



HAL
open science

L'influence du genre dans la prise d'initiatives des élèves à l'école élémentaire

Albin Bonet, Laura Lafont

► To cite this version:

Albin Bonet, Laura Lafont. L'influence du genre dans la prise d'initiatives des élèves à l'école élémentaire. Education. 2018. dumas-01886120

HAL Id: dumas-01886120

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01886120>

Submitted on 2 Oct 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

**MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2017 - 2018**

**L'INFLUENCE DU GENRE DANS LA PRISE D'INITIATIVES DES ÉLÈVES
À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE**

**BONET Albin
LAFONT Laura**

Directrice du mémoire : Sophie DUTEIL-DEYRIES
Assesseur : Jacques GLEYSE et Sophie DUTEIL-DEYRIES

Soutenu le 22 mai 2018

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche s'intéresse à la question des stéréotypes de genre comme facteurs d'inhibition de la prise d'initiatives des élèves. Les observations ont été menées dans une classe de CE1 et une classe de CM1 d'écoles REP+ de la ville de Montpellier dans le cadre des séances d'enseignement moral et civique, lors des conseils d'élèves se déroulant une fois par semaine dans chacune des deux classes.

Les recherches abordant la prise de parole et les interactions des élèves en classe démontrent que les garçons dominent l'espace sonore et que les filles participent moins qu'eux à l'oral. Nous avons cherché à savoir si les filles prenaient également moins d'initiatives et si celles-ci connaissaient moins de succès que celles de leurs pairs masculins.

Nos résultats réfutent notre première hypothèse car les filles et les garçons de nos classes prennent un nombre comparable d'initiatives. En revanche, les propositions féminines sont moins suivies et leur mise en œuvre est effectivement moins fréquente que pour celles des garçons.

Le passage à l'écrit au moment du vote des initiatives prises en conseil nous paraît être la solution la plus efficace pour pallier cette inégalité.

ABSTRACT

The following research discusses how gender stereotypes can inhibit the pupils' taking of initiative. The observations were driven in a CE1 and a CM1 classes, in REP+ schools from Montpellier. More precisely, they unfold during pupil councils within the framework of the teaching of morals and ethics.

Research based on speaking and interacting in class showed that the boys dominate the classroom area by being noisy, and that the girls participate less than them. We investigated whether the girls took as well less initiatives and if their initiatives were less successful than the ones of their peers.

The results refute the first hypothesis we made since in our classes, boys and girls take an equal number of initiatives. Nonetheless, girls' initiatives are less successful and their implementation is less frequent.

We believe that voting in secret ballots rather than showing hands must be the best answer to this inequality.

Table des matières

RUPTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE	1
INTRODUCTION	2
PREMIÈRE PARTIE : ÉLÉMENTS THÉORIQUES	5
I) Sexe et genre.....	5
II) Une inégalité historique entre garçons et filles devant l'instruction.....	5
1) Bref historique de la mixité.....	5
2) L'égalité des sexes comme thématique politique.....	6
III) Les stéréotypes de genre dans l'environnement des élèves	7
1) La sphère familiale.....	7
2) La littérature de jeunesse.....	8
IV) Interactions et prise de parole en classe.....	9
1) Le rôle de l'enseignant.....	9
2) Les effets de la mixité scolaire.....	10
DEUXIÈME PARTIE : RECUEIL DES DONNÉES.....	12
I) Diagnostic des stéréotypes ancrés chez nos élèves.....	12
1) Comment nos élèves se projettent dans l'avenir.....	12
2) Des stéréotypes véhiculés par l'environnement des élèves de CE1 : monsieur Ours et madame Ourse.....	14
3) Faire émerger les stéréotypes à travers la lecture de contes traditionnels en CM1.....	16
II) Cadres institutionnels des différentes observations.....	17
III) Projection sur le terrain.....	19
1) Hypothèses.....	19
2) Justification des hypothèses.....	20
3) Facteurs d'imprécisions concernant nos observations.....	20
IV) Matériel et méthode : élaboration des outils.....	21
TROISIÈME PARTIE : RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	24
I) Résultats des observations.....	24
1) Quantité d'initiatives prises lors des conseils.....	24

2) Mise en œuvre réelle des initiatives prises.....	26
3) Entretiens.....	30
II) Discussion.....	32
1) Observation 1 : filles et garçons proposent un nombre équivalent d'initiatives lors des conseils.....	32
2) Observation 2 : les initiatives des filles aboutissent moins souvent que celles des garçons.....	34
3) Observation 3 : les problématiques abordées par les filles ne sont pas les mêmes que celles abordées par les garçons.....	36
4) Observation 4 : l'utilisation différente des messages clairs par les filles et les garçons.....	37
III) Remédiation.....	38
1) Un nouveau dispositif en conseil d'élèves	38
2) Mise en œuvre d'un projet sur le thème de l'égalité des sexes.....	39
3) Les stéréotypes qui persistent chez les élèves après notre travail.....	41
CONCLUSION.....	45
BIBLIOGRAPHIE.....	48
SITOGRAFIE.....	50
ANNEXES.....	51
ANNEXE 1 : Liste des contes lus aux élèves de CM1.....	51
ANNEXE 2 : Les stéréotypes de genre dans les contes (affiche).....	52
ANNEXE 3 : Grille d'observation des élèves proposant une initiative.....	53
ANNEXE 4 : Grille d'observation des élèves votant.....	54
ANNEXE 5 : Transcription des entretiens individuels en CM1.....	55
ANNEXE 6 : Transcription des entretiens individuels en CE1.....	59
ANNEXE 7 : Visualisation globale des différentes observations.....	63
ANNEXE 7 BIS : Visualisation globale des différentes observations.....	64
ANNEXE 7 TER : Visualisation globale des différentes observations.....	65
ANNEXE 8 : Messages clairs recensés en CM1.....	66
ANNEXE 9 : Un exemple de conte anti-stéréotypes de genre.....	67
ANNEXE 10 : Des exemples de dessins illustrant les contes du projet.....	68
ANNEXE 11 : « Si j'étais un garçon... »	69
ANNEXE 12 : « Si j'étais une fille... »	70

RUPTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE

Nous sommes deux professeurs des écoles stagiaires exerçant à mi-temps dans des écoles élémentaires aux profils sociologiques similaires. Albin est enseignant dans une classe de CE1 et Laura est dans une classe de CM1. Il y a vingt-quatre élèves dans chacune de nos deux classes, 14 garçons et 10 filles en CE1, 13 garçons et 11 filles en CM1. Nos deux écoles sont des établissements REP+¹ et se trouvent dans des quartiers présentant une très faible mixité, tant socialement que géographiquement. Les stéréotypes de genre y sont très prégnants.

Laura : Étant informée de cela, un travail sur ce sujet me paraît incontournable. Cela s'ajoute au fait que la problématique de l'égalité entre filles et garçons me questionne depuis quelques années seulement ; en effet, j'ai grandi dans un milieu où les stéréotypes de genre sont omniprésents, et je n'ai pris conscience de cela que très tardivement. Il me tient vraiment à cœur de sensibiliser ces élèves encore jeunes aux différences qui sont faites entre les filles et les garçons, de manière à ce qu'ils soient en mesure d'identifier les stéréotypes de genre et de s'en protéger au plus tôt. Néanmoins, si j'ai aujourd'hui gagné une certaine lucidité quant à la problématique de l'égalité des sexes, je suis consciente que je véhicule toujours des stéréotypes auprès de mes élèves et dans ma vie personnelle.

« [Les propositions stéréotypées] sont sous-jacentes à nombre de nos déclarations anodines sans que nous en ayons la moindre perception consciente. Elles se complètent et se répondent les unes aux autres, se contredisent rarement, constituant une toile de fond qui va fournir un matériel à l'enfant pour appréhender le monde, construire sa représentation de qui il est, qui sont les autres, quels sont son cadre de vie et sa marge de manœuvre dans ce contexte-là. Elles vont nourrir son imaginaire et orienter la construction de son identité sexuée. » (Daréoux, 2007, 93).

Ce travail me permettra donc également d'avoir plus de recul et de m'éloigner de mes propres conceptions ; le but est que mes élèves, en grandissant, ne transmettent pas à leur tour les stéréotypes qui les entourent aujourd'hui – ou aient en tout cas la volonté de ne pas le faire.

Albin : Après une reconversion professionnelle, je suis devenu professeur des écoles. Auparavant, j'avais enseigné comme vacataire en éducation physique et sportive où la question de la mixité et des stéréotypes de genre faisait encore débat. Puis j'ai travaillé comme animateur pour une association de promotion des sciences, « Les Petits débrouillards », qui est une structure d'éducation populaire. Un des volets que cette association développe est l'aspect science et société. Au cours de ma formation, j'ai donc été sensibilisé aux dérives inconscientes touchant la question des stéréotypes. Les cours dispensés pendant ma formation de master MEEF ont montré que ce sujet

1 Réseau d'Éducation Prioritaire. « Concernent les quartiers ou les secteurs isolés connaissant les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire » (Ministère de l'éducation nationale, 2017).

restait à développer pour agir au mieux dans ma pratique professionnelle. Dans mon école, j'ai en outre eu l'occasion d'assister, en qualité d'observateur, à un conseil des délégués des élèves animé par la directrice de l'école. Un.e délégué.e par classe était présent.e et la parité était respectée, mais j'ai néanmoins constaté que le rapport filles-garçons pouvait engendrer des situations fortement inégalitaires. La prise de parole autoritaire des garçons, le temps de parole inégal en faveur de ces garçons ou encore les moqueries envers les propositions des filles étaient autant de situations choquantes et qui m'ont conforté dans le choix de ce sujet de fin d'études universitaires. En charge d'une classe de CE1 et Laura d'une classe de CM1, notre travail pourra éclairer la question des stéréotypes de genre au regard de deux classes d'âges différentes.

INTRODUCTION

C'est en 1833 que les écoles des petites communes de France voient, pour la première fois, leurs effectifs d'élèves filles et garçons regroupés dans une même école, comme préconisé par la loi Guizot. Il faudra néanmoins attendre plus d'un siècle pour que la mixité devienne obligatoire dans toutes les filières avec la loi Haby en 1975. Perçue comme un outil de poids dans la lutte pour l'égalité des sexes, il paraît incohérent que la mixité scolaire ne parvienne pas à atténuer les stéréotypes de genre présents dans la société et véhiculés par les citoyens. Pourtant, l'école est bel et bien l'un des lieux dans lesquels les enfants intériorisent nombre de ces derniers. Dès la maternelle, filles et garçons reçoivent un traitement pédagogique différencié, apprennent en conséquence à se comporter en accord avec les normes propres à leur genre, et de cette manière les reproduisent. De nombreuses études abordées dans ce mémoire démontrent le rapport inégalitaire qu'il existe entre filles et garçons dans les classes d'école élémentaire, les premières occupant sous bien des aspects un espace moindre que celui de leurs pairs. Nous prêterons dans ces pages une attention particulière au domaine de l'oral et aux interactions entre élèves, notamment en ce qui concerne la prise d'initiatives des élèves à l'école, soit la capacité pour un élève à proposer le premier quelque chose.

Au vu des différences existant dans le cadre des interactions entre filles et garçons à l'école, la problématique autour de laquelle s'articule notre travail est la suivante : **dans quelle mesure la prise d'initiatives des élèves à l'école élémentaire est-elle influencée par leur genre ?**

Une première partie abordera la thématique des interactions orales en classe à l'aide d'apports théoriques, en commençant par préciser quelle distinction doit être faite entre le genre et le sexe. Par la suite, nous résumerons les étapes de la scolarisation des filles au cours de l'Histoire, et démontrerons comment filles et garçons se trouvent depuis toujours dans une situation d'inégalité devant l'instruction. Outre la sphère de l'école, alors que les élèves sont aujourd'hui entourés de

supports pédagogiques et ludiques divers et variés, on remarque la présence de stéréotypes parmi ces livres, albums, manuels, bandes dessinées, films, jeux... De manière consciente ou inconsciente, les adultes qui côtoient ces enfants appuient les stéréotypes de genre déjà mis en valeur dans ces supports. De plus, il faut considérer le fait que la société en est aussi le miroir :

« [Les filles] sortent de l'école, elles voient un immeuble en construction à côté, elles ne voient que des hommes. [...] Elles voient le monde tel qu'il est, les parents voient le monde tel qu'il est. Donc ce n'est pas que du stéréotype, c'est aussi la réalité. Et si on veut changer ce qui apparaît comme des inégalités d'orientation dans le sens où ça limite les choix, c'est aussi la réalité qu'il faut changer. » (Duru-Bellat, 2014).

Ainsi, ces stéréotypes sont omniprésents dans l'environnement des enfants, et leur répétition connote un panel d'activités, de façons de vivre, de métiers stéréotypés comme masculins ou féminins, restreignant les ambitions des élèves dès la petite enfance. En prenant cela en compte, nous nous intéresserons aux interactions et à la prise de parole en classe, dans la mesure où, dans la plupart des cas, la quantité et la nature de ces interactions ne sont pas les mêmes pour les filles et pour les garçons. Nous verrons que les enseignants eux-mêmes véhiculent des stéréotypes de genre et peuvent se montrer discriminants malgré eux en ne laissant pas le même espace de parole aux filles et aux garçons. La question de la mixité scolaire sera par ailleurs traitée plus en profondeur, et nous expliquerons notamment de quelle manière les élèves minimisent les contacts avec des individus de l'autre sexe alors qu'ils sont ensemble en permanence, et en quoi la mixité peut avoir des répercussions négatives sur ces derniers.

D'autre part, une deuxième partie présentera la mise en œuvre des observations en lien avec la prise d'initiatives des élèves en CE1 et en CM1 en écoles REP+ et détaillera les modalités du recueil des différentes données à interpréter. Nous commencerons par communiquer un diagnostic des stéréotypes qui étaient présents chez nos élèves au préalable de toute observation, à l'aide de trois outils différents. L'un consiste en un questionnaire et a été mis en place dans les deux classes ; il encourage les élèves à se projeter dans leur vie future et à décrire comment ils s'imaginent. Le suivant a été proposé aux élèves de CE1, et a pour but de recenser les représentations initiales des élèves quant à la répartition des tâches ménagères et des loisirs entre les sexes. Le troisième et dernier diagnostic a été adressé aux élèves de CM1. C'est une lecture de contes traditionnels à partir desquels les élèves devaient faire émerger les stéréotypes de genre qu'ils avaient pu remarquer, dans le but de vérifier leur capacité à prendre conscience de la présence de ces stéréotypes. Par la suite, nous décrirons le contexte dans lequel nous avons souhaité mettre en place nos observations, à savoir principalement les conseils d'élèves, dont nous parlerons plus largement au cours de cette deuxième partie. En outre, nous avons émis plusieurs hypothèses *a priori* de ce mémoire que nous

détaillons dans cette partie également, et dont les principales sont les suivantes :

- 1) Les filles prennent moins d'initiatives que les garçons.
- 2) Lorsqu'elles en prennent, leurs propositions reçoivent moins de votes que celles des garçons.
- 3) Lorsque leurs propositions sont validées par le vote des autres élèves, elles ne sont pas toujours effectivement mises en place.

Nous justifierons ensuite ces hypothèses à l'aide de différentes théories, puis listerons les facteurs d'imprécisions pouvant fausser les observations à venir, et qui sont principalement de l'ordre de l'affectif. Enfin, nous présenterons les outils que nous avons élaborés pour mener à bien ces observations et détaillerons les changements opérés en fonction des obstacles rencontrés. Parallèlement, nous décrirons la méthode employée, soit l'utilisation de vidéos et d'enregistrements permettant une étude plus fine des attitudes de nos élèves.

Une troisième et dernière partie se focalisera sur les résultats de nos observations et les mettra en discussion. *In fine*, nous évoquerons les remédiations aux disparités constatées suite aux résultats des observations, puis nous terminerons par le récit de la mise en œuvre d'un projet coopératif interdisciplinaire autour de la thématique de l'égalité des sexes dans la classe de CM1 et ferons le diagnostic des stéréotypes qui persistent chez nos élèves à la suite de ces travaux.

PREMIÈRE PARTIE : ÉLÉMENTS THÉORIQUES

I) Sexe et genre

« Aujourd'hui, la notion de genre exprime, en sciences sociales un consensus autour de plusieurs dimensions. Tout d'abord, le fait que le masculin et le féminin ne sont pas des essences qui se déduiraient d'un substrat biologique mais bien des constructions sociales. Avec la notion de genre, on met en cause la puissance explicative du sexe biologique, autrement dit le lien, jusque-là considéré comme une évidence et une nécessité, entre les différences biologiques et toutes les différences, psychologiques et sociales, qui distinguent les femmes et les hommes. Ces dernières ne découlent pas de la nature mais sont produites par des rapports sociaux » (Duru-Bellat, 2017, 168).

On oppose les notions de sexe et de genre. Le sexe est le « caractère physique permanent de l'individu humain, animal ou végétal, permettant de distinguer, dans chaque espèce, des individus mâles et des individus femelles² ». Le genre est la « distinction identitaire, relationnelle et de rôle culturellement construite entre les « femelles » et les « mâles » dans les sociétés humaines. Elle peut être caractérisée en français par les termes « masculin » et « féminin »³. »

II) Une inégalité historique entre garçons et filles devant l'instruction

1) Bref historique de la mixité

Comme le montrent l'allongement de la durée obligatoire de la scolarité et plus récemment les assises de l'école maternelle⁴, l'école constitue un lieu incontournable de socialisation en dehors de la famille. Les recherches en sociologie indiquent que cette école est le reflet de la société et que non seulement les inégalités sociales, mais les inégalités des chances entre filles et garçons y sont très marquées.

Historiquement, filles et garçons n'ont pas été à égalité en ce qui concerne l'accès au savoir. À la fin du XIX^e siècle, le principe de mixité ne concerne que l'école primaire. Ce n'est qu'après la loi Goblet de 1886 que l'on peut commencer à parler de mixité. Les écoles normales pour institutrices sont créées, l'accès à l'enseignement supérieur devient possible pour les filles. Au fil du

2 Sexe (s.d.). Dans *Dictionnaire Larousse*.

3 Cours de Communauté de Recherche Thématique (CRT) égalité filles-garçons. Dispensé par Jacques GLEYSE à la faculté d'éducation de Montpellier, premier semestre de master MEEF.

4 Les assises de l'école maternelle se sont tenues à Paris le 27 mars 2018.

temps, le principe de mixité est appliqué à l'ensemble du système éducatif.

« Les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail. Ils contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation [...] ».
Article L.121-1 du Code de l'éducation.

