



**HAL**  
open science

## Étude de dépliants antisexistes chez des élèves de moyenne et grande section maternelle

Magali Dolain, Miryam El Khadkhoudi

► **To cite this version:**

Magali Dolain, Miryam El Khadkhoudi. Étude de dépliants antisexistes chez des élèves de moyenne et grande section maternelle. Education. 2018. dumas-01888215

**HAL Id: dumas-01888215**

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01888215v1>

Submitted on 4 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<sup>ème</sup> année**  
**Année universitaire 2017 - 2018**

**ETUDE DE DÉPLIANTS ANTISEXISTES CHEZ DES ÉLÈVES DE  
MOYENNE ET GRANDE SECTION DE MATERNELLE**

**AUTEUR(S)**

**EL KHADKHOUDI Miryam et DOLAIN Magali**

Directeur du mémoire : Jacques GLEYSE

Assesseur : Sophie DUTEIL

Soutenu le 29 Mai 2018

## RÉSUMÉ

Notre recherche porte sur les stéréotypes de genre présents chez des élèves de maternelle. Nous pensons que l'étude de dépliants antisexistes dans nos classes peut modifier les stéréotypes de genre auprès de nos élèves. Pour se faire, nous avons mis en place des ateliers à visée philosophique (AVP). Pour vérifier notre hypothèse, nous avons testé nos élèves avant et après les AVP. Ces tests se présentent sous forme de questionnaire dont les questions sont extraites des dépliants antisexistes de Maman Rodarde et de test intitulé 'Sacha et Maé'. Ainsi, nous verrons si notre intervention auprès des élèves peut impacter positivement leurs représentations en ce qui concerne les stéréotypes