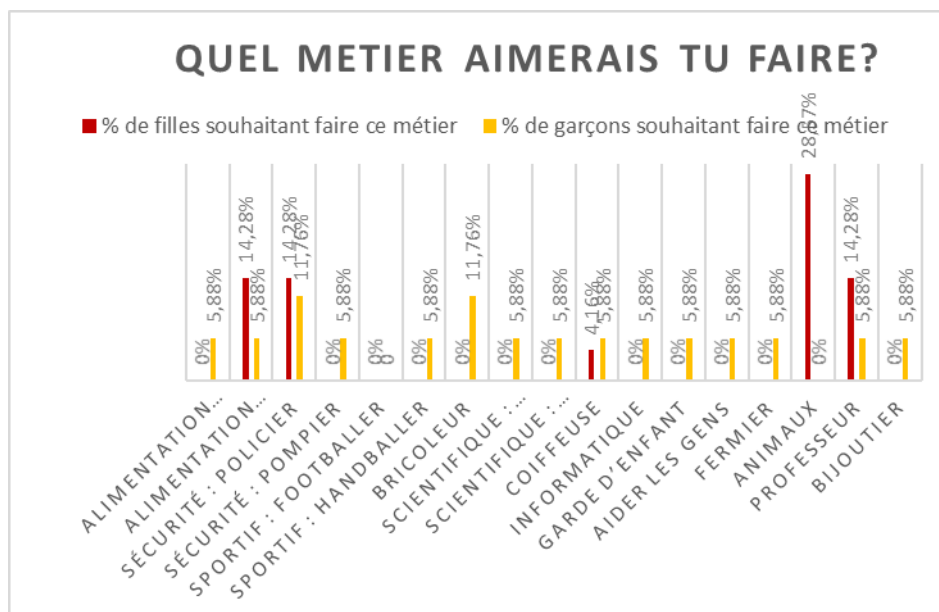
Question 4 : quelles couleurs préfères-tu ?



Question 5 : à quels jeux aimes-tu jouer ?



Question 7 : si tu le sais, quelle activité ou quel métier souhaiterais-tu faire plus tard ?



Annexe n°9 : Retranscription de la DVP

Date : mardi 11 avril 2017 à 15H30
Durée de l'enregistrement : 22,35 minutes

Nombre de garçons dans la classe : 19
Nombre de filles dans la classe : 6

Déroulement de la séance :

Activité 1 : Exposé des réponses générales aux activités (ours, tableau, écriture, questionnaire)
Activité 2 : débat : se questionner sur pourquoi nous attribuons des activités aux garçons/filles

Retranscription :

PE : Ce qu'on va faire c'est que je vais vous dire comment vous avez répondu à ces activités et après on va faire un débat sur ces réponses.

D'abord voici ce qu'on retire de vos activités [...] Discutons de ces activités, et des réponses que vous avez mises. L'objectif est de dire ce qu'on pense et d'essayer de comprendre les autres.

Garçon 1 : Dans le questionnaire, celui qui fait le ménage j'ai mis les deux je crois, papa et maman, parce que ce sont eux qui le font chez moi. Pour l'écriture, j'ai mis un super héros au garçon. Pour la fille c'était pas un super héros parce que je voulais changer, et que j'avais pas cette idée en tête. C'est plus souvent les garçons qui sont des super héros, dans les films, dans les dessins animés.

Garçon 2 : Y'a des filles qui sont des super héros par exemple dans un dessin animé y'a que des filles des super héros.

Fille 1 : Moi c'est à propos de Garçon 1 y'a pas beaucoup de filles qui sont super héros mais j'en connais au moins une. Ma maman elle a toujours ça

Fille 2 : En fait et ben heu sur le questionnaire moi j'ai marqué ma maman qui faisait le ménage, moi mon papa il fait souvent les chambres de peinture et la musique. Et je suis pas d'accord avec Garçon 1 que les filles elles peuvent pas être un super héros parce que moi j'en connais plein des dessins animés de super héros.

Garçon 3 : En fait c'est tout le monde qui peut être super héros ou super héroïnes.

PE : quand je vous ai demandé vos jeux préférés, certains garçons m'ont dit qu'ils aimaient bien jouer à la bagarre ou au foot, mais aucune fille n'a répondu ça. Pouvez-vous me dire ce que vous avez répondu, et pourquoi ?

Garçon 4 : Wonder woman c'est normal c'est une superhéroïne mais j'en connais pas d'autre parce que j'en ai pas vu d'autres.

Garçon 5 : Moi mes parents ne veulent pas que je regarde mais j'ai mis un super héros pour le garçon mais pour la fille je lui ai pas fait ses vêtements mais qu'elle s'était fait piquée par une araignée

Garçon 6 : moi aussi j'ai mis un super héros car il y a souvent des films où c'est mélangé les super héros et je sais pourquoi c'est mélangé parce qu'il y a superman et wonder woman c'est sa petite copine.

PE : il y aurait donc des super héroïnes parce que ce serait les amoureuses des super-héros

Garçon 7 : Moi dans le livre je suis pas d'accord avec ceux qui ont dit que le garçon c'est Léon et que c'est les filles pour Chloé fait le ménage parce qu'il y a des garçons qui peuvent faire les livres de filles et des filles qui aiment des livres de garçons.