Il faut toutefois noter que l'instruction des filles et des garçons était alors fortement inégale. Pendant que les garçons avaient accès à plus de savoir, les filles, elles, devaient se préparer à leur future condition de femme au foyer, et suivre une instruction orientée vers les tâches ménagères.

2) *L'égalité des sexes comme thématique politique*

En 1850, la loi Falloux impose aux communes de plus de 800 habitants d'ouvrir une école de filles⁵. Les lois Ferry votées en 1881 et 1882 sont les premières à ne pas distinguer les filles des garçons. L'école devient obligatoire de 6 à 13 ans, gratuite et laïque pour tous les enfants. Cependant, les programmes éducatifs restent différents. La proposition de loi de Camille Sée sur l'enseignement secondaire des jeunes filles est transmise au Sénat le 27 janvier 1880. Elle fait l'objet d'un rapport présenté par Paul Broca et publié sur le journal officiel du 19 juillet 1880 qui illustre bien la volonté de l'époque de pallier ces inégalités, mais qui montre néanmoins le chemin restant à parcourir pour lutter contre le sexisme. En voici un extrait :

« Pendant que l'homme lutte et travaille au dehors, la femme élève les enfants. Comme elle a allaité leur corps, elle allaite leur esprit ; elle est leur première et quelques fois leur seule institutrice ; elle cultive leurs facultés, développe leurs sentiments, leurs goûts, leurs idées morales ; elle les prépare à la vie pratique, et la société les reçoit de ses mains tout imprégnés de ses leçons et de ses exemples, dont le souvenir est plus durable que tout autre. (...) Et puisque tous les partis politiques s'accordent dans la même pensée sur l'utilité des bonnes mœurs, ils ne sauraient différer d'avis sur l'utilité de l'instruction des femmes. » (Site web du Sénat, n. d.)

Longtemps, dans les écoles et les lycées, une différence est faite entre l'enseignement dispensé aux filles et celui dont bénéficient les garçons⁶. Il faudra attendre 1930 pour que les enseignements et les diplômes soient les mêmes pour tous. En 1975, la loi Haby permet d'appliquer la mixité à tous les niveaux du système éducatif. Une des missions de l'école est de « favoriser l'égalité entre les filles et les garçons »⁶. Depuis, les instances gouvernementales font par voie de décrets interministériels un objectif à part entière de l'égalité des sexes. Le 7 février 2013, six ministères⁷ signent la

5 Ce seuil sera réduit à 500 habitants par la loi Duruy de 1867.

6 Site internet *Réseau Canopé* (n. d.). « Des outils pour l'égalité entre les filles et les garçons ». En ligne, <https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons.html>. Consulté le 23/03/2018.

7 Ministres de l'Éducation ; Droit des Femmes ; Travail, Emploi et Formation professionnelle ; Enseignement supérieur et Recherche ; Environnement et Affaires rurales ; Réussite éducative.

Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif visant à promouvoir l'égalité des sexes dans le système éducatif durant la période de 2013 à 2018.

Mais cette mixité scolaire a souvent été remise en cause, car l'on craignait qu'elle engendre d'autres maux. En effet, les études statistiques ont montré que depuis les années 1960, les filles ont rattrapé les garçons puis ont légèrement dépassé leurs performances dans l'enseignement secondaire et supérieur. (Jaoul-Grammare, 2018, 118). Seulement, cette approche quantitative ne peut être juste puisqu'il reste une forte inégalité qualitative au niveau des orientations. À l'occasion de la journée de la femme du 8 mars 2018, le ministère de l'Éducation nationale, l'Enseignement supérieur et la Recherche a publié une série de données statistiques qui mettent en évidence le fait que les filles réussissent mieux à l'école que les garçons (ce qui était déjà le cas selon les rapports précédents). Les filles de CM1 par exemple, selon l'évaluation internationale PIRLS de 2016, sont meilleures en compréhension de l'écrit que leurs pairs masculins (Traoré, 2018).

III) Les stéréotypes de genre dans l'environnement des élèves

1) La sphère familiale

Les comportements des filles et des garçons au sein de l'école correspondent aux stéréotypes de genre véhiculés par la société qui est la nôtre, et ils y sont de fait exposés en permanence. Tout d'abord, la sphère familiale constitue un environnement dans lequel filles et garçons adoptent dès la petite enfance des rôles sexués, reproduisant le modèle de la répartition des tâches entre leur père et leur mère, de leurs différences de comportement, d'attitudes. « Les modèles paternel et maternel sont tellement différenciés entre eux que s'identifier à l'un des deux revient fatalement à se différencier de l'autre. » (Belotti, 1973, 81). De plus, les parents font inconsciemment une différence entre leurs enfants filles ou garçons en leur permettant ou en leur interdisant d'adopter certaines attitudes, de parler un certain langage ou de faire certaines activités :

« Le comportement différencié [des parents] [...] en fonction du sexe de l'enfant va influencer le développement de ce dernier. En effet, de manière générale, les adultes encouragent les enfants à se conformer au rôle de leur sexe et ils les découragent lorsqu'ils s'engagent dans des activités stéréotypiques du sexe opposé. Ainsi, le comportement sera modifié en fonction de ses conséquences : il sera plutôt répété par l'enfant ayant reçu un renforcement positif et plutôt abandonné si l'enfant n'a reçu aucun encouragement ou un renforcement négatif. » (Dafflon-Novelle, 2010, 28).

Le développement de caractéristiques correspondant aux attentes culturelles et sociales liées au sexe amène à la construction de ce que Chiland nomme une « identité sexuée », qui fait que les individus adoptent les comportements permettant de répondre à ces attentes. Ceux qui n'adoptent pas les comportements attendus de leur sexe se le voient reproché : ainsi les petites filles ayant des attitudes stéréotypées masculines sont qualifiées de « garçon manqué », tandis que l'on s'inquiète de la future orientation sexuelle des petits garçons ayant des attitudes stéréotypées féminines.

2) *La littérature de jeunesse*

La littérature de jeunesse occupe une place importante dans le monde de l'édition mais elle tient également un rôle majeur dans l'univers de l'enfance et de l'éducation. À la maison, à la crèche ou à l'école, l'enfant découvre toutes sortes de livres adaptés à son âge. L'album de jeunesse a plusieurs fonctions : à l'école, il permet par exemple à l'élève de se familiariser avec l'oral puis l'écrit. Il participe également à la stimulation de l'imaginaire des enfants mais comme le précisent les auteurs Carole Brugeilles, Isabelle et Sylvie Cromer, il sert surtout à découvrir le monde c'est-à-dire à « favoriser la socialisation » (Brugeilles, Cromer et Cromer, 2002, 264). Or, que ce soit au niveau de l'illustration ou du texte, l'album de jeunesse et les contes traditionnels en particulier sont d'importants vecteurs des stéréotypes de genre. Ainsi on remarque que les personnages féminins y occupent des rôles secondaires ou n'en occupent pas du tout : ils sont totalement dépendants des personnages masculins qui, eux, sont infailibles. « Dans les contes, lorsque les activités des filles sont futiles (elles se promènent ou se regardent dans un miroir), les garçons se battent, réfléchissent et prennent des décisions. » (Daréoux, 2007, 90). Lorsqu'un personnage féminin fait preuve d'initiative, elle s'effondre avant d'aller au terme de celle-ci et ce sont les personnages masculins qui lui viennent en aide. Quand ce n'est pas le cas, cette aide lui vient de personnages secondaires anthropomorphes ou de pouvoirs magiques dont elle est dotée, mais dans la majorité des cas, les personnages féminins « n'ont pas recours à leurs ressources personnelles » (Belotti, 1973, 160). « Basés sur la suprématie du masculin [...] induisant hiérarchisation des sexes et différenciations subtiles de rôles, les albums illustrés véhiculent des rapports sociaux de sexe inégalitaires. » (Brugeilles, Cromer & Cromer, 2002, 189). Dans cette étude, Brugeilles, Cromer et Cromer relèvent une part importante de personnages anthropomorphes chez 40% desquels la fonction maternelle est présente. Leur étude repose sur l'analyse d'albums de jeunesse destinés à des enfants âgés de 0 à 9 ans, et édités principalement en France en 1994. Dans la plupart des cas, la fonction sociale et la fonction professionnelle de la femme s'apparentent à des métiers de l'enseignement ou des domaines de la puériculture. Si la femme se cantonne à peu de diversité, l'homme quant à lui

apparaît comme un personnage avec des fonctions beaucoup plus variées. Autre fait remarquable dans les albums, les activités féminines dominantes se résument au maquillage, aux tâches ménagères et à la danse. Les petites filles sont souvent représentées comme capricieuses. L'homme quant à lui est représenté comme un aventurier ou un petit garçon faisant des bêtises. Lorsque celui-ci occupe une fonction paternelle, dans 9 % des cas il lit le journal en écoutant la radio ou la télévision quand il est à la maison, alors que seulement 1,5 % des personnages féminins occupant une fonction maternelle pratiquent de telles activités.

L'hypothèse initiale de Brugeilles, Cromer et Cromer était que les albums accordaient aux personnages féminins une place minoritaire et une personnalité caricaturale en décalage avec la réalité, tandis que les personnages masculins occupaient une place plus valorisée mais tout autant stéréotypée. Elles concluent en précisant que les stéréotypes ne sont pas repérables immédiatement mais d'une manière fine et complexe à travers un ensemble de variables telles que le sexe, l'âge, le rôle et la fonction parentale ou professionnelle : les albums illustrés « [construisent] des rapports sociaux de sexe [...] inégalitaires » (Brugeilles, Cromer & Cromer, 2002, 281). Ils contribuent à la reproduction et l'intériorisation des normes de genre.

De plus, bien que ceci ne soit pas détaillé dans ce mémoire, on remarque que d'autres supports pédagogiques, tels que les manuels scolaires ou les jeux sont tout autant empreints de stéréotypes et véhiculent également un rapport de hiérarchisation.

IV) Interactions et prise de parole en classe

1) Le rôle de l'enseignant

Une interaction se définit comme la réaction réciproque entre deux personnes⁸. Les observations faites sur les garçons et les filles à l'école élémentaire montrent une inégalité dans la fréquence et la nature de ces interactions. Les règles de vie de classe imposent généralement aux élèves de lever la main, puis d'attendre d'être interrogés pour s'exprimer. Un déséquilibre apparaît alors entre les deux sexes puisque la majorité des filles respectent ces règles, contrairement à la majorité des garçons (Ruel, 2010, 56-58). Les études anglo-saxonnes à ce sujet évoquent la loi des deux-tiers un-tiers, selon laquelle les deux tiers des interactions entre l'enseignant et les élèves sont consacrés aux garçons, et le tiers restant l'est aux filles. Les enseignants ont tendance à répondre aux garçons lorsque leurs interventions sont spontanées – tandis que les filles attendent la main levée qu'on leur donne le droit à la parole – et à les interroger plus longuement que les filles (Duru-

⁸ Interaction (s.d.). Dans *Dictionnaire Larousse*.

Bellat, 2017, 48 ; Mosconi, 2001, 99-101).

Une différence de traitement pédagogique est également remarquable en ce qui concerne les encouragements et l'aide aux apprentissages, à savoir que ceux qui sont adressés aux garçons concernent leurs performances « alors que pour les filles, on complimente davantage la forme – présentation ou écriture –, ou encore la conduite » (Duru-Bellat, 2017, 48). De plus, plusieurs chercheurs ont remarqué que les enseignants émettent plus de critiques à l'égard des garçons que des filles, ce qui peut aider ces derniers à progresser mais contribue également à renforcer les stéréotypes de genre selon lesquels ils apparaissent comme transgresseurs des règles (Brophy & Good, 1969, 5-6 ; Mosconi, 2004, 168 ; Zhang, 2010, 7).

« Ainsi les garçons apprennent à l'école à s'exprimer, à s'affirmer, à contester l'autorité et les filles à être moins valorisées, à se soumettre à l'autorité des enseignants, à se limiter dans leurs échanges avec eux, à prendre moins de place physiquement et intellectuellement, et à supporter, sans protester, la dominance du groupe des garçons, en somme à rester « à leur place ». » (Mosconi, 2004, 168)

De toutes ces différences de traitement résultent donc des comportements d'adaptation des filles. Isabelle Collet avance le fait que les filles ont développé des stratégies pour participer en classe (Collet, 2015). Comme nous l'avons écrit, la classe est un lieu de compétition et de rapport hiérarchique, les garçons dominant l'espace sonore au détriment des filles. Quelques-uns prennent la parole sans que l'enseignant ne la leur donne, et ils manifestent bruyamment leur mécontentement si l'enseignant ne les interroge pas. En conséquence, certaines filles attendent que ces garçons s'épuisent à répondre au début du cours pour prendre la parole, quitte à ne pas participer, même pour demander de l'aide. Elles prendraient donc la parole en fin de cours. L'enseignant de par son attitude de contrôle de la classe, qui plus est s'il est débutant, encourage malgré lui les filles à agir de la sorte.

Il est donc possible de s'interroger sur l'influence d'un groupe classe mixte dans la prise de parole des filles.

2) Les effets de la mixité scolaire

Dans la mesure où les stéréotypes de genre sont omniprésents dans l'éducation des enfants, la mixité renforce leur sentiment d'appartenance à un groupe de sexe en mettant constamment filles et garçons en opposition. À l'école élémentaire, les relations entre les deux sexes deviennent de plus en plus antagonistes avec l'âge, chaque groupe rejetant avec force les stéréotypes propres au sexe opposé. Filles et garçons sont contraints de s'appropriier et d'assumer les attitudes normées de leur propre sexe pour se distinguer de l'autre (Duru-Bellat, 2010, 201 ; Fize, 2003, 187-193). L'école et

la société renvoient des attendus différents aux enfants : à l'école, on leur demande de bien se tenir, d'être de « bons élèves », calmes, appliqués, respectueux des règles en place. Dehors, ce sont les stéréotypes liés à la masculinité et à la féminité qui prévalent, et par conséquent les garçons se trouvent face à un dilemme. En effet les stéréotypes masculins, prônant virilité et domination, vont à l'encontre des comportements que l'on attend de la part d'un élève ; la mixité « contraint plus fortement [les garçons] à afficher leur virilité, ce qui peut entrer en contradiction avec les normes du bon élève. » (Duru-Bellat, 2010, 205). Pour être acceptés par leur groupe de pairs, les garçons se voient dans l'obligation de ne pas respecter toutes les règles en vigueur dans l'école et de dominer l'espace sonore pour pallier le risque de se voir rejetés par le groupe des garçons – ou pire, assimilés à celui des filles (Ruel, 2010, 64).

Le comportement dominant des garçons a des conséquences du côté des filles puisqu'il restreint leur espace d'expression, et que « les filles ont tendance à se sous-estimer dans les domaines connotés comme masculins quand elles sont en présence de garçons » (Duru-Bellat, 2010, 203). À l'école, certaines disciplines comme les mathématiques ou les sciences sont connotées comme masculines dans l'esprit commun (32% des hommes et 26% des femmes affirment que les garçons sont naturellement meilleurs en mathématiques et en sciences et les filles en lettres (Duru-Bellat, 2017, 47)). Dans un entretien vidéo, Marie Duru-Bellat explique que les enseignant.e.s, par le biais d'attitudes conscientes ou inconscientes, participent à la pérennisation des stéréotypes, par exemple en employant un vocabulaire différent pour s'adresser à des petites filles ou à des petits garçons, et en ayant des attentes différentes en termes de comportement ou de réussite scolaire selon les disciplines. Comme elle le laisse entendre, il n'y a pas de faits anodins mais « beaucoup de petites choses qui s'accumulent » (Duru-Bellat, 2014), ce qui à terme peut avoir pour conséquence une certaine dévalorisation des filles lorsqu'elles participent à une activité désignée comme scientifique ; leurs compétences et leurs résultats s'en trouvent alors amoindris. Ce phénomène est d'autant plus visible lorsque les filles sont dans un contexte mixte et sous ce que Claude Steele et Joshua Aronson ont appelé la « "menace du stéréotype" » : le fait de savoir que selon votre groupe d'appartenance vous êtes censé moins bien réussir telle ou telle tâche induit une pression évaluative telle que cela affaiblit vos chances d'y réussir effectivement. » (Duru-Bellat, 2017, 50). Les garçons sont également touchés par ce phénomène, notamment dans le domaine de la lecture, mais semblent néanmoins en souffrir moins que les filles. En effet, en plus de subir la menace du stéréotype, les filles sont attentives aux besoins des garçons, elles prennent soin d'eux tout comme les femmes prennent soin des hommes dans la société qui les entourent ; cette place laissée aux garçons engendre une autodépréciation des filles qui peut mener à une baisse de leurs progressions intellectuelles (Duru-Bellat, 2010, 205).

DEUXIÈME PARTIE : RECUEIL DES DONNÉES

I) Diagnostic des stéréotypes ancrés chez nos élèves

Nous avons décidé, au préalable de nos expériences concernant la prise d'initiative, de trouver des activités permettant l'émergence des stéréotypes de genre que véhiculent nos élèves.

1) Comment nos élèves se projettent dans l'avenir

Dans les deux classes, un questionnaire a été distribué aux élèves dès le début de l'année. Ce questionnaire leur demandait de raconter leur vie future d'adulte (en question 1) et de donner une liste de 5 métiers qu'ils aimeraient faire (en question 2). Nous n'avons pas évoqué le cadre de l'égalité entre filles et garçons, ou celui des stéréotypes de genre, et les élèves n'avaient pas le droit de communiquer pendant la complétion du questionnaire. Nous avons également veillé à ce qu'ils ne regardent pas les réponses du voisin en séparant leurs bureaux à l'aide de cloisons. Le but était d'avoir des réponses aux questionnaires les plus spontanées possible, sans influence immédiate d'autrui. Après avoir récolté ces productions, nous avons décidé de faire un nuage de mots⁹ pour représenter au mieux les résultats.

Les stéréotypes auxquels les élèves de la classe sont attachés sont visibles dès la question 1.

Dans la classe de CM1, les filles ont des réponses moins variées que les garçons et beaucoup d'entre elles se projettent dans une vie de femme au foyer et citent, bien que rarement, quelques-unes de leurs possessions matérielles liées au foyer (« maison », « voiture », « chat », « piscine »). Les notions de mariage (« je me marierais »), de famille (« enfants », « père », « famille ») et les loisirs (« voyages », « visiter », « cadeaux », « copines », « emmener ») reviennent le plus souvent. Lorsque ces élèves évoquent le métier qu'elles aimeraient exercer, on remarque que ce sont principalement des métiers stéréotypés masculins (« présidente », « peintre », « médecin », « patron »). Elles commentent également leur future apparence physique (« belle »).

Les garçons de CM1 répondent à la question posée en utilisant certaines des catégories employées par les filles, notamment les possessions matérielles (« villa », « voiture », « piscine », « jacuzzi »), le métier (« boxeur », « médecin », « pilote », « ingénieur », « astronaute »), les loisirs (« sortir », « voyager », « copains », « jouer à la PlayStation »). Aucun d'entre eux ne commente sa future apparence physique. Les métiers cités sont stéréotypés masculins ; contrairement aux filles, aucun garçon de la classe n'a indiqué aspirer à un métier connoté féminin.

⁹ Représentation visuelle des mots-clés les plus utilisés.

Dans la classe de CE1, on remarque la même variation des réponses féminines et masculines. Chez les filles, la référence au foyer (« enfants », « maison ») est présente même si la récurrence n'est pas flagrante ; dans cette catégorie une part importante est associée à l'épanouissement personnel (« aller vivre à Paris », « conduire sa voiture », « artiste peintre », « avoir une villa avec piscine »).

Pour les garçons, nous remarquons d'emblée la forte présence des loisirs (« balade en moto », « scooter », « quad », « voiture »). Mais nous pouvons remarquer également la volonté d'avoir un travail pour aider la famille.

Dans les deux classes, les filles comme les garçons semblent être dans la représentation de schèmes familiaux stéréotypés et proches de la réalité qui est la leur.

La question des métiers abordée par les CM1 est traitée plus en profondeur par la suite. Il est demandé aux élèves de citer maximum cinq métiers qu'ils souhaiteraient exercer dans l'avenir. Les nuages de mots-clés générés par les réponses des élèves montrent très clairement une grande influence des stéréotypes de genre dans le choix de leur futur métier.

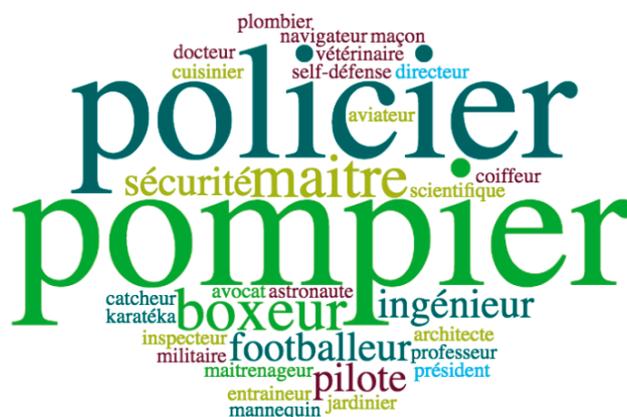
Parmi les filles de la classe de CM1, la grande majorité se tourne vers les métiers de l'enseignement ou la coiffure, qui sont connotés comme étant des métiers plutôt féminins. Cependant beaucoup de filles aimeraient être policières, qui est un métier connoté masculin. D'autres métiers dits « masculins » sont cités par les filles de la classe (« avocat », « pompier », « vétérinaire »), bien que les métiers dits « féminins » soient majoritairement ceux qu'elles ont choisis.

Ce phénomène est bien moins visible chez les garçons de CM1, lesquels ont pour l'immense majorité choisi des métiers stéréotypés masculins. Seuls deux élèves ajoutent à leurs listes les métiers de coiffeur et de mannequin, connotés féminins.

Question 2 : Écris une liste de 5 métiers maximum.



Métiers que voudraient exercer les filles de la classe de CM1.



Métiers que voudraient exercer les garçons de la classe de CM1.

Dans la classe de CE1, les stéréotypes n'apparaissent pas de manière aussi flagrante que dans la classe de CM1. En effet, si « maitresse » est le terme le plus récurrent, on trouve également et exclusivement chez les filles les métiers de mécanicien ou de pompier qui sont plutôt des métiers à connotation masculine. Chez les garçons le métier de sportif professionnel apparaît en premier. Mais la surdiffusion médiatique de sportifs au détriment de sportives laisse supposer que la réussite professionnelle dans cette branche est l'apanage des hommes. Le métier de policier apparaît dans les mêmes proportions dans les deux catégories, ainsi que les métiers de commerçants. Par contre les métiers liés au domaine du bâtiment n'apparaissent que chez les garçons.



Métiers que voudraient exercer les filles de la classe de CE1.



Métiers que voudraient exercer les garçons de la classe de CE1.

2) Des stéréotypes véhiculés par l'environnement des élèves de CE1 : monsieur Ours et madame Ourse

Dans la classe de CE1, en lien avec un projet d'école sur l'égalité filles garçons, mené de pair avec la ligue de l'enseignement, un questionnaire a été distribué en début d'année pour faire un relevé des représentations chez les élèves de CE1. Cette évaluation diagnostique détaillée plus bas a précédé une intervention de deux animateurs auprès de toutes les classes de l'école.

Cette intervention s'est déroulée en deux phases. Une première en classe entière s'agissait d'un débat animé à partir de questions posées par les animateurs (exemples : « est-ce qu'il y a des dessins animés pour les filles ? Est-ce qu'il y a des jeux pour les filles ? »). Dans l'échantillon classe, pour la plupart des questions nous avons pu avoir des réponses différentes, même si les stéréotypes étaient d'emblée très forts chez les garçons. Le premier constat que nous pouvons mettre

en avant est le suivant : les élèves s'identifient à un groupe lié au caractère biologique et restent persuadés qu'il y a des jeux, des dessins animés ou des programmes télévisuels, des livres, destinés aux filles ou aux garçons. Les animateurs ont ensuite demandé aux élèves d'argumenter. Seuls les élèves qui n'avaient pas *d'a priori* ont trouvé des arguments. À la question : « y a-t-il des métiers réservés aux filles et des métiers réservés aux garçons ? », les élèves ont majoritairement répondu non. Pour autant, quelques-un.e.s ont cité le métier de maçon, de baby-sitter comme réservés exclusivement aux hommes pour le premier et aux femmes pour le second. Au fur et à mesure de l'animation les élèves ont réalisé et accepté l'idée que chacun avait le droit de regarder le dessin animé ou de jouer au jeu de son choix.

La manière dont a été mené le débat influe sur les réponses des élèves. Si 4 élèves ont participé volontairement à l'oral et argumenté leur choix d'assumer de participer à des activités à connotations féminine (pour 1 garçon) et masculine (pour 3 filles), les autres n'ont fait qu'acquiescer en faveur des arguments « persuasifs » des animateurs.

La deuxième phase s'est déroulée en demi-groupes sans la présence de l'enseignant. Il s'agissait d'une exposition sur les droits de la femme et sur les métiers.

Au préalable de ces interventions, l'expérience de *Monsieur Ours et madame Ourse* a été menée dans la classe de CE1. Elle est tirée du *Livret pour les élèves de CP et de CE1 – Filles et garçons : cassons les clichés*, proposée par la ligue de l'enseignement. Sur la première page du livret est écrite, au-dessus du dessin de deux ours en tous points identiques, les phrases suivantes :

« Au pays imaginaire des ours, madame Ourse et monsieur Ours se ressemblent comme deux gouttes d'eau. Ils ont la même taille, la même corpulence, les mêmes griffes, la même tête... Bref, il est impossible de les distinguer. Et pourtant, pour chacun des ours des pages suivantes, tu vas devoir répondre à la question suivante : qui est-ce ? Madame Ourse ? Monsieur Ours ? Ou bien l'un comme l'autre, car les deux peuvent faire cette activité ? »

Pour chacun des cas, des images de situations spécifiques sont vidéoprojetées.



Mme Ours	F → 3 ; G → 9	F → 1 ; G → 4	F → 7 ; G → 5	F → 0 ; G → 0
M. Ours	F → 1 ; G → 0	F → 4 ; G → 4	F → 0 ; G → 3	F → 7 ; G → 11
Les deux	F → 5 ; G → 4	F → 4 ; G → 5	F → 2 ; G → 5	F → 2 ; G → 2



Mme Ours	F → 3 ; G → 7	F → 0 ; G → 2	F → 0 ; G → 1	F → 1 ; G → 6
M. Ours	F → 0 ; G → 2	F → 4 ; G → 10	F → 2 ; G → 7	F → 2 ; G → 0
Les deux	F → 6 ; G → 4	F → 5 ; G → 1	F → 7 ; G → 5	F → 6 ; G → 7

À la lecture de ce questionnaire nous pouvons analyser les faits suivants :

- l'image qui véhicule le plus de stéréotypes est celle de l'ours peintre, autant chez les filles que chez les garçons ;
- chez les filles, l'image de l'ours en train de faire la cuisine est une tâche réservée à Mme Ourse ;
- chez les garçons, c'est l'image de l'ours en train de faire du vélo qui révèle que selon eux, cette activité est réservée à M. Ours.

Il faut noter que d'après cette analyse les garçons seraient davantage porteurs de stéréotypes que les filles. Si les filles répondent en majorité « les deux », pour les garçons la seule image où « les deux » est majoritaire est la dernière, celle de l'ours avec l'ordinateur.

3) Faire émerger les stéréotypes à travers la lecture de contes traditionnels en CMI

Ce questionnaire ayant montré la forte prégnance des stéréotypes de genre que nous soupçonnions parmi les élèves, Laura a entrepris de faire prendre conscience aux CM1 des stéréotypes qui les entouraient au travers d'un travail de lecture. Au cours des semaines, neuf lectures de contes traditionnels¹⁰ ont été offertes aux élèves. Pour commencer, aucune question n'était posée aux élèves à la suite de la lecture, mais du temps leur était donné pour en discuter entre eux s'ils le souhaitaient, ou poser eux-mêmes des questions. Suite à ces lectures, les contes traditionnels ont été remplacés par des contes revisités dans lesquels les auteurs tentent de renverser les stéréotypes de genre. À la fin de la première lecture d'un de ces contes, une question a été posée aux élèves : « selon vous, qu'est-ce qui est semblable et qu'est-ce qui est différent des contes que nous avons l'habitude de lire ? »

Les élèves ont rapidement trouvé les éléments similaires entre conte traditionnel et conte

¹⁰ Cf. annexe 1 : liste des contes lus aux élèves de CM1

revisitée – qui se rapportaient principalement à la structure du conte – mais ont eu besoin de questions plus ciblées pour entrer dans la thématique du genre (« quels personnages trouve-t-on habituellement dans les contes ? que font ces personnages dans les contes traditionnels ? et dans un conte tel que celui d'aujourd'hui ? »). Peu à peu, ils ont fait émerger différents stéréotypes, définissant les personnages féminins comme étant « naïves, faibles, pleurnicheuses, incapables, ennuyeuses, peureuses, prisonnières, belles ». À l'inverse, les personnages masculins présents dans ces contes se sont vus qualifier de « courageux, intelligents, forts, malins, aventuriers, sauveurs, beaux ». Les élèves ont relevé le rôle très secondaire qu'occupaient souvent selon eux les personnages féminins dans les contes traditionnels, et ont remarqué qu'un des contes qui leur avaient été lus comprenait exclusivement des personnages masculins¹¹.

Une affiche¹² a alors été fabriquée en concertation avec les élèves sur les stéréotypes de genre dans les contes traditionnels, et les mêmes questions ont été posées suite à la lecture de chaque conte. Cependant, malgré l'implication des élèves lors de ces lectures-débats et la justesse de leur analyse des stéréotypes de genre dans les contes, nous avons constaté au travers de discussions avec ces derniers que cette répartition des rôles des personnages féminins et masculins semblait normale pour eux. Par conséquent, ils étaient capables de créer une affiche désignant les stéréotypes de genre les plus forts dans les contes, mais ne se trouvaient pas choqués qu'il en soit ainsi.

II) Cadres institutionnels des différentes observations

Nous avons souhaité tirer profit des séances d'enseignement moral et civique (EMC), durant lesquelles la parole des élèves est plus libérée que dans d'autres disciplines, pour mener nos expériences et tenter de vérifier nos hypothèses. Nous pratiquons tous deux dans nos classes le conseil d'élèves et nous avons exploité ces activités au service de nos recherches, en y ajoutant les messages clairs utilisés par les élèves de la classe de CM1.

Le conseil d'élèves est un moment privilégié au cours duquel les élèves, assis en cercle, abordent des sujets qui les concernent directement, tandis que l'enseignant se tient en retrait. Ils ont la possibilité d'y proposer des idées, des projets, de mener des débats, d'émettre des suggestions concernant la vie de classe et d'amener des solutions en cas de conflits. Les propositions de chacun sont scrupuleusement étudiées puis votées par l'intégralité des élèves, qui décident alors de les adopter ou de les refuser. Le conseil d'élèves a notamment été induit par Célestin Freinet qui préconisait sa mise en œuvre dans le but de travailler l'expression libre et la coopération des élèves entre eux (Connac, 2009, 24-30).

11 Andersen, H. C. (1856). « Les Habits neufs de l'empereur », *Contes*.

12 Cf. annexe 2 : les stéréotypes de genre dans les contes (affiche)

Dans la classe de CM1, l'organisation du conseil est structurée par l'ouverture de boîtes abordant différents thèmes :

- la boîte à idées : les élèves y proposent leurs projets concernant la classe. Cela peut être des projets collectifs (une sortie pédagogique, un changement dans l'organisation de la vie de classe, de nouvelles règles pour les jeux de récréation) ou individuels (la présentation d'un exposé, d'un talent artistique).
- la boîte à colères : les élèves y écrivent des moments où ils se sont emportés ou ont ressenti de la peine, du chagrin. Ils peuvent ici demander de l'aide pour résoudre un conflit avec d'autres élèves de la classe.
- La boîte à questions : les élèves peuvent y demander des renseignements sur des choses qui n'auraient pas été comprises mais qui n'ont pas de lien avec les disciplines enseignées (exemples : à quoi sert la boîte à idées ? Est-ce qu'on a le droit de prendre un livre de la bibliothèque chez soi ?).
- La boîte à douceurs : les élèves peuvent y féliciter leurs pairs, que ce soit dans le cadre de progrès et d'efforts effectués sur le comportement ou sur le travail.
- La boîte à ceintures : les règles de vie de la classe sont établies selon un système de ceintures semblable à la progression utilisée au judo. Les élèves doivent respecter les règles mises en place pour avoir le droit de changer de ceinture de comportement, chaque nouvelle ceinture donnant le droit à de nouveaux privilèges en classe.

Tout au long de la semaine, les élèves remplissent les boîtes en écrivant leurs idées ou leurs émotions sur des papiers qu'ils glissent à l'intérieur. Ils ont l'obligation d'écrire leur nom sur chaque papier qu'ils mettent dans la boîte – dans le cas contraire, la demande ne peut être reçue et le papier est jeté. Le vendredi, un élève dirige le conseil et ouvre les boîtes dans l'ordre dans lequel il le souhaite : c'est l'animateur. Il lit à haute voix les propositions – correspondant à des initiatives prises par les élèves – contenues dans les boîtes et dirige le vote des autres élèves de la classe, qui peuvent choisir de voter à main levée « pour », « contre » ou « ne se prononce pas ». Il est assisté d'un élève secrétaire qui est chargé de coller les papiers contenus dans les boîtes sur le cahier du conseil et d'écrire les résultats des votes, de manière à garder une trace des initiatives prises et des problématiques abordées. Ce cahier est également un outil pour nos observations, car il nous permet de vérifier si les décisions votées au cours du conseil sont effectivement réalisées dans les jours qui suivent.

Dans la classe de CE1, l'organisation des conseils est structurée par un ordre du jour, en relation avec une thématique abordée en EMC, ou en fonction des projets communs de l'école.

Nous avons rapidement mis en place un système de boîtes tout comme dans la classe de CM1, à la différence près qu'il n'y a que deux boîtes :

- la boîte à soleils et à nuages : les élèves peuvent faire part à l'écrit de félicitations ou de critiques à l'égard des élèves ou de l'enseignant. Cette boîte fait écho aux boîtes à colères et à douceurs de la classe de CM1 ;
- la boîte à idées : les élèves y déposent leurs propositions, leurs initiatives, tout comme en CM1.

Le conseil d'élèves est un moment où les élèves sont en autonomie et l'enseignant est en retrait, il n'intervient que pour des problèmes de discipline ou pour relancer la discussion. La distribution de la parole se fait par l'intermédiaire d'un bâton de parole. Il y a deux présidents de conseil qui le préparent au préalable le jeudi avec l'aide de l'enseignant ou d'un assistant.

En outre, les messages clairs, proposés par Danielle Jasmin en continuité avec la pédagogie Freinet, sont un procédé utilisé dans la classe de CM1. C'est un échange verbal entre deux élèves qui leur donne une structure pour démêler un conflit de manière pacifique et sans passer par un adulte¹³.

III) Projection sur le terrain

1) Hypothèses

Au vu de ce que nous avons observé dans nos classes dans les premières semaines ayant suivi la rentrée, plusieurs hypothèses se sont imposées à nous :

- La première était que les filles prenaient moins d'initiatives (cela se traduirait par moins de propositions de leur part au moment des conseils par exemple).
- La deuxième était que lorsque les filles prenaient l'initiative de proposer quelque chose, elles recevaient beaucoup moins de votes que les garçons.
- La troisième hypothèse était que les initiatives des filles, lorsqu'elles étaient validées par le vote, recevaient moins de succès que celles des garçons – en d'autres termes, qu'elles n'étaient jamais effectivement mises en œuvre malgré le consentement général.
- Du reste, nous avons fait la supposition qu'en ce qui concerne les messages clairs, il y a une différence entre filles et garçons ; ces derniers les utiliseraient beaucoup moins que les filles, et s'en trouveraient moins apaisés.

¹³ Éduscol (2015) « Les messages clairs, une technique de prévention et de résolution des petits conflits à l'école », *Ressources enseignement moral et civique*.

Il semble également que les filles prennent principalement des initiatives de l'ordre du « scolaire » (faire un message clair à quelqu'un, faire un exposé, proposer une sortie, etc.). Au contraire, les initiatives des garçons leur confèrent un statut élevé grâce auquel ils peuvent prendre encore plus de décisions de façon plus légitime (par exemple, dans un groupe : choix du sujet, du scripteur, partage des tâches ; à la récré : chef d'équipe, responsable du ballon, etc.).

2) Justification des hypothèses

La première hypothèse que nous émettons serait due à une autocensure de la part des filles. « Les garçons et les filles s'interdisent certaines activités, certains jeux sans qu'il n'y ait jamais rien de dit mais [cela est dit] de manière complètement implicite », explique Michèle Babillot (Daréoux, 2007, 93). Il est difficile pour les filles de s'imposer devant les garçons, surtout lorsqu'ils sont en majorité, comme c'est le cas dans chacune de nos classes.

Nos deuxième et troisième hypothèses se justifieraient par le fait qu'en tant que garçon, il peut être mal perçu par les autres garçons de se ranger à l'avis d'une fille. « La crainte de subir un déclassement au sein du groupe des garçons qui porte un regard négatif sur les filles est patente » (Ruel, 2010, 61). Les garçons craignent que la faiblesse attribuée aux filles ne rejaillisse sur eux et ne vienne ternir l'image « virile » qu'ils s'efforcent de renvoyer à leurs pairs.

De plus, les garçons manifestent plus et différemment leur désaccord et peuvent influencer celles ou ceux qui n'osent pas se ranger du côté d'un élève. Cette forme d'intimidation renforcerait l'attitude réservée des filles voyant là une occasion d'être acceptées par les garçons.

3) Facteurs d'imprécisions concernant nos observations

Lorsque nous envisageons les résultats des expériences que nous avons l'intention de mener, un aspect nous paraissait particulièrement délicat. En effet, avoir des résultats exploitables semblait ardu. Nous étions conscients que des variables pouvaient agir sur nos observations. L'âge différent des élèves d'une classe à l'autre peut influencer le rapport affectif qu'entretiennent les élèves entre eux et envers leur enseignant.e. Nous craignions par exemple le rejet des propositions d'un enfant par le reste de la classe.

Pour pallier au mieux le problème, nous avons distribué aux élèves de nos classes une feuille blanche sur laquelle ils devaient écrire les prénoms de deux élèves avec qui ils aimeraient bien travailler en groupe et de deux élèves avec qui ils ne voulaient absolument pas travailler. Cela nous a permis de cibler les élèves les plus intégrés dans la classe et ceux avec qui la majorité s'entendait le moins bien. Ces résultats ont pu être combinés à ceux de nos observations, nous permettant

d'affiner notre interprétation.

En outre, nous avons une grande quantité de critères d'analyse qualitative. Il nous paraissait donc difficile de pouvoir nous montrer attentifs à tous les détails et d'être en mesure de les reporter tout en conservant notre posture d'enseignant. C'est pourquoi nous avons décidé de filmer nos élèves à leur insu. Nous avons par la suite visionné ces extraits et pris le temps de noter les attitudes, la gestuelle et les interactions des élèves entre eux, ce qui aurait été difficile à capter sur le vif.

IV) Matériel et méthode : élaboration des outils

Dans la classe de CM1, quatre conseils d'élèves ont été filmés et analysés. Ils se sont déroulés entre février et mars 2018.

Nous avons construit une grille de critères précis afin de guider nos observations des conseils d'élèves et d'avoir des données similaires au moment de l'analyse. Elle cible l'observation des élèves prenant des initiatives lors des conseils d'élèves¹⁴. Nous avons fait évoluer cette grille au fil du temps ; par exemple, nous avons ajouté les cases « posture » et « engouement pour sa propre proposition » suite à une première observation. En effet, ces deux critères nous paraissaient pertinents d'un point de vue qualitatif. Cependant, une fois la grille remplie, nous avons décidé de ne pas tenir compte de certaines catégories qui se sont avérées difficiles à observer et n'apportaient ainsi que peu d'informations. La grille présentée en annexe 3 est la grille que nous avons finalement utilisée pour nos observations.

De plus, nous avons de prime abord créé une grille d'observation des élèves votant pour ou contre les initiatives de leurs pairs¹⁵. Cependant, elle s'est révélée être un outil inadapté pour ce travail. Nous avons préféré focaliser notre attention sur des comportements remarquables dont nous faisons part dans la partie discussion de nos résultats et ne l'avons donc pas utilisée.

Les problématiques soulevées par les élèves étant souvent les mêmes, nous avons établi une liste des neuf thématiques les plus abordées lors des conseils afin d'établir une analyse :

- 1) **Proposition de présentation d'un exposé** : les élèves proposent, seuls ou à plusieurs, de présenter un exposé à la classe après un travail de recherche personnel à la maison. Exemples : exposé sur les chiens, sur l'Égypte, sur la mythologie grecque...
- 2) **Proposition de prestation artistique** : un ou plusieurs élèves proposent de présenter à la classe une prestation qui peut être le jeu d'un instrument, une danse, un sketch de

14 Cf. annexe 3 : grille d'observation des élèves proposant une initiative

15 Cf. annexe 4 : grille d'observation des élèves votant

théâtre, un chant...

- 3) **Proposition d'une activité pédagogique en classe** : par exemple, faire un défi maths avec les autres classes le vendredi avant les vacances, faire un concours d'orthographe, lire un album au reste de la classe...
- 4) **Proposition d'une sortie pédagogique** : par exemple aller au zoo, au musée, à l'opéra...
- 5) **Proposition d'éléments concernant l'organisation de la vie de classe** : les élèves peuvent ici demander l'ajout, la modification ou le retrait de certaines règles.
Exemples : ajouter une ceinture de comportement, avoir le droit de choisir son groupe de travail en atelier, réserver le droit d'écrire la date au tableau à un élève ayant la ceinture orange...
- 6) **Proposition liée à la récréation** : ce sont toutes les propositions qui se rapportent aux règles établies lors des jeux à la récréation, au matériel pour jouer, aux rôles des élèves durant la récréation...
Exemple : établir un roulement des arbitres au football, autoriser le droit de frôler et non pas d'attraper l'adversaire au jeu du loup...
- 7) **Demande d'aide à la gestion d'un conflit** : tout élève ayant connu un désaccord avec un autre élève peut demander de l'aide pour sa résolution aux autres membres du conseil. Dans la classe de Laura, toutefois, les élèves concernés doivent avoir tenté de résoudre ce conflit par l'intermédiaire d'un message clair avant de demander l'aide de toute la classe.
- 8) **Proposition d'éléments permettant d'aider à la résolution d'un conflit** : les initiatives des élèves qui réagissent aux propositions n°7 lors d'un conseil entrent dans cette catégorie. Toute proposition visant à aider des élèves en désaccord à se comprendre et se pardonner est considérée comme une aide à la résolution d'un conflit.
- 9) **Changement d'avis ou rétractation de l'élève** : c'est le cas peu fréquent lors duquel un élève décide de retirer sa participation à une activité dont il est l'initiateur.
Exemples : élève ne souhaitant plus présenter d'exposé, élève ne souhaitant plus participer à une prestation collective de danse.

Enfin, nous avons constaté que c'était souvent les mêmes élèves qui participaient lors des conseils, ce qui risquait de fausser nos données. Certains de nos résultats d'observation montrent donc combien de filles et de garçons participaient, tandis que d'autres indiquent la participation totale des filles et celle des garçons.

Nous avons de prime abord choisi de mener une analyse qualitative, mais la révision de nos critères d'observation nous a mené vers des résultats plutôt quantitatifs. Afin d'aborder notre problématique sous un angle qualitatif également, nous avons choisi d'étoffer nos premières observations par des entretiens individuels¹⁶. Ceux-ci se déclinaient sous différentes questions, posées oralement aux élèves, en aparté :

- Si tu devais présenter un exposé face à la classe, avec qui le ferais-tu ?
- Pourquoi cette personne en particulier ? Quelles sont les qualités que tu lui attribues ?
- As-tu déjà fait une proposition en conseil d'élèves ? A-t-elle été validée par le vote ? Était-ce à l'unanimité des voix ?

D'autre part, nous avons construit un tableau nous permettant de relever la fréquence des messages clairs émis et de connaître les auteurs de ces derniers. Une colonne était réservée à la problématique abordée lors du message clair, mais les observations n'ont pas permis de la remplir, les messages clairs étant des moments privés durant lesquels il ne nous a pas été possible de nous immiscer pour demander la raison de leur émission (nous aurions alors risqué de compromettre la résolution autonome du conflit). Ce tableau n'a finalement été utilisé que dans la classe de CM1, les élèves de CE1 ayant moins l'habitude d'utiliser les messages clairs.

16 Cf. annexes 5 et 6 : transcription des entretiens.

TROISIÈME PARTIE : RÉSULTATS ET DISCUSSION

I) Résultats des observations

1) Quantité d'initiatives prises lors des conseils

Au cours des quatre conseils observés en CM1, nous avons comptabilisé 51 initiatives prises par les élèves et répondant aux neuf problématiques différentes citées plus haut. Dans les tableaux suivants, nous différencions le « nombre de filles / garçons prenant une initiative » lors de ces conseils du « nombre d'initiatives proposées par des filles / garçons ». En effet, un élève peut être intervenu plusieurs fois ; ses initiatives sont donc comptabilisées dans la dernière des deux catégories.

Tableau 1 : Nombre d'initiatives prises par les filles et les garçons de CM1 en conseil d'élèves

	Conseil 1	Conseil 2	Conseil 3	Conseil 4	Tous les conseils
Nombre d'initiatives	14	10	6	21	51
Nombre de garçons proposant une initiative	5	4	3	6	18
Nombre de filles proposant une initiative	5	2	3	7	17
Nombre d'initiatives proposées par des garçons	6	5	3	10	24
Nombre d'initiatives proposées par des filles	8	5	3	11	27

Les résultats que nous obtenons ne vérifient pas les hypothèses émises *a priori*. En effet, filles et garçons prennent un nombre équivalent d'initiatives (18 garçons et 17 filles s'expriment au cours des quatre conseils).

Dans le souci d'une cohérence entre les observations menées en CE1 et CM1, nous avons décidé de faire tous nos conseils le vendredi, et les conseils qui ont été observés en CE1 l'ont été

entre février et mars également. Si l'observation de la classe de CE1 est faite sur cinq conseils tandis que celle de CM1 est faite sur quatre conseils, c'est parce que nous avons décidé de focaliser notre attention sur le nombre total d'initiatives et que celui-ci devait être équivalent pour les deux classes.

Cinq conseils ont été observés en CE1 (alors que seulement quatre conseils ont été observés en CM1) car il nous a paru plus pertinent d'avoir un nombre d'initiatives égal ou presque pour les deux classes.

Tableau 2 : Nombre d'initiatives prises par les filles et les garçons de CE1 en conseil d'élèves

	Conseil 1	Conseil 2	Conseil 3	Conseil 4	Conseil 5	Tous les conseils
Nombre d'initiatives	13	15	7	8	10	53
Nombre de garçons proposant une initiative	5	8	2	3	4	22
Nombre de filles proposant une initiative	3	4	4	5	5	21
Nombre d'initiatives proposées par des garçons	7	10	2	2	5	26
Nombre d'initiatives proposées par des filles	6	5	5	6	5	27

Comme l'indiquent les résultats du tableau 2, il y a très peu de participant.e.s lors des phases orales des conseils : la moyenne est de 4,2 participantes et 4,4 participants par conseil, ce qui reste très faible sur un effectif total de 14 garçons et 10 filles. À cela s'ajoute le fait que ce sont très souvent les mêmes qui interviennent.

Cependant chez les garçons la participation semble augmenter quand il y a un intérêt personnel ou commun, comme l'illustre le cas du conseil n°2 qui connaît un pic du nombre de participants et du nombre d'initiatives proposées. Nous pouvons supposer une stratégie de la part des garçons dans l'espoir que leurs propositions soient entendues, acceptées et mises en place au conseil de délégués. *A contrario*, lors du conseil n°3, seuls deux garçons proposant chacun une initiative ont participé activement.

Dans l'ensemble les filles participent dans les mêmes proportions à tous les conseils. Nous pouvons souligner le fait que pour les filles, il y a toujours plus de propositions que de participantes. Autrement dit, lorsqu'une fille prend la parole, elle formule plusieurs propositions.

2) Mise en œuvre réelle des initiatives prises

Parmi les idées proposées par les élèves, nous avons choisi de mettre de côté celles qui abordaient les problématiques 7, 8 et 9 (gestion de conflit et rétractation de l'élève) afin de se concentrer sur les initiatives soumises au vote. Ce vote se fait à main levée, les élèves peuvent voter pour ou contre la proposition ou ne pas se prononcer. Nous avons ici choisi de comptabiliser :

- le nombre d'initiatives soumises au vote (en excluant les problématiques 7, 8 et 9) ;
- parmi ces initiatives, combien sont validées par le vote ;
- parmi ces dernières, combien sont effectivement mises en place dans les semaines qui suivent (par exemple, si on a voté pour la proposition de changer la règle d'un jeu à la récréation, on vérifie que les élèves qui y jouent appliquent désormais la nouvelle règle).

Afin de vérifier que les propositions votées sont ou ne sont pas mises en place dans les semaines qui suivent le vote, nous avons pu nous baser en classe de CM1 sur le cahier de conseil qui conserve une trace écrite des propositions validées ou invalidées au cours du conseil. Les propositions ayant eu une majorité de « pour » devaient avoir été appliquées au cours des deux semaines suivant le conseil pour être comptabilisées parmi le « nombre d'initiatives effectivement mises en place après le vote ». En CM1, les résultats sont les suivants¹⁷ :

Tableau 3 : Nombre d'initiatives ayant abouti dans la classe de CM1

	Tous les conseils	
	Filles	Garçons
Nombre d'initiatives soumises au vote	13	18
Total	31	
Nombre d'initiatives validées par le vote	8	16
Total	24/31	
Nombre d'initiatives effectivement mises en place après le vote	3	12
Total	15/24	

Le nombre d'initiatives soumises au vote lors de tous les conseils cumulés est légèrement supérieur du côté des garçons (données en bleu dans le tableau). De plus, au moment du vote, on remarque (données en vert dans le tableau) que les initiatives des garçons sont majoritairement

¹⁷ Cf. annexe 7 pour avoir une vision globale des résultats.

choisies par les votants – deux fois plus que celles des filles. Enfin, on peut lire sur le tableau (données en rouge) que le nombre d'initiatives ayant été mises en place dans les deux semaines suivant le vote sont là encore principalement celles des garçons.

Les observations des conseils de la classe de CM1 nous apprennent que 67% des initiatives prises par les garçons ont abouti, contre 23% des initiatives prises par les filles.

Concernant le vote des propositions dans la classe de CE1, il faut préciser que c'est à partir du conseil n°2 que l'on a pu observer, analyser cette partie suivant la grille d'observation proposée. Pour les autres conseils, nous avons soumis chaque proposition à un vote. En effet nous avons remarqué la grande frustration de certains élèves quand leurs propositions n'étaient pas adoptées, au point d'entendre certains élèves dire : « ça ne sert à rien de proposer, on ne votera pas pour moi ».

En CE1, les résultats sont les suivants :

Tableau 4 : Nombre d'initiatives ayant abouti dans la classe de CE1

	Tous les conseils	
	Filles	Garçons
Nombre d'initiatives soumises au vote	14	12
Total	26	
Nombre d'initiatives validées par le vote	10	9
Total	19/26	
Nombre d'initiatives effectivement mises en place après le vote	9	4
Total	13/19	

Le nombre d'initiatives soumises au vote lors de tous les conseils cumulés est légèrement supérieur du côté des garçons (données en bleu dans le tableau). Le nombre d'initiatives des garçons et des filles validées par le vote est sensiblement équivalent. En revanche, nous pouvons observer que lors de la mise en place effective de ces propositions, une part importante de celles des filles disparaît.

Les observations des conseils de la classe de CE1 nous apprennent que 66% des initiatives prises par les garçons ont abouti, contre 33% des initiatives prises par les filles. Ces dernières

données sont sensiblement les mêmes que celles observées dans la classe de CM1.

En ce qui concerne les problématiques abordées¹⁸, une analyse qualitative des résultats nous donne une indication sur les différents centres d'intérêt des élèves au cours du conseil en fonction de leur sexe.

Tableau 5 : problématiques abordées lors des conseils en CM1

	Tous les conseils	
	Filles	Garçons
Problématique 1	2	2
Total	4	
Problématique 2	2	2
Total	4	
Problématique 3	2	1
Total	3	
Problématique 4	0	1
Total	1	
Problématique 5	5	9
Total	14	
Problématique 6	2	1
Total	3	
Problématique 7	11	1
Total	12	
Problématique 8	1	6
Total	7	
Problématique 9	2	0
Total	2	

- Autant d'initiatives féminines que masculines
- Majorité d'initiatives féminines
- Majorité d'initiatives masculines

En CM1, filles et garçons ont proposé de façon équitable au cours de ces quatre conseils de présenter un exposé ou une prestation artistique (données marron).

En revanche, les données en gras nous indiquent qu'une forte majorité de filles a demandé de l'aide à la gestion d'un conflit (problématique 7), tandis que ce sont plutôt les garçons qui semblent enclins à proposer des solutions pour résoudre ces conflits (problématique 8).

Deux filles se sont rétractées après avoir vu leurs propositions votées positivement, ce qui n'a été le cas d'aucun garçon.

En outre, 18 messages clairs ont été recensés¹⁹ entre décembre et avril 2018 dans la classe de CM1. On constate que 13 d'entre eux ont été émis par des filles et 5 par des garçons. En d'autres termes, 72% des messages clairs émis l'ont été par des filles, contre 28% pour les garçons. De plus, parmi les messages clairs émis par les filles, 85% étaient adressés à des filles et 15% l'étaient à des garçons. Parmi les messages clairs émis par les garçons, 100% étaient adressés à des garçons.

18 Cf. la liste des problématiques abordées en conseil, pages 21-22.

19 Cf. Annexe 8 : messages clairs recensés en CM1.

Du côté de la classe de CE1, les observations des problématiques abordées¹⁴ fournissent les résultats suivants :

- Majorité d'initiatives féminines
- Majorité d'initiatives masculines

Concernant les problématiques 7 et 8 dans la classe de CE1, on remarque que la gestion des conflits prend une part plus importante encore qu'en CM1 : elle fait plus que doubler. Toutefois, les filles comme les garçons expriment ce besoin d'aide dans la gestion des conflits, sans prédominance de l'un des groupes comme on a pu le voir en CM1. En revanche, ce rapport change pour la problématique 8 : ce sont majoritairement des filles qui sont volontaires pour proposer des solutions à ces conflits.

Tout comme dans la classe de CM1, la problématique n°9 (rétractation) concerne majoritairement les filles. Dans le cas précis de la classe de CE1 c'est arrivé à cinq reprises pour les filles contre zéro pour les garçons.