PE : pourquoi certains disent que ça c'est pour les garçons et ça c'est pour les filles ? Pensez-vous que celui qui a écrit le livre l'a écrit que pour les garçons et celui-là que pour les filles ?

Garçon 8 : Moi je pense que le livre de Léo il ne peut pas être que pour les garçons parce que le monsieur il veut peut-être que les filles le regardent aussi.

PE : qui ça le monsieur ?

Garçon 8 : Ben celui qui l'a écrit

PE : tu penses que c'est un monsieur qui l'a écrit ?

Garçon 8 : Ou la dame.

PE : Alors pourquoi la première fois qu'on le voit celui de Léo on dirait que c'est un livre de garçon.

Garçon 8 : Parce que c'est un garçon et les pompiers c'est plus souvent les pompiers mais les filles elles peuvent aussi faire des choses de garçons.

Garçon 9 Moi j'ai mis le camion pour les garçons parce que y'a un garçon dans le camion et Chloé c'est une fille donc c'est pour les filles. Et aussi pour l'écriture moi je trouve que c'est pas trop une bonne idée de mettre des filles en super héros parce que moi j'aime pas trop les filles en super héros.

Groupe classe : Réaction vive dans la classe : « Hnnnnn... »

Garçon 10 : y'a des livres où y'a des filles et des garçons comme Max et Lili donc les livres ça peut être pour des filles et des garçons.

Garçon 11 : le camion de Léon ça peut aussi être une fille parce que ça peut être une fille à la place de Léon

Garçon 12 : Moi j'ai dit que Léon c'était pour les filles et que Chloé c'était pour les garçons parce que les filles peuvent être dans des camions et les garçons peuvent faire le ménage.

Fille 3 : Moi je suis pas d'accord avec Nathan M. Garçon 9 Je sais qu'y'a pas souvent de filles qui font pompier et les garçons qui font le ménage mais les filles peuvent quand même les filles elles peuvent faire pompier et les garçons ils peuvent faire le ménage. Tout le monde peut tout faire, des choses de garçons et de filles.

PE : je vais vous poser une question : est-ce qu'il y a des choses qui sont réservées aux filles et des choses qui sont réservées aux garçons ?

Garçon 2 : Moi je ne pense pas qu'il y ait des choses réservées aux filles mais on est tous égaux même si on a pas le même sexe.

Fille 4 : moi je trouve que tout le monde peut faire par exemple le livre de garçons et de filles j'ai mis les deux filles et garçons parce que pompier c'est pas que les garçons et pour le ménage j'ai mis les garçons parce que mon papa il fait presque tout le temps le ménage et ma belle-mère pas trop.

PE : ce qu'on répond c'est ce qu'on voit dans notre vie de tous les jours mais on a le droit de repenser à ce qu'on voit

Fille 5 Moi pour les livres j'ai mis filles et garçons pour les deux parce que par exemple moi dans toute ma famille même les garçons font le ménage.

Garçon 13 : moi sur la fiche j'ai mis que les deux font le ménage parce que mon père et ma mère font le ménage.

PE : c'est bien par rapport à ce qu'on voit à la maison et ce qu'on voit autour de nous qu'on dit telle ou telle chose : nous allons écrire tout ça sur notre affiche :

- On voit souvent les filles faire certaines choses, et les garçons faire certaines choses,
- Personne n'est obligé de faire uniquement certaines choses
- Tout le monde peut faire ce qu'il a envie de faire

Analyse quantitative :

- Nombre de filles ayant pris la parole : 5
- Pourcentage de filles/classe ayant pris la parole : $5/6 = 83,33\%$
- Nombre de garçons ayant pris la parole : 13
- Pourcentage de garçons/classe ayant pris la parole : $13/19 = 68,42\%$
- Nombre de fois où les filles ont pris la parole : une fois chacune
- Nombre de fois où les garçons ont pris la parole : une fois chacun sauf deux qui ont pris la parole 2 fois

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 : La première étape de l'égalité filles-garçons à l'école primaire, ou la nécessité de conduire les élèves à questionner leurs représentations des rôles des filles et des garçons.

Auteur : Manuela Perez

Résumé :

Ce mémoire tente de répondre aux questions suivantes : Qu'en est-il de l'égalité filles-garçons à l'école primaire ? Que pensent les nouvelles générations d'élèves de l'école primaire sur l'égalité, quelles représentations ont-ils/elles des femmes et des hommes ? Les professeur-e-s des écoles peuvent-ils-elles faire réfléchir les élèves sur leurs conceptions des femmes et des hommes ? Suite à l'expérimentation menée dans deux classes de CE1 et de CE1/CE2, il n'est pas simple de faire un état des lieux réaliste des représentations des élèves, mais il est possible d'amener les élèves à se questionner sur l'origine de leurs représentations, à écouter et à comprendre celles des autres.

Mots clés : EMC, Cycle 2, CE1 CE2, Représentations, égalité filles-garçons

Summary:

This report tries to answer the following questions: what about boys and girls' equality in primary school nowadays? What does the new generation of primary pupils think about equality and what images do they have of women and men? Are the teachers able to make them think about these images? We have led an experiment in two classes of second and third year of primary school. It appears it is not easy to reveal the real images they have in minds. But it is possible to make them think about where these images come from, to make them listen and understand the others' point of view.

Key words: Moral and civic education, second and third year of primary school, way of thinking, boys' and girls' equality