Tableau 6 : problématiques abordées lors des conseils en CE1

	Tous les conseils	
	Filles	Garçons
Problématique 1	2	4
Total	6	
Problématique 2	1	0
Total	1	
Problématique 3	2	7
Total	9	
Problématique 4	0	2
Total	2	
Problématique 5	8	7
Total	15	
Problématique 6	5	10
Total	15	
Problématique 7	14	15
Total	29	
Problématique 8	11	5
Total	16	
Problématique 9	5	0
Total	5	

Au vu de ces résultats et en l'absence de l'utilisation de messages clairs au sein de la classe de CE1, nous avons fait une observation plus détaillée de la gestion des conflits selon le tableau ci-dessous, en totalisant cette fois-ci toutes les données orales et écrites de la part des filles et des garçons. Nous avons classé ces données selon 4 critères distincts :

- voisinage : tout ce qui est lié au partage d'un espace de travail ;
- physique : moqueries concernant l'apparence ou violences envers autrui ;
- biens personnels : emprunts de stylos, d'outils de travail ;
- émotion, peine : tout ce qui peut constituer une frustration pour l'élève et le toucher affectivement.

Tableau 7 : observation détaillée de la gestion des conflits en CE1.

	FILLES			GARÇONS		
	conflits soulevés par une fille contre un garçon	conflits soulevés par une fille contre une fille	conflits soulevés par une fille contre l'ensemble des élèves	conflits soulevés par un garçon contre un garçon	conflits soulevés par un garçon contre une fille	conflits soulevés par un garçon contre l'ensemble des élèves
voisinage	3				1	
physique	6	1	2	4	5	
bien personnel					1	3
émotion, peine	2			3*		
total	11	1	2	7	7	3
total	14			17		

* problème émis par le même garçon trois fois.

Sur un ensemble de 23 conflits les garçons se plaignent des filles 9 fois. On peut donc dire que 39,1% des plaintes des garçons ciblent des filles, tandis que 21,7 % des plaintes des filles ciblent des garçons. On remarque que 56,5 % des conflits relèvent de problèmes critériés comme « physiques ».

La critique soulevée par le même garçon 3 fois était en fait à l'intention des enseignants de CE1 : il y fait part de la frustration qu'il ressent, ces derniers ne l'interrogeant pas à chaque fois lève la main. Il écrit : « j'ai levé la main et le maitre monsieur Bonet m'a dit je ne vais plus t'interroger et ça me blesse, cordialement » ainsi que « je fais une critique parce que les deux maitres quand je lève le doigt ils veulent pas m'interroger ».

3) Entretiens

Les entretiens²⁰ viennent appuyer les résultats obtenus en conseil de classe. Selon les résultats indiqués sur le tableau des observations relatif à la question 3²¹, on constate en effet qu'un nombre à peu près équivalent de filles et de garçons déclarent avoir déjà pris au moins une initiative en conseil d'élèves (8 filles contre 9 garçons en CM1, et 5 filles contre 6 garçons en CE1).

En CM1, autant de filles que de garçons (7) disent avoir déjà fait valider au moins une de leurs initiatives par le vote. En revanche, 1 fille et 2 garçons sont dans ce cas. En CE1, 1 fille et 2

20 Cf. annexe 5 pour avoir un rappel des questions posées lors de ces entretiens.

21 Cf. annexe 7 pour une vision globale des résultats : tableaux des réponses des élèves de CM1 et de CE1 à la question 3.

garçons disent avoir déjà fait valider au moins une de leurs initiatives par le vote, mais 3 filles et 5 garçons ne sont pas dans ce cas.

Dans la classe de CM1, 1 garçon raconte avoir eu une de ses initiatives validée à l'unanimité, et 5 filles disent être dans ce cas.

Pour ce qui est de la question 1 et de savoir avec qui les élèves de CM1 souhaiteraient réaliser un exposé, des noms masculins ont été cités 17 fois tandis que des noms féminins ont été cités 18 fois²². Les résultats sont les suivants : 100% des garçons, s'ils devaient faire un exposé, déclarent souhaiter le faire avec un autre garçon, et aucun n'a dit souhaiter le faire avec une fille. De même, 100% des filles, si elles devaient faire un exposé, déclarent souhaiter le faire avec une autre fille. 1 fille de la classe formule le souhait de le faire avec un garçon, qu'elle a cité en dernier dans une liste de 3 élèves dont 2 filles.

Parmi les élèves de CE1, des noms masculins ont été cités 6 fois tandis que des noms féminins ont été cités 7 fois²³. Les résultats indiquent que 100% des filles, si elles devaient faire un exposé, souhaiteraient le faire avec une autre fille, et aucune n'a dit souhaiter le faire avec un garçon. 91% des garçons, s'ils devaient faire un exposé, souhaiteraient le faire avec un autre garçon. 1 garçon dit vouloir le faire avec une fille.

Tableau 8 : Réponses des élèves de CM1 à la question 2.

Pourquoi cette personne en particulier ? Quelles sont les qualités que tu lui attribues ?

Question 2 : Raisons du choix		
AFFINITÉS : lien d'amitié avec l'élève	TRAVAIL ET COMPÉTENCES : Le sérieux de l'élève, ses connaissances, son investissement, son intérêt pour le sujet, la commodité à travailler ensemble	AUCUNE : Pas de raison donnée
G = 6 F = 2 Total = 8	G = 8 F = 14 Total = 22	G = 3 F = 2 Total = 5

Les réponses à la question 2 indiquées sur le tableau 8 peuvent être classées en deux catégories : pour la première, les élèves indiquent vouloir travailler avec la ou les personnes citées en question 1 car des affinités existent entre eux, et pour la deuxième c'est parce qu'ils jugent intéressant de travailler ensemble en termes de travail et de compétences. Une troisième catégorie est ajoutée pour les élèves n'ayant pas pu ou voulu donner la raison de leur choix, ici 3 garçons et 2

22 Cf. annexe 7 bis pour une vision globale des résultats : tableaux des réponses des élèves de CM1 à la question 1 et 2.

23 Cf. annexe 7 ter pour une vision globale des résultats : tableaux des réponses des élèves de CE1 à la question 1 et 2.

filles.

Dans le tableau 8, la lettre G représente le nombre de garçons et la lettre F le nombre de filles. On remarque (première colonne) que les garçons invoquent plus que les filles la raison du lien d'amitié. Les filles au contraire (deuxième colonne) sont plus nombreuses que les garçons à choisir des élèves pour leurs compétences dans la réalisation d'un exposé.

Toutefois, bien que chez les garçons le choix par affinité concerne près de la moitié des réponses, on constate que la majorité d'entre eux disent préférer – à l'instar des filles – choisir un élève pour son travail et ses compétences que parce qu'ils sont en bons termes.

Tableau 9 : Réponses des élèves de CE1 à la question 2.

Pourquoi cette personne en particulier ? Quelles sont les qualités que tu lui attribues ?

Question 2 : Raisons du choix		
AFFINITÉS : lien d'amitié avec l'élève	TRAVAIL ET COMPÉTENCES : Le sérieux de l'élève, ses connaissances, son investissement, son intérêt pour le sujet, la commodité à travailler ensemble	AUCUNE : Pas de raison donnée
G = 4 F = 3 Total = 7	G = 6 F = 7 Total = 13	G = 0 F = 1 Total = 1

Les réponses données par les élèves de CE1 donnent des résultats similaires, bien que l'on remarque que l'écart est moins marqué que pour les CM1.

II) Discussion

Nous avons interprété les résultats obtenus en essayant de prendre en compte le maximum de facteurs responsables de ces derniers. Les résultats des observations présentées ci-dessus ont été obtenus dans nos deux classes, dans le contexte qui est le nôtre. Ce faible échantillon ne nous permet pas de les généraliser à une tranche plus large de la population.

1) Observation 1 : filles et garçons proposent un nombre équivalent d'initiatives lors des conseils.

Contrairement à ce que nous pensions, les filles s'expriment autant que les garçons au moment de proposer des initiatives à la classe (les résultats obtenus en entretiens confirment cela). Le conseil répondant à un cadre et des règles précises, il semblerait que les élèves de la classe de

CM1 soient parvenus à intégrer ces règles et que chacun ait compris la place qu'il occupait dans le conseil. Filles et garçons prennent tous plaisir à remplir les boîtes au préalable du conseil et sont capables de s'exprimer au sujet de la proposition qu'ils ont émise lorsque celle-ci est traitée. De même, en CE1, les élèves montraient une certaine réserve à participer lors des conseils en début d'année scolaire. Mon rôle étant aussi d'instaurer un climat de confiance et une bienveillance, les élèves ont petit à petit gagné en assurance. Ainsi le nombre d'initiatives de leur part s'est accru au fil du temps.

Cependant, étant donné le reste des résultats (tableau 3), nous pouvons nous demander ce qu'il en aurait été si les propositions ne se faisaient pas à l'écrit. L'intermédiaire des boîtes, bien que les messages écrits ne soient pas anonymes, permet aux élèves de s'exprimer sans la barrière de l'oral, et donc sans le poids du regard des autres au moment de l'élocution. De plus, les propositions peuvent être réfléchies en avance, et les élèves qui les écrivent anticipent les réactions des autres et leur argumentation. Les élèves les plus timides et ceux qui sont le plus à l'aise à l'oral peuvent occuper la même place.

De manière générale, dans les classes, les garçons occupent une place plus importante que celle des filles. Sophie Ruel écrit que « les filles, majoritairement, demandent systématiquement l'autorisation pour prendre la parole. Dans les faits, elles lèvent la main pour être interrogées et attendent d'être désignées pour parler. Elles provoquent moins d'interruptions et proposent moins de réponses spontanées que leurs pairs masculins. D'une façon générale, elles sont spectatrices et participent peu en classe » (Ruel, 2010, 56). Nous pensons que ce fonctionnement à l'écrit permet d'éviter à l'animateur du conseil d'être discriminant et de n'interroger que des élèves de sexe masculin, ou bien que des élèves avec lesquels il ou elle a des affinités, comme le montrent les réponses à la question 1 des entretiens où seule une élève de CM1 et un élève de CE1 ont déclaré être volontaires pour travailler avec un pair du sexe opposé. Ces résultats appuient les recherches détaillées dans la partie théorique et selon lesquelles la mixité renforce le sentiment d'appartenance des élèves à un groupe de sexe en mettant constamment filles et garçons en opposition.

Le fait d'avoir mené des entretiens apporte des résultats qualitatifs vus sous un autre angle puisque l'on a en fait observé non pas la prise d'initiative des élèves mais plutôt ce qu'ils en disaient. Ainsi, chez les CE1, les résultats obtenus ont pu être faussés par le fait que les élèves aient trop fait de suppositions quant à la raison de ces entretiens. J'ai senti les élèves gênés de répondre à mes questions : il est possible que ce dispositif en tête-à-tête avec le maître les ait mis dans une position inconfortable, leur faisant penser que c'était là une interrogation et qu'ils étaient évalués sur leurs réponses. Ainsi, Myriam, une élève force de proposition et très investie lors des conseils, a menti en disant qu'elle n'avait jamais pris d'initiatives dans ce cadre. D'habitude très sûre d'elle, elle a

simplement secoué la tête pour signifier « non ».

Cette analyse qualitative par le biais d'entretiens peut donc affiner nos observations mais elle ne prouve rien de tangible.

2) Observation 2 : les initiatives des filles aboutissent moins souvent que celles des garçons

Il apparaît que les initiatives des filles sont souvent écartées par le vote, et que lorsqu'elles sont votées, elles sont rarement effectivement mises en place.

Nos observations nous ont montré que les garçons, lors du vote, utilisent des arguments que les filles n'utilisent pas. Plusieurs garçons de la classe ont l'habitude de lever les deux bras, de les agiter, d'interpeller les votants, de les intimider ou de marchander avec eux (« mais allez ! Moi j'avais voté pour toi la dernière fois ! », dit un garçon lors du conseil n°3). Beaucoup d'élèves, filles comme garçons, adoptent un comportement séducteur à travers l'humour, des rires et des sourires, mais les garçons manifestent leur adhésion à l'humour d'un autre garçon de manière beaucoup plus explicite que lorsqu'il s'agit d'une fille, ce qui impacte le vote de la classe. En outre, il a été observé chez toutes les filles de la classe qu'elles ne peuvent pas voter sans avoir consulté leurs pairs du regard, ou sans tenir de conciliabules auxquels seules les filles participent. Beaucoup d'entre elles lèvent la main pour voter, la baissent en voyant le faible nombre de mains levées, la relèvent sous les exhortations des garçons et ne réfléchissent pas vraiment au contenu de la proposition qu'elles votent. Ce comportement est visible chez une minorité de garçons de CM1. De même, en CE1, les filles lèvent et baissent alternativement la main sans conscientiser leur vote, leur regard se perd dans la classe, elles se retournent et ne sont pas concentrées. Les garçons fonctionnent davantage par petits groupes d'affinités ou « clans », se consultent du regard et les quelques leaders usent de gestes physiques pour influencer leurs pairs (tapotements sur l'épaule, clins d'œil).

Nous présumons donc ceci : les garçons se soutiennent entre eux et les filles se soutiennent entre elles. Cependant, les arguments des garçons ont plus de poids que ceux des filles : ainsi, ils parviennent plus facilement à avoir les votes féminins qu'elles ne parviennent à avoir les votes masculins. De plus, les filles paraissent très peu sûres d'elles, et les arguments des garçons les convainquent facilement, tandis que les garçons savent camper sur leurs positions et ne se laissent pas déstabiliser par les arguments des filles.

Il faut toutefois noter le cas en CE1 de Myriam, qui assume pleinement ses choix et décisions et reste imperméable à l'influence des autres élèves.

Cependant, les résultats des entretiens avec les élèves de CM1 vont à l'encontre de ces conclusions, puisque 2 garçons (contre 1 fille) déclarent n'avoir jamais fait valider une de leurs initiatives par le vote. Dans la mesure où ces entretiens ne concernaient pas seulement les 4 conseils observés mais tous les conseils effectués depuis le début de l'année scolaire, nous avons d'abord envisagé que les conseils observés n'étaient en fait pas représentatifs de ce qu'il se passait en classe, avant de vérifier les dires des élèves sur le cahier de conseil. Il s'avère qu'un des deux garçons qui avaient répondu « non » à la question 2 a fait une erreur ou ne s'est pas souvenu que ses initiatives avaient été validées par le vote, car elles l'avaient effectivement été, comme en témoignait le cahier de conseil. De plus, le deuxième garçon, Bryan²⁴, est un élève qui a de grandes difficultés à se socialiser et dont les rapports avec ses pairs sont majoritairement conflictuels ; on peut donc supputer que si l'entretien et le cahier font bien état d'une discrimination envers Bryan, on ne peut pas affirmer qu'elle soit d'ordre sexiste. Si l'on reprend les statistiques à partir de ces nouvelles données, on observe que ce sont en fait tous les garçons (en ne comptant pas Bryan) qui ont déclaré avoir déjà fait valider par le vote au moins une de leurs initiatives, contre seulement 87% des filles, ce qui nous ramène à l'interprétation discutée dans le paragraphe précédent.

En outre, parmi les résultats des entretiens de la classe de CM1, les réponses à la question 2 révèlent que près de deux fois plus de filles que de garçons choisiraient leur partenaire de travail en fonction des compétences et de l'investissement de celui-ci dans la mise en œuvre de l'exposé plutôt que parce qu'elles s'entendent bien avec cette personne, d'après ce qu'elles en disent. Au vu de l'investissement des filles de CM1 dans ce genre de travail sur la base du volontariat et leurs motivations à rendre un travail de qualité, les résultats sont peu surprenants. Du côté des garçons, la majorité d'entre eux a d'abord en début d'année scolaire présenté des exposés avec des élèves avec qui ils étaient liés, mais les binômes ne fonctionnaient pas toujours et la charge de travail était souvent déséquilibrée, ce qui a pu avoir pour conséquence le changement de stratégie des 8 d'entre eux qui privilégient maintenant le travail et les compétences de leurs pairs.

Les garçons comprennent à ce stade de l'année (périodes 4 et 5) que pour réussir à offrir à la classe un exposé de qualité, il faut un grand travail de préparation qui ne peut pas se faire seul. Toutefois, les filles semblaient l'avoir compris bien plus tôt, puisque la plupart d'entre elles mettaient dès le début de l'année scolaire la priorité sur le travail et les compétences de leurs pairs. On peut imputer cela à plusieurs éléments : tout d'abord au fait que les filles peuvent avoir intériorisé des stéréotypes de la féminité et vouloir faire en sorte de se montrer « bonnes élèves », sérieuses et travailleuses dans le but de correspondre aux attentes de leur groupe de sexe, de

24 Les prénoms des élèves ont été modifiés.

manière consciente ou inconsciente. Ensuite, il ne faut pas omettre le fait que ces réponses m'ont été données par les élèves elles-mêmes lors des entretiens, et que les filles ont pu voir à ce moment-là une occasion de montrer à leur enseignante cette susdite image de l'élève sérieuse et investie, ce qui fausserait les résultats. Enfin, plusieurs des garçons de la classe me paraissent moins matures²⁵ que les autres élèves et on peut donc souligner le fait que ces derniers comprennent moins bien les enjeux de la préparation d'un travail à plusieurs et ne pensent donc qu'à former des groupes « avec leurs copains ».

D'autre part, les garçons de CE1 semblent motivés à faire des propositions d'exposé mais peu enclins à les mettre réellement en œuvre. En ce qui concerne les filles, elles se rattachent aux propositions des garçons, quitte à abandonner leurs propres sujets de prédilection ; pour autant, ce sont les premières à mettre les exposés en œuvre. Pour illustrer cela, Myriam avait proposé un exposé sur les pays mais a abandonné cette idée au profit du sujet proposé par Ruben sur les animaux.

3) Observation 3 : les problématiques abordées par les filles ne sont pas les mêmes que celles abordées par les garçons

Dans le tableau 5, on constate que les filles de CM1 demandent plus fréquemment que les garçons de l'aide dans la gestion de conflit. Il semblerait en fait que les garçons préfèrent gérer les conflits entre eux, avec aussi peu que possible la présence d'un médiateur féminin, adulte ou enfant. Lorsqu'une fille aborde un différend entre elle et un autre élève pendant un conseil, le problème est soupesé et traité dans toute sa gravité. Lorsque c'est un garçon, les émotions prennent rapidement le dessus, notamment la colère. Le mot « rapporteur » (désignant un élève délateur) est souvent revenu lors de conseils où un garçon s'exprimait à propos d'un conflit avec un autre élève. Au contraire, quand c'est une fille, elle peut parler de son problème devant la classe sans être interrompue. Il paraîtrait que la classe trouve normal qu'une fille se plaigne de problèmes d'entente avec un autre élève, mais cela semble insensé pour un garçon. Dans ces conditions, nous soupçonnons que les garçons ont peu à peu laissé la place aux filles en conseil au moment de l'ouverture de la boîte à colères pour continuer de gérer les conflits à leur manière, en dehors du conseil – voire même en dehors de la classe.

Si les garçons demandent moins souvent de l'aide dans la gestion de conflits que les filles, ils sont pourtant les plus nombreux à proposer des solutions. On peut relier cette attitude au rapport

²⁵ Ceci est une constatation propre aux élèves de cette classe de CM1 et aucun parallèle n'est fait avec les différences de maturité entre les sexes dont font état certaines recherches.

compétitif qu'ont les garçons entre eux. Sophie Ruel écrit dans le même article : « les garçons veulent majoritairement diriger l'échange et se servent de la discussion pour s'affirmer. [...] Leur attitude par rapport à leurs pairs peut être qualifiée de confrontationnelle ». Pour un garçon, donner à un pair une solution à une situation conflictuelle, c'est une façon de se faire remarquer au sein du groupe classe, d'autant plus si la solution apportée est utilisée et qu'elle fonctionne.

En ce qui concerne la classe de CE1, nous rappelons que contrairement à la classe de CM1, les élèves n'ont pas recours aux messages clairs. C'est peut-être une des raisons pour lesquelles ils expriment le besoin de justice à travers un nombre important de signalements des conflits vécus dans la classe ou dans les couloirs.

4) Observation 4 : l'utilisation différente des messages clairs par les filles et les garçons

Les résultats de nos observations en CM1 montrent que les filles utilisent plus fréquemment les messages clairs que les garçons, et qu'elles les adressent rarement à ces derniers. Il faut savoir qu'au sein de la classe, il y a autant de conflits entre élèves du même sexe qu'entre élèves de sexe opposé, ce qui écarte l'hypothèse selon laquelle les filles ne feraient pas de messages clairs aux garçons car elles ne connaîtraient aucun conflit avec ces derniers. De plus, ces résultats sont surprenants puisque les observations des conseils d'élèves ont montré le contraire en CM1, soit que les garçons sont très enclins à apporter leur aide en cas de gestion de conflit.

Comme expliqué plus haut, les garçons cherchent à être reconnus comme des meneurs, rôle que les autres élèves leur confèrent lors d'actions telles que celle de prendre la parole en conseil d'élève pour gérer le conflit d'autrui. Toutefois, les messages clairs se déroulent dans l'intimité, hors de la salle de classe, entre deux élèves directement concernés et sans médiateur ni témoin. On peut donc supposer que les garçons qui se voient dans le besoin de faire un message clair n'ont pas ce réflexe car ce dispositif ne leur permet pas de légitimer leur position de meneur.

Les filles recherchent constamment l'approbation de l'enseignante, elles croient connaître les comportements qu'on attend d'elles et s'efforcent d'adhérer aux stéréotypes d'enfants sages, calmes, réfléchies. Elles « modulent leur manière d'être et de faire selon la situation dans laquelle elles se trouvent. Face à l'adulte, elles abandonnent les postures peu adaptées aux attendus scolaires » (Depoilly, 2017). Pour faire un message clair, les élèves sont obligés de prévenir l'enseignante puisqu'ils doivent demander l'autorisation de sortir de la classe. Le recours aux messages clairs permet donc d'informer l'enseignante, implicitement, qu'il y a eu un conflit mais que les élèves tentent d'y remédier de manière pacifique. Or les filles de la classe sont réticentes à faire un

message clair avec un garçon puisqu'elles sont convaincues que ces derniers peuvent entrer facilement dans des émotions fortes comme la colère, le mépris. Cela compromet donc leur image d'élèves sages et raisonnables et peut par ailleurs les effrayer. C'est sans doute dans une stratégie d'évitement qu'elles sollicitent moins volontiers les garçons à faire des messages clairs. En outre, demander la permission d'émettre un message clair est aussi une façon de faire remarquer à l'enseignante qu'un élève pose problème sans endosser le statut de délatrice.

III) Remédiation

1) Un nouveau dispositif en conseil d'élèves

Après avoir analysé et interprété les résultats obtenus suite aux observations, nous avons souhaité intervenir en classe pour pallier les inégalités entre filles et garçons au niveau de la prise d'initiative en conseil d'élèves.

Dans la classe de CM1, lorsque l'animateur ouvre la boîte à idées, il doit lire les mots contenus à l'intérieur sans dire qui en est l'auteur. L'anonymat permet de supprimer les discriminations de sexe ou d'affinités.

De plus, puisque nous avons déduit que le nombre équivalent d'initiatives féminines et masculines devait être dû au dispositif des boîtes et à l'utilisation de l'écrit, nous avons décidé de changer les modalités du vote en conseil. Dans la classe de CM1, celui-ci ne se fait désormais plus à main levée, et chacun des élèves vote à bulletin secret : « oui », « non », ou « je ne me prononce pas ». Dans un premier temps, ce mode de scrutin a été difficile à mettre en place car les filles continuaient de se consulter avant d'écrire leur choix sur le papier ; les élèves ont alors été avertis que s'ils communiquaient au moment du vote, leur bulletin ne serait pas mis dans l'urne, ce qui ne les a pas complètement empêchés de s'influencer mutuellement mais a considérablement réduit la communication entre eux au moment du vote.

Ce nouveau dispositif offre des avantages en plus de celui de supprimer la discrimination : il pousse les élèves à vraiment réfléchir à leur réponse et à s'engager personnellement, et permet un déroulement plus serein des conseils puisqu'on n'assiste plus à des tentatives d'intimidation ou de séduction parfois bruyantes et factrices de stress. Il a cependant un inconvénient : le vote à bulletin secret demandant plus de temps, nous n'avons parfois pas le temps d'aborder les propositions de chacun, qui sont alors repoussées au prochain conseil.

Nous avons également fait le constat que la plupart des propositions des filles votées par la

classe de CM1 ne voyaient jamais le jour. Une plus grande vigilance était en fait requise de la part de l'enseignante, car j'ai réalisé que nombre de ces filles n'osaient tout simplement pas mettre leur projet à exécution, et qu'elles avaient besoin d'être épaulées. Par exemple, une élève avait demandé une modification de la règle du jeu du loup dans la cour de récréation, et sa proposition avait été acceptée, mais la règle n'avait pas changé. Il a fallu que je vienne au cours du jeu demander si la règle avait finalement changé pour que tout le monde s'en rappelle et s'accorde à faire la modification ; en fait, les élèves étaient toujours d'accord, puisqu'ils avaient voté « pour », mais ils ne s'en souvenaient pas et l'élève de qui venait l'idée n'osait pas le leur rappeler.

Cette solution n'est toutefois pas entièrement satisfaisante à mon goût, puisqu'elle stigmatise les filles comme n'étant pas autonomes, étant dépendantes de l'adulte et même, pour reprendre le vocabulaire des élèves, « chouchoutes de la maîtresse ».

2) Mise en œuvre d'un projet sur le thème de l'égalité des sexes

Si nos observations se basaient principalement sur la prise d'initiatives, il était impossible d'ignorer l'omniprésence des stéréotypes de genre dans l'esprit des élèves, dans leurs conversations, leurs actes, et ce dans tous les domaines. C'est pourquoi nous avons décidé de mettre en place un projet ayant pour but de faire réaliser aux élèves l'existence et la nature de ces stéréotypes et d'aller à leur rencontre. Nous ne le développerons pas en détail mais il nous a paru important pour la compréhension du mémoire de raconter ce que nous avons pu observer durant la mise en œuvre de ce projet, de manière anecdotique.

Il s'articulait autour des contes traditionnels et a été mis en place de décembre à mai 2018 dans la classe de CM1 uniquement, l'activité prévue nous paraissant difficile à mettre en place en cycle 2. Une étudiante en deuxième année de master MEEF B était présente lors de la plupart des séances, ce qui s'est avéré être d'une grande aide. Le but de ce projet était de faire créer par les élèves, en groupes, des contes dénués de stéréotypes de genre. Nous avons composé des groupes mixtes de trois à cinq élèves, mais les membres de l'un des groupes ne parvenant vraiment pas à s'entendre, nous avons dû le scinder en deux groupes non mixtes. Cela nous a coûté puisque nous craignons de véhiculer ainsi l'idée selon laquelle filles et garçons ne pouvaient pas coopérer, mais dans la mesure où les autres groupes ont bien fonctionné, cet incident a pu être perçu comme une exception.

La première étape était celle de la lecture de contes traditionnels et de contes revisités, expliquée en deuxième partie, et qui a duré un mois. Après avoir défini et discuté des stéréotypes de genre présents dans les contes traditionnels, les élèves ont créé l'affiche visible en annexe 2.

Suite à la formation des groupes, nous avons donné aux élèves les outils qui leur permettraient de créer pas à pas leur conte. Séance après séance, les élèves ont suivi le schéma narratif du conte traditionnel et ont écrit ensemble les différentes étapes : situation initiale, élément perturbateur, péripéties, élément de résolution, situation finale. Ils ont ensuite écrit les transitions entre les différentes étapes et créé des dialogues entre les personnages afin de rédiger leur conte en entier. Tout au long de leur travail, ils ont également dessiné les personnages et les lieux présents dans leur conte, car une fois la rédaction terminée, ils les ont utilisés pour créer un livre numérique dans lequel leurs personnages sont animés et leurs voix enregistrées racontent l'histoire²⁶.

Pendant le déroulement du projet, les groupes n'ont pas progressé à la même vitesse. Il s'est avéré très difficile pour certains groupes, surtout au début, de se défaire des stéréotypes de genre. Pour eux, le personnage principal devait toujours absolument être un garçon, et il leur paraissait inconcevable que ce soit une fille ; ils trouvaient cela risible ou incongru. Si le personnage principal était une fille, elle finissait invariablement par être aidée par un garçon ou se marier avec. Nous leur avons demandé plusieurs fois de recommencer leurs dessins en essayant d'éviter les stéréotypes, car toutes les filles représentées étaient blondes, portaient une robe rose, et étaient parfois maquillées. Nous avons vite réalisé en voyant les nouvelles créations écrites et graphiques que pour des enfants de cet âge, créer des personnages sans stéréotype de genre revenait à créer des personnages masculins revêtant uniquement des stéréotypes féminins et *vice versa*. Cela nous a d'abord paru problématique, mais nous avons constaté qu'il nous était à nous-mêmes difficile de ne pas faire cette erreur, et qu'à leur niveau réussir à simplement inverser les stéréotypes était déjà une grande réussite puisque cela impliquait qu'ils avaient conscience de l'existence de ces derniers.

Finalement, dans plusieurs contes, le personnage principal est de sexe féminin et se bat au sens littéral du terme pour résoudre le problème auquel elle est confrontée, bien qu'elle demeure souvent accompagnée de personnages fantastiques qui l'aident. Les dessins montrent des personnages dont les vêtements et la coiffure sont caractérisés par les stéréotypes du sexe opposé (notamment une princesse poilue, un cuisinier en robe et chaussures à talons, un chevalier portant une côte de mailles-justaucorps²⁷). Les personnages masculins, quant à eux, sont beaucoup plus effacés, et n'interviennent la plupart du temps qu'à la fin de l'histoire, pour demander l'héroïne en mariage. Ils sont souvent dépeints comme peureux ou méchants.

26 Un exemple de texte d'un groupe d'élèves, version écrite, se trouve en annexe 9.

27 Cf annexe 10 pour avoir un aperçu de ces dessins.

3) Les stéréotypes qui persistent chez les élèves après notre travail

Durant près de six mois, les élèves de la classe de CM1 ont travaillé une à deux heures par semaine sur ce projet, et étaient baignés dans la thématique de l'égalité des sexes. À partir de quelques séances, ils étaient capables d'apporter des modifications à leurs récits si on leur donnait simplement l'indication que trop de stéréotypes de genre étaient encore présents, sans ajouter aucune autre consigne. Leurs discours ont vraiment évolué dans le cadre de ce projet et il y a eu une certaine prise de conscience de manière générale : par exemple, il est arrivé qu'un élève apporte un livre de chez lui en déplorant le fait que sa couverture rose ne le destinait qu'à sa petite sœur. De même, un groupe de filles a remarqué que la règle de l'école visant à alterner les matchs entre filles et entre garçons au football pendant la récréation était étrange, et que les élèves devraient être capables de faire des équipes mixtes pour jouer ensemble.

Voyant ce changement, nous avons décidé de faire une expérience visant à vérifier si les stéréotypes de genre avaient en effet été gommés chez une majorité d'élèves. Un travail de rédaction a été demandé aux élèves, qui devaient écrire la suite de cette phrase : « si j'étais une fille... » (pour les garçons) ou « si j'étais un garçon... » (pour les filles). Aucune autre indication ne leur a été donnée et il leur était strictement interdit de communiquer.

Dans la classe de CM1, plusieurs élèves, principalement des garçons, ont manifesté leur mécontentement à l'idée de faire ce travail. Ils l'ont fini en une minute à peine et se sont tenus dans une attitude boudeuse, comme humiliés. Un élève a refusé d'écrire quoi que ce soit, et il m'a paru très angoissé. Il ne cessait de répéter qu'il n'était pas une fille et qu'il lui était impossible de s'imaginer comme telle. Voyant cela, j'ai demandé l'attention de tout le monde pour leur préciser que ce qu'ils écrivaient ne serait pas lu par leurs pairs et que cela ne signifiait pas qu'ils souhaitaient être du sexe opposé. Un murmure de soulagement a alors parcouru la classe, et les élèves qui avaient bâclé leur travail l'ont repris, tandis que l'élève qui n'avait rien écrit a entrepris de le faire. Plusieurs filles de la classe, au contraire, étaient enjouées par ce travail et très fières de me montrer ce qu'elles avaient écrit. Lorsque j'ai ramassé leurs écrits, elles ont fait de nombreux commentaires reprenant des idées qu'elles avaient couchées sur le papier : « les garçons ça pue et ça c'est vrai », « ils font que se battre », « moi je veux pas être un garçon parce que je veux rester intelligente ». Les commentaires des garçons citaient les tenues vestimentaires qu'ils avaient décrites dans leur travail, et l'idée de voir ces derniers en jupe faisait beaucoup rire tous les élèves de la classe.

Voici le nuage de mots généré autour des textes des garçons de CM1 :



« Si j'étais une fille... » Rédigé par les garçons de CM1.

Ils évoquent²⁸ principalement des possessions matérielles qui caractérisent l'apparence physique des filles selon eux : « robe », « bague », « boucles d'oreilles », « vernis », « plaques à lisser », « jupe », « collier », etc. Quelques activités stéréotypées sont mentionnées : « chanteuse », « danse », « shopping » ; seuls deux adjectifs qualifiant le caractère sont cités : « râleuse » et « prudente ». Le mot « garçon » est bien visible sur le nuage de mots ci-dessus car c'est celui qui a été le plus écrit par les garçons de CM1 dans leurs travaux : en effet, beaucoup ont ainsi affirmé leur appartenance au sexe masculin coûte que coûte, en écrivant des choses telles que : « je ferais des trucs de garçon », ou encore « je ferais même une opération pour devenir un garçon ». C'est aussi la raison pour laquelle des activités stéréotypées comme masculines apparaissent dans le nuage de mots (« PlayStation », « kung-fu », « karaté », « boxe »). Leurs attitudes boudeuses ou gênées au moment de l'écriture confirment l'hypothèse qu'ils se sont montrés réticents à dire ce qu'ils avaient vraiment en tête.

²⁸ Les textes ayant généré ce nuage de mots peuvent être consultés en annexe 11.

Voici le nuage de mots généré autour des textes des filles de CM1²⁹ :



« Si j'étais un garçon... » Rédigé par les filles de CM1.

Le verbe « jouer » est le plus employé. « Jouer à la PlayStation », « jouer au foot », « jouer à la tablette »... Là où les garçons restreignaient la vie des filles aux possessions matérielles et au soin de leur propre image, les filles envisagent leur vie imaginaire de garçon comme une vie articulée principalement autour des distractions : « week-end », « sors », « voyager », « foot », « Nintendo », « tablette », « play », « promènerais », etc. Les verbes cités sont liés au champ lexical de la violence (« bagarrerais », « taper », « défendrais », « embêter », « tuer », etc.) ou à celui de la vulgarité (« roterais », « pèterais », etc.). Les rapports aux individus de sexe féminin sont envisagés dans le cadre de la séduction : « je vais voir ma copine et la taquine », « je me marie avec une fille magnifique », « j'inviterais toutes les filles à danser avec moi et je me marierais avec la plus belle », « j'aurais une amoureuse ».

²⁹ Les textes ayant généré ce nuage de mots peuvent être consultés en annexe 12.

Voici le nuage de mots généré autour de la réflexion des filles de CE1.



« Si j'étais un garçon... » Rédigé par les filles de CE1.

Ici les filles associent facilement la vie d'un garçon à une vie de loisirs, notamment sportifs puisque le « foot » est le plus cité. C'est cependant la seule activité à caractère collectif contrairement aux activités de « PlayStation », « boxe », aux sorties qui sont envisagées en individuel. Elles évoquent l'apparence physique en s'appuyant sur des termes tels que « survêtement » ou « musculation ». Ce dernier terme pourrait aussi être rangé dans la catégorie des loisirs.

Les adjectifs employés sont « généreux », « gentil » souvent accompagnés des mots « aider », « travail » et « construire » (« une maison pour la famille », précise une élève). Les filles justifient ces choix en affirmant que les papas travaillent pour aider la famille. Ensuite viennent pêle-mêle les termes suivants : « rap », « héros », « clown ».

Notons qu'une fille a refusé de répondre, elle a raturé le mot « garçon » et l'a remplacé par le mot « fille ». Bien qu'on lui ait expliqué que c'était une situation fictive, elle s'est mise à pleurer et m'a rendu la feuille.

Voici le nuage de mots généré autour de la réflexion des garçons :

Les mots les plus récurrents sont « maquillage », « danseuse » et « coiffeuse ». La réflexion des garçons de CE1, par l'intermédiaire des mots « princesse », « Peter Pan », « poupée », « jouer à cache-cache » s'apparente à l'univers de l'enfance avec une forte connotation féminine. Si les mots les plus fréquents commentent l'apparence physique (« maquillage », « cheveux longs », « bijoux »), les distractions sont, au contraire des filles, peu représentées. En effet un seul



« Si j'étais une fille... » Rédigé par les garçons de CE1.

mot y fait référence : « shopping ». Les actions à l'intérieur de la maison se résument aux tâches ménagères (« vaisselle », « cuisine », « courses »). « Gentille », « heureuse », « belle » ou « amoureuse » sont les adjectifs utilisés pour qualifier les filles.

Notons l'apparition du mot « caca » : au sein de la classe, les garçons ont l'habitude de se faire remarquer par des interventions hors de propos, dans le but de faire rire l'assemblée. On peut

supputer que l'élève, pensant que son travail serait lu au reste de la classe, a employé ce terme pour provoquer ce genre de réactions.

On remarque aussi que les mêmes mots apparaissent parfois dans les deux nuages des CE1 (« boxe » et « foot »). On peut se demander si ils écrivent cela pour affirmer leur appartenance au sexe masculin comme le précise Laura avec ses élèves ou si ce sont simplement des activités qui dans la culture de nos élèves sont à la fois pratiquées par les filles et par les garçons.

En somme, cet exercice a montré que bien des stéréotypes persistent chez nos élèves. Toutefois, on est en droit de se demander si ce sujet de rédaction n'appelle pas lui-même à une réponse orientée, dans la mesure où il oblige les élèves à décrire les caractéristiques du sexe opposé. Avant de lister différents stéréotypes, plusieurs élèves ont d'ailleurs écrit ou dit que cela ne changeait rien, et que s'ils étaient du sexe opposé, ils feraient « exactement la même chose » que d'habitude.

CONCLUSION

Face aux inégalités constatées concernant la prise de parole à l'oral à l'école élémentaire, nous souhaitons par ce travail vérifier si le genre des élèves influençait leur capacité à prendre des initiatives dans le cadre scolaire, et plus particulièrement dans les activités liées à l'enseignement moral et civique. Les résultats de nos observations ont démontré que, dans le contexte qui est le nôtre, le genre des élèves a une influence sur leurs prises d'initiatives. Si dans nos classes de CE1 et de CM1 de REP+, les deux sexes prennent à peu de chose près un nombre équivalent d'initiatives, leur approbation par le reste de la classe diffère selon qu'elles aient été proposées par des filles ou par des garçons. En effet, il semblerait que les initiatives des filles aient moins de succès que celles des garçons et aboutissent également moins souvent. Lorsqu'il s'agit de convaincre leurs pairs de valider leurs propositions, filles et garçons utilisent des stratégies d'intimidation ou de séduction, mais ces stratégies n'ont pas le même effet lorsqu'elles sont employées par ces derniers. Les garçons de nos classes semblent accorder peu de crédit aux arguments des filles, préférant s'unir pour valoriser les initiatives proposées par leur propre groupe de sexe. De leur côté, les filles se soutiennent également entre elles mais elles portent en plus de l'intérêt aux propositions masculines, ce qui crée une inégalité. La conséquence directe en est que les décisions prises au sein de la classe proviennent majoritairement des garçons. Notons, cependant, que cette analyse ne peut être généralisée dans la mesure où nos observations concernaient un faible échantillon d'élèves.

Pour pallier cette disparité, nous avons mis en place des procédés basés sur l'écrit. En effet,

bien que nous ayons fait état d'une certaine égalité dans le nombre d'initiatives prises par les élèves des deux sexes, il faut souligner le fait que ces initiatives se prenaient à l'écrit, par l'intermédiaire des boîtes. Quand on ne laisse qu'un espace d'expression oral, les filles prennent moins d'initiatives. Mais quand on offre aux élèves l'occasion d'anticiper leurs propositions et de les écrire, ce n'est plus le cas. Le passage à l'écrit, en revanche, n'a pas d'incidence sur le nombre d'initiatives prises par les garçons. Nous pensons que le dispositif des boîtes a induit le fait que filles et garçons proposent un nombre égal d'initiatives, et que ces mesures remédient au manque de confiance en elles des filles. Demeure le problème de la faible proportion d'initiatives féminines validées par le vote et effectivement mises en œuvre. C'est pourquoi à présent, nos élèves peuvent voter pour les propositions de leurs pairs à bulletin secret, et les filles retrouvent peu à peu leur place d'initiatrices qui était jusqu'à présent principalement l'apanage des garçons. Toutefois, malgré cette égalité retrouvée, le problème n'a pas été traité dans son entièreté puisque la solution que nous y avons apportée s'est réduite à un contournement de l'oral.

En dépit de cela, nous sommes satisfaits de constater que le travail et la réflexion qui ont été les nôtres durant ces quelques mois nous ont permis de mieux décrypter les inégalités présentes dans nos classes, et de nous armer contre les stéréotypes existant dans l'environnement de nos élèves. Nous faisons partie de cet environnement, et il est de notre responsabilité d'être conscients que malgré tous nos efforts, certains stéréotypes sont ancrés en nous et que nous continuons de les véhiculer : notre rôle est donc de les limiter au maximum. Le choix des manuels étudiés en classe, celui des œuvres littéraires destinées aux élèves, la façon que nous avons de nous adresser à eux, le temps que nous leur accordons, tout doit être conscientisé dans la perspective filles-garçons, avec l'espoir que pendant les heures de classe les élèves se sentent libres de se détacher des attitudes stéréotypées qui les relient à leur groupe de sexe.

Ce mémoire retrace les observations que nous avons menées dans le cadre de l'enseignement moral et civique, et plus particulièrement lors des conseils d'élèves. Pourtant, ce contexte n'est pas le seul dans lequel les élèves ont la possibilité de prendre des initiatives. On est alors en droit de se demander quels résultats auraient été les nôtres si nous avions élargi notre champ d'observation à d'autres disciplines. Nos expériences auraient par exemple pu se dérouler dans le cadre de la résolution de problèmes de mathématiques, lors de démarches d'investigation en sciences, d'activités liées à la musique, au chant ou aux langues étrangères. Par ailleurs, d'autres dispositifs que celui de la classe entière pourraient être testés, comme celui du travail en groupe ou en binôme, commun dans certaines disciplines comme les langues vivantes étrangères, l'éducation physique et sportive ou les arts plastiques. Une réponse plus précise aurait pu être apportée à notre problématique si nous avions utilisé ces outils en supplément. Il nous paraît en tout cas pertinent

d'être vigilants quant à la prise d'initiatives des élèves dans ces autres contextes, car ne pas considérer un possible déséquilibre entre les interventions des filles et celles des garçons reviendrait à risquer de favoriser ces derniers.

BIBLIOGRAPHIE

➤ Ouvrages

BELOTTI, G. E. (1973). *Du Côté des petites filles*. Paris : Éditions des Femmes.

CONNAC, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

DEPOILLY, S. (2017). « Les filles de milieux populaires et l'école : de la docilité aux arts de la ruse », dans BUISSON-FENET, H., *École des filles, école des femmes*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. Pp 119-129.

DURU-BELLAT, M. (2017). *La Tyrannie du genre*. Paris : Presses de Sciences Po. Pp. 23-85 et 168-180.

FIZE, M. (2003). *Les Pièges de la mixité scolaire*. Paris : Presses de la Renaissance. Pp. 181-197.

➤ Articles et revues

BRUGEILLES, C., CROMER I., CROMER S. (2002). « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre », *Population* (vol. 57). Paris : INED. Pp. 261-292.

COLLET, I. (2015). « Faire vite et surtout le faire savoir. Les interactions verbales en classe sous l'influence du genre. », *Revue internationale d'ethnographie*, n° 4. Pp. 6-22.

DAFFLON-NOVELLE, A. (2010). « Pourquoi les garçons n'aiment pas le rose ? Pourquoi les filles préfèrent Barbie à Batman ? Perception des codes sexués et construction de l'identité sexuée chez des enfants âgés de 3 à 7 ans », dans Sandrine CROITY-BELZ et al., *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*. Toulouse : Érès « Hors collection ». Pp. 25-40.

DARÉOUX, É. (2007). *Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants*. Eres : « Empan ». Pp. 89-95.

DURU-BELLAT, M. (2010). « Ce que la mixité fait aux élèves ». *Revue de l'OFCE* (N°114). Pp. 197-212.

GOOD, T. L. & BROPHY, J. E. (1969). "Do Boys and Girls Receive Equal Opportunity in First Grade Reading Instruction?" *Report Series No. 24*. Austin, Texas : The Research and Development Center for Teacher Education, The University of Texas.

JAOUL-GRAMMARE, M. (2018). « L'évolution des inégalités du genre dans l'enseignement supérieur français entre 1998 et 2010 ». *Éducation & Formation n°96*. Pp. 113-129.

MOSCONI N. (2001). « Comment les pratiques enseignantes fabriquent de l'inégalité entre les sexes », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 1. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail. Pp. 99-109.

MOSCONI N. (2004). « Effets et limites de la mixité scolaire », *Travail, genre et sociétés* (N° 11). Pp. 165-174.

RUEL, S. (2010). *L'espace classe, Structure de la construction culturelle des sexes pour les enfants de l'école élémentaire*. Presses de Sciences Po : « Agora débats/jeunesse » 2010/2 (N°55). Pp. 55-66.

➤ Programmes et textes officiels

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (novembre 2015). *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*.

SÉNAT, site web (n.d.). « Les lois scolaires de Jules Ferry : la loi du 21 décembre 1880 sur l'enseignement secondaire des jeunes filles ». Consulté le 08/04/2018.

En ligne, <https://www.senat.fr/evenement/archives/D42/loi21880.html>.

SITOGRAPHIE

DURU-BELLAT, M. (2014). Entretien vidéo : « Acquérir une culture de l'égalité entre les sexes », durant la *Convention interministérielle 2013-2018 pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif*. Consulté le 28/04/2018.

En ligne, <https://www.reseau-canope.fr/notice/acquerir-une-culture-de-legalite-entre-les-sexes.html>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (septembre 2015). « Les dilemmes moraux, une méthode du développement éthique », *Ressources enseignement moral et civique. Eduscol*. Consulté le 10/12/2017.

En ligne,

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/3/ress_emc_dilemmes_ethique_464013.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (septembre 2015). « Les messages clairs, une technique de prévention et de résolution des petits conflits à l'école », *Ressources enseignement moral et civique. Eduscol*. Consulté le 15/12/2017.

En ligne,

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/3/ress_emc_dilemmes_ethique_464013.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2017). « La politique refondée de l'éducation prioritaire : les réseaux d'éducation prioritaire plus ou REP+ ». *Eduscol*. Consulté le 17/12/2017.

En ligne, <http://eduscol.education.fr/cid52780/la-politique-refondee-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-plus-ou-rep.html#lien0>.

TRAORE, B. (2018). « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur, édition 2018 ». *Eduscol*. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid57113/filles-et-garcons-sur-le-chemin-de-l-egalite-de-l-ecole-a-l-enseignement-superieur-edition-2018.html>.

Consulté le 12/04/2018.

ANNEXES

ANNEXE 1 Liste des contes lus aux élèves de CM1

Contes traditionnels :

- Andersen, H. C. (1856). Dans *Contes* :
 - « La Princesse au petit pois »
 - « La Belle au bois dormant »
 - « Le Stoïque soldat de plomb »
 - « Les Habits neufs de l'empereur »
 - « Poucette »
- Grimm J. et Grimm W. (1812). « Hansel et Gretel », *Contes de l'enfance et du foyer*
- Perrault, C. (1897). Dans *Contes de ma mère l'Oye* :
 - « Peau d'âne »
 - « La Barbe bleue »
 - « La Belle au bois dormant »

Contes revisités :

- Aymon, G. et Nille, P. (2014). *Perce-Neige et les trois ogresses*. Vincennes : Talents hauts.
- Darrieussecq, M. et Charles-Blumenthal, N. (2015). *Péronnille, la chevalière*. Paris : Albin Michel Jeunesse.
- Pennart, G. (2008). *La Princesse, le dragon et le chevalier intrépide*. Paris : L'école des loisirs.

LES STEREOTYPES DE GENRE DANS LES CONTES



TU TROUVES ÇA JUSTE ?!

ANNEXE 3

Grille d'observation des élèves proposant une initiative

ÉLÈVE PROPOSANT UNE INITIATIVE

Date :	Nom de l'élève et classe	Posture		Voix		Vocabulaire employé		Problématiques soulevées		Émotions au cours de l'argumentation							Engouement pour sa propre proposition	
		Assis / Debout	Commentaires gestuelle	Bruit / Silence	Commentaires	N°	N°	Colère	Timidité / Repli	Assurance	Angoisse / Stress	Séduction	Intimidation	Autre / Commentaires	Enjoué	Neutre	Autre	

ANNEXE 4

Grille d'observation des élèves votant

ÉLÈVE VOTANT	Date :	Posture		Voix		Vocabulaire employé		Argumentation		Émotions au cours de l'argumentation									
		Assis	Debout	Commentaires	Basse	Tone	Commentaires	N°	5	N°	O	Colère	Timidité / Repli	Assurance	Angoisse / Stress	Séduction	Autre / Commentaires		

ANNEXE 5

Transcription des entretiens individuels en CM1

Rappel des questions :

- 1) Si tu devais présenter un exposé face à la classe, avec qui le ferais-tu ?
- 2) Pourquoi cette personne en particulier ? Quelles sont les qualités que tu lui attribues ?
- 3) As-tu déjà fait une proposition en conseil d'élèves ?
 - 3.1) A-t-elle été validée par le vote ?
 - 3.2) Était-ce à l'unanimité des voix ?

ÉLÈVE 1 – 03/05/2018

- 1) Euh... (*longue hésitation*) Yanis³⁰.
- 2) Parce que c'est mon copain.
- 3) Non.

Légende :

ÉLÈVE = fille
ÉLÈVE = garçon

ÉLÈVE 2 – 03/05/2018

- 1) Plutôt Malika.
- 2) Parce que je pense qu'elle travaille mieux que mes copines. Parce que moi pour les exposés je suis plutôt sérieuse. Je préfère travailler que rigoler.
- 3) Oui, mais certaines ont été refusées.
 - 3.2) Oui, l'exposé – l'exposé sur le slime.

ÉLÈVE 3 – 03/05/2018

- 1) Je sais pas (*longue hésitation*). Je sais pas moi (*longue hésitation*). Je sais pas moi. Ça dépend. Ça dépend des jours.
- 2) -
- 3) Je crois pas.

ÉLÈVE 4 – 03/05/2018

- 1) Avec Maëlle et Malika.
- 2) Parce que elles sont attentives et Maëlle elle est un petit peu bavarde mais quand on fait un exposé elle est sérieuse et moi je fais des exposés avec elle.
- 3) Oui.
 - 3.1) Oui.
 - 3.2) Jamais.

ÉLÈVE 5 – 03/05/2018

- 1) Mathis.
- 2) Parce que je suis bien ami avec lui.
- 3) Oui
 - 3.1) Oui.
 - 3.2) Non.

ÉLÈVE 6 – 03/05/2018

- 1) Je sais pas. Malika.
- 2) Parce que c'est la première personne avec qui je me suis disputée en CP et que on est devenues copines.
- 3) Oui.

30 Les noms des élèves ont été modifiés.

3.1) Oui.

3.2) Oui je pense mais je sais plus quoi. Ils ont tous levé la main mais je sais plus pour quoi.

ÉLÈVE 7 – 03/05/2018

1) Avec Anatole.

2) Je sais pas. Sur l'exposé qu'on a fait c'est moi qui avais tout fait.

3) Oui.

3.1) Oui.

3.2) Non

ÉLÈVE 8 – 03/05/2018

1) Je sais pas. Avec Mariam.

2) Parce que elle sait des choses.

3) Non.

ÉLÈVE 9 – 03/05/2018

1) Mehdi.

2) Parce que c'est mon copain.

3) Oui.

3.1) Oui.

3.2) Non

ÉLÈVE 10 – 03/05/2018

1) Helena et Malika. Et Nadia.

2) Parce que quand je fais un exposé avec eux, ils sont bien concentrés, à part avec Mélinda, parce que Mélinda quand je suis allée chez elle, et ben en gros – en gros c'était – en fait l'exposé, on s'entendait pas y avait ses frères et tout ça, et on s'entendait pas et on était obligées d'aller sur le balcon ben moi j'ai dit attendez je prends des feuilles pour aller faire chez moi comme ça toute seule comme ça j'ai pas de frère et sœur pour m'embêter, ma tata elle m'a aidé parce que – mais après j'y ai dit, chacun – chacun fait son exposé chacun. Après elle m'a dit ben pourquoi et après j'y ai dit je peux pas faire l'exposé avec toi et après on a fait chacun chez soi.

3) Oui.

3.1) Non.

ÉLÈVE 11 – 04/05/2018

1) Awa ou Charlotte.

2) Plus Awa que Charlotte parce que on travaille ensemble et – on fait – on travaille – bien. On fait pas que parler et jouer.

3) Oui.

3.1) Oui.

3.2) Oui.

ÉLÈVE 12 – 04/05/2018

1) Helena.

2) Parce que avec Helena je m'entends bien et parce que avec les autres des fois ils me crient et après on s'entend pas bien. Et avec Helena on s'entend bien.

3) Oui.

3.1) Oui.

3.2) Oui.

ÉLÈVE 13 – 04/05/2018

- 1) Avec Raphaël.
- 2) Parce que c'est mon copain. Il pourrait m'aider pour plus apprendre. Des choses.
- 3) Non.

ÉLÈVE 14 – 04/05/2018

- 1) Avec Yanis.
- 2) Ben je crois il connaît des choses, donc... on pourra faire un très bon exposé.
- 3) Oui.
 - 3.1) Oui.
 - 3.2) Oui.

ÉLÈVE 15 – 04/05/2018

- 1) Ça dépend car les garçons de cette classe sont trop énergétiques. Mais sinon si je serais obligé de le faire avec quelqu'un je le ferais avec Isidore.
- 2) Car c'est mon voisin et mon grand cousin il est dans la même classe que sa grande sœur. Du coup nous ça fait un peu pareil et c'est aussi parce que on est à côté du coup. Du coup on peut travailler ensemble.
- 3) Oui.
 - 3.1) Oui.
 - 3.2) Non.

ÉLÈVE 16 – 04/05/2018

- 1) Personne. Walid.
- 2) Parce que il travaille.
- 3) Oui.
 - 3.1) Non.

ÉLÈVE 17 – 04/05/2018

- 1) Raphaël.
- 2) Parce qu'il pourra m'aider.
- 3) Oui.
 - 3.1) Oui.
 - 3.2) ?

ÉLÈVE 18 – 04/05/2018

- 1) Helena et Maïa.
- 2) Parce que j'ai confiance en elles et elles travaillent.
- 3) Non.

ÉLÈVE 19 – 04/05/2018

- 1) Je peux en choisir plusieurs ? Euh – Maria. Euh – Mélinda. Et Mohamed-Amine.
- 2) Parce que Maria elle est sérieuse quand elle fait des exposés. Et Mélinda parce que elle a des bonnes idées d'exposé. Comme elle a fait avec Maïa sur les bonbons. Et Mohamed-Amine parce que comme il connaît beaucoup l'Égypte et – et c'est tout.
- 3) Oui.
 - 3.1) Oui.
 - 3.2) Non.

ÉLÈVE 20 – 04/05/2018

- 1) Ben, je sais pas, je crois que je le ferais soit avec Anatole, Walid ou Mathis.

- 2) Ben parce que Walid c'est un de mes meilleurs amis, il était avec moi l'année dernière, et pour Mathis parce que au début de l'année je savais qu'on pouvait se parler, qu'on allait être amis et Anatole parce que on a tous les deux un point commun, c'est l'imagination.
- 3) Non.

ÉLÈVE 21 – 04/05/2018

- 1) Avec Mariam.
- 2) Parce que en fait elle me poserait des questions et je pourrais – on pourra **plus*** écrire et – et je peux travailler.
- 3) Non.

**contraire de moins*

ÉLÈVE 22 – 04/05/2018

- 1) J'sais pas. Avec Yanis.
- 2) Ben parce que - (*longue hésitation. Pas de réponse.*)
- 3) Oui.
 - 3.1) Non.

ÉLÈVE 23 – 04/05/2018

- 1) On doit choisir combien de personnes ? Abdel, Issam et – et Yanis.
- 2) Euh - Non pas Yanis. Ben parfois je lui dis de faire des trucs et il le fait pas. Abdel lui ben il fait le travail avec moi, et Issam euh – ben il fait comme moi. Euh il fait comme Abdel !
- 3) Oui.
 - 3.1) Oui.
 - 3.2) Non.

ÉLÈVE 24 – 04/05/2018

- 1) Malika et Helena.
- 2) Ben parce que, moi j'suis un peu – comment dire – un peu nulle – pas nulle ! Moins forte que les autres, Malika elle est un peu et Helena elle est forte, c'est pour ça que j'prends des groupes de partout, par exemple moi j'suis niveau un peu petit, Malika elle est un peu moyen, et Helena plus grand, c'est pour ça que moi je fais comme des escaliers, pour qu'après chacun on parle un peu de son côté et après on fait le – l'exposé. Parce qu'en fait moi j'préfère avoir un du groupe petit, un groupe moyen et un groupe grand que de tous les prendre au plus haut niveau, ça sert à rien après.
- 3) Oui.
 - 3.1) Oui.
 - 3.2) Oui.

ANNEXE 6

Transcription des entretiens individuels en CE1

Rappel des questions :

- 1) Si tu devais présenter un exposé face à la classe, avec qui le ferais-tu ?
- 2) Pourquoi cette personne en particulier ? Quelles sont les qualités que tu lui attribues ?
- 3) As-tu déjà fait une proposition en conseil d'élèves ?
 - 3.1) A-t-elle été validée par le vote ?³¹

ÉLÈVE 1 – 09/05/2018

- 1) Ines.
- 2) Je voulais qu'elle travaille avec moi, pour pouvoir l'aider.
- 3) Oui.
 - 3.1 Non.

ÉLÈVE 2 – 09/05/2018

- 1) Oui, avec Hugo.
- 2) Parce qu'il sait lire. Moi un petit peu lire et pas trop écrire.
- 3) Oui, aider ceux qu'y n'arrivent pas à lire.
 - 3.1 Oui.

ÉLÈVE 3 – 09/05/2018

- 1) Avec Régina.
- 2) Parce qu'elle comprend ce qu'il faut, et elle a déjà fait un exposé avant.
- 3) Hésitation, fait un signe de la tête pour dire non.

ÉLÈVE 4 – 09/05/2018

- 1) Avec Adama.
- 2) Parce qu'il gentil avec moi quand on joue, et on travaille bien ensemble.
- 3) Oui.

ÉLÈVE 5 – 09/05/2018

- 1) Avec Fadila.

³¹ Les élèves de CE1 ayant des difficultés à se souvenir des situations de vote à l'unanimité, cette question a été supprimée des entretiens leur étant destinés.

- 2) Parce qu'elle aide bien pour le travail.
- 3) Oui.
- 3.1 Non.

ÉLÈVE 6 – 09/05/2018

- 1) Avec Régina.
- 2) Je ne sais pas.
- 3) Non.

ÉLÈVE 7 – 09/05/2018

- 1) Avec Nabil.
- 2) C'est mon copain.
- 3) Non.

ÉLÈVE 8 – 09/05/2018

- 1) Avec Yacinthe.
- 2) Parce qu'il est mon voisin d'immeuble.
- 3) Non.

ÉLÈVE 9 – 09/05/2018

- 1) Avec Lilou.
- 2) C'est ma copine.
- 3) Je ne veux pas.

ÉLÈVE 10 – 09/05/2018

- 1) Avec Adama
- 2) Il connaît plein de choses
- 3) Oui.
- 3.1 Oui.

ÉLÈVE 11– 09/05/2018

- 1) Avec Antoine
- 2) C'est mon copain.
- 3) Oui.

3.1 Non

ÉLÈVE 12 – 09/05/2018

- 1) Avec Nabil.
- 2) Il est intelligent.
- 3) Non.

ÉLÈVE 13 – 09/05/2018

- 1) Avec Nouredine.
- 2) J'avais envie.
- 3) Non

ÉLÈVE 14 – 09/05/2018

- 1) Avec Myriam.
- 2) Elle est gentille, on travaille bien ensemble.
- 3) Oui, des jeux calmes.
3.1 Oui.

ÉLÈVE 15 – 09/05/2018

- 1) Avec Régina.
- 2) Parce qu'elle travaille bien.
- 3) Non.

ÉLÈVE 16 – 09/05/2018

- 1) Avec Ruben.
- 2) C'est mon voisin.
- 3) Oui.
3.1 Non

ÉLÈVE 17 – 09/05/2018

- 1) Avec Marie.
- 2) Elle m'apprend des choses.
- 3) Je ne sais plus.

ÉLÈVE 18 – 09/05/2018

- 1) Avec Sarah.
- 2) C'est ma voisine.
- 3) Oui.
 - 3.1 Non.

ÉLÈVE 19– 09/05/2018

- 1) C'est quoi un exposé ? Avec Kengi.
- 2) C'est mon copain.
- 3) Oui.
 - 3.1 Non.

ANNEXE 7

Visualisation globale des différentes observations

Tableau 3 complet : Nombre d'initiatives ayant abouti dans la classe de CM1

	Conseil 1		Conseil 2		Conseil 3		Conseil 4		Tous les conseils	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Nombre d'initiatives soumises au vote	2	5	6	5	4	5	1	3	13	18
Total	7		11		9		4		31	
Nombre d'initiatives validées par le vote	1	5	4	4	2	4	1	3	8	16
Total	6/7		8/11		6/9		4/4		24/31	
Nombre d'initiatives effectivement mises en place après le vote	1	4	1	3	1	2	0	3	3	12
Total	5/6		4/8		3/6		3/4		15/24	

Réponses des élèves de CM1 à la question 3.

Nom de l'élève	Réponse à la question 3 : Initiatives prises en conseil d'élèves	Réponse à la question 3.1 : au moins une initiative validée par le vote	Réponse à la question 3.2 : Au moins une initiative votée à l'unanimité
Abdel	Oui	Oui	?
Anatole	Oui	Oui	Non
Awa	Non	-	-
Charlotte	Non	-	-
Helena	Oui	Oui	Oui
Issam	Non	-	-
Isidore	Oui	Oui	Non
Mona	Oui	Oui	Non
Malika	Non	-	-
Maria	Oui	Oui	Oui
Mariam	Oui	Oui	Oui
Maëlle	Oui	Oui	Oui
Maïa	Oui	Non	-
Mélinda	Oui	Oui	Non
Mehdi	Oui	Oui	Oui
Mathis	Oui	Oui	Non
Mohamed-Amine	Oui	Oui	Non
Nadia	Oui	Oui	Oui
Raphaël	Oui	Oui	Non
Bryan	Oui	Non	-
Samir	Non	-	-
Ulrich	Non	-	-
Walid	Oui	Non	-
Yanis	Non	-	-

Réponses des élèves de CE1 à la question 3.

Nom de l'élève	Réponse à la question 3 : Initiatives prises en conseil d'élèves	Réponse à la question 3.1 : au moins une initiative validée par le vote
Fadila	Oui	Non
Mickaël	Oui	Oui
Myriam	Non	-
Nabil	Oui	-
Ines	Oui	Non
Lilou	Non	-
Zéphir	Non	
Ruben	Non	
Delphine	Non	-
Antoine	Oui	Non
Adama	Oui	Non
Ismaël	Non	
Yacinte	Non	
Régina	Oui	Oui
Nourdine	Non	
Yaya	Oui	Non
Sarah	Oui	Oui
Mafalda	Oui	Non
Kader	Oui	Non

ANNEXE 7 BIS

Visualisation globale des différentes observations

Réponses des élèves de CM1 à la question 1.

	Nombre de fois où le nom de l'élève a été cité en question 1
Abdel	1
Anatole	2
Awa	1
Charlotte	1
Helena	4
Issam	1
Isidore	1
Mona	0
Malika	5
Maria	1
Mariam	2
Maëlle	1
Maïa	1
Mélinda	1
Mehdi	1
Mathis	2
Mohamed-Amine	1
Nadia	1
Raphaël	2
Bryan	0
Samir	0
Ulrich	0
Walid	2

Réponses des élèves de CM1 à la question 2.

Raisons du choix (question 2)					
Affinité / Lien d'amitié	Connaissance du sujet / Compétences	Investissement et sérieux en terme de travail	Intérêt commun pour le sujet	Commodité à travailler ensemble (ex : voisins)	Pas de raison donnée
		1			
			1		1
		1			
					1
1	1	2			
		1			
				1	
1		4			
		1			
	2				
		1			
		1			
					1
1					
2					
	1				
		1			
1	1				
1		1			
1					
G = 6	G = 3	G = 3	G = 1	G = 1	G = 3
F = 2	F = 3	F = 11	F = 0	F = 0	F = 2
Total = 8	Total = 6	Total = 14	Total = 1	Total = 1	Total = 5

ANNEXE 8
Messages clairs recensés en CM1

Date	Auteur du message clair	Récepteur du message clair
15/12/17	Mélinda	Maria
12/01/18	Malika	Mathis
19/01/18	Helena	Mona
25/01/18	Maïa	Charlotte
25/01/18	Mariam	Charlotte
26/01/18	Ulrich	Bryan
08/02/18	Abdel	Mohamed-Amine
09/02/18	Maria	Helena
15/02/18	Malika	Mélinda
15/02/18	Maëlle	Raphaël
16/03/18	Malika	Helena
29/03/18	Mona	Maïa
06/04/18	Bryan	Ulrich
12/04/18	Abdel	Bryan
12/04/18	Maria	Helena
12/04/18	Maria	Maïa
13/04/18	Maïa	Mariam
13/04/18	Abdel	Yanis

ANNEXE 9

Un exemple de conte anti-stéréotypes de genre

Rédigé par un groupe d'élèves de la classe de cm1

Il était une fois Ranya, une princesse très courageuse et intelligente et Jean Junior, un roi qui était fou. Une paysanne coquette nommée Moïse vit avec la princesse et le roi dans un manoir souterrain pour que les gens de la campagne ne les voient pas.

La pauvre Ranya dit tout le temps : « Moi je n'ai pas de mère et j'ai vraiment besoin d'une maman ». Sa mère est morte il y a quinze ans. Le roi dit à sa fille : « le temps est venu de te marier avec un chevalier puissant ». Mais la princesse Ranya ne veut pas. Elle s'enfuit et la paysanne prend sa place car elle est amoureuse du chevalier.

La princesse va à la campagne et sur son chemin elle rencontre un cuisinier mystérieux et solitaire cueillant des fleurs. La princesse dit :

« Bonjour brave cuisinier ! Je pourrais avoir une fleur ?
- Avec plaisir, gente dame ! »

Et le cuisinier lui offre une fleur.

Pendant ce temps-là, dans le manoir souterrain, Moïse la paysanne va à la bibliothèque et tout au fond de la bibliothèque elle trouve un manuel magique et à côté une baguette. La paysanne choisit le sort d'amour sur le chevalier.

Elle va voir le chevalier à la campagne et lui jette un sort : « Abracadabra, tu tomberas amoureux de moi ! » Mais le chevalier prend son bouclier et se protège et le sort se retourne contre Moïse. La paysanne tombe amoureuse d'elle-même et elle n'aime plus le chevalier. Elle répète sans cesse : « Je suis belle, je suis magnifique, je suis resplendissante ! »

À la fin, le cuisinier offre les fleurs à la princesse mais la princesse s'évanouit et dès qu'elle se réveille, elle lui dit :

« Non mais t'as vraiment cru que je voulais me marier avec toi ?! »

Elle rentre au château et dit à son papa : « je me marierai autant de fois que je voudrai et quand j'en aurai envie ! »

Le cuisinier reste seul et pleure comme un bébé avec le chevalier. Et la princesse fut heureuse toute sa vie.

ANNEXE 10
Des exemples de dessins illustrant les contes du projet



Une princesse poilue.

LE CHEVAL
IER



Un chevalier portant une côte de mailles-justaucorps.

Le cuisinier.



Un cuisinier en robe et chaussures à talons.

ANNEXE 11
« Si j'étais un garçon... »
Rédigé par les filles de CMI

Déjà j'aimerais le bleu, et les Pokémon. Puis je m'appellerais Emmanuel et je jouerais au foot. Je devrais demander ma femme en mariage. Si j'étais un garçon je sauterais du 5ème étage de l'immeuble.

Mais quand même c'est bien d'être un garçon. D'un côté c'est bien car ils rigolent avec les filles.

Je jouerais matin, midi, soir à la Nintendo Switch. J'aurais un iPhone 6 et j'installerais Snapchat et Skype. Je jouerais au foot.

Je me promènerais partout au lieu de faire la vaisselle et la lessive. Je ferais trop le beau, je me défendrais au lieu de me laisser faire comme les filles. Je peux voler ce que je veux au magasin, je peux voyager, je peux pas écouter mes parents, je peux devenir un voyou, je peux avoir des amis, je peux taper qui je veux, je peux être malpoli, je peux ne pas écouter la directrice, je peux tuer la police.

Je vais rester tous les jours d'école pour jouer à la console. Je vais embêter les filles. Faire la bagarre. Regarder le portable, la télé, la tablette pendant le week-end, je jouerais au foot, je ferais de la boxe. Je ferais la vaisselle, la lessive, le ménage, je ferais mon beau.

Si j'étais un garçon, déjà :

- 1) Je ferais pipi debout sérieux
- 2) Je mettrais mon doigt dans le nez
- 3) Je devrais demander ma femme en mariage au lieu que ce soit elle
- 4) Je roterais je pèterais comme un porc
- 5) Je me bagarrerais
- 6) Je puerais de la bouche

Si j'étais un garçon j'allais jouer au foot, mettre du gel et jouer à la play, je regarderais des matchs de foot et je ferais du catch.

Je jouerais au foot, je pars avec papa pour voir le foot de Ronaldo. Je mets la casquette à l'envers, je me balance. J'achète une voiture sans la capote.

Je dirais des gros mots, je parlerais mal à mes parents et je casserais tout. Je reste tout le temps sur mon téléphone, je parlerais avec mes potes et on pourra jouer à la play 4 et je sors même si mes parents me disent non, je sors quand même, et je vais voir ma copine et la taquine.

Je serais beau, ça sera plus simple de se coiffer, de se doucher, je jouerais au foot, à la play, je serais rapide, j'aurais une amoureuse.

Je jouerais à la play. J'aurais pas les mêmes habits et je m'appellerais Ayoub. Je serais un maitre et non une maitresse. Je raserai mes cheveux. Je jouerais au foot. Je ne vais plus faire de goûters entre amies.

Je pèterais dans mon lit et je ferais mon beau. Mettre du parfum d'homme.
Et je me marie avec une fille magnifique et je vais porter des chaussures Nike et je vais dire *ah ouaich maman, il est où mon déjeuner ?*

ANNEXE 12
« Si j'étais une fille... »
Rédigé par les garçons de CMI

Je m'habillerais comme une fille.

Je ferais à manger et je dormirais et j'achèterais une maison.

Je mettrais des habits de garçon. Je me coifferais tous les jours, je m'appellerais Yasmine et je serais prudente. Je sauverais plein d'animaux. Je ferais des trucs de garçon.

Je danserais, et je serais une chanteuse, et je ne mettrais pas de robe, mais par contre je m'habillerais bien, je ferais des couettes, je ferais des gâteaux, des tartes, tout plein de bons plats. Je mettrais du vernis, du rouge à lèvres. Et j'aurais un garçon.

La même chose que si j'étais un garçon en gros la play 4, ma tablette. Je m'habillerais comme une fille.

Si j'étais une fille mon nom serait Yasmina et je ferais exactement la même chose qu'un garçon. Je ferais la râleuse, je ressemblerais à une fille normale, mais belle.

Je pars à l'école comme tout le monde j'irais à la cantine. Le soir je fais mes devoirs et je dors. Et le dimanche je pars chez papi et mamie.

Si j'étais une fille je porterais des talons. Je ferais les plaques et je ferais de la danse. Je regarderais *Soy Luna* et *Violetta*. Je porterais un chouchou et une jupe et une robe. Et la *Reine des Neiges*. Le vernis, le maquillage et des bagues. Des boucles d'oreilles, des colliers.

J'aurais fait les plaques, j'aurais mis une bague, j'aurais dansé. Comme sport j'aurais fait kick boxing, j'aurais appris à courir vite et à faire des pompes. J'aurais mis le vernis, le rouge à lèvres et le mascara et des boucles d'oreilles. J'aurais fait les cours et du shopping et acheté des habits.

Je m'appellerais Fatima. Je ferais le ménage, la cuisine, la machine à laver, je ferais tout dans la maison. J'achèterais la play 4 et la 2, je jouerais à GT5 et Fifa 17. Je m'achèterais une bague, un collier.

Je m'habillerais en jupe rose et je fais des bêtises. Et le lendemain je mets une robe violette avec des petits pointillés et je saute du train et suis morte et j'ai plus d'amis et d'un coup j'ai plus d'amis.

Je tabasserais les garçons avec un circulaire crochet uppercut je ferais du karaté, de la boxe, du kung-fu, je voudrais être une chevalière avec du ROSE.

Je voudrais être un garçon, je m'habillerais comme un garçon, je jouerais comme les garçons, je me coifferais comme un garçon ! Je ferais même une opération pour devenir un garçon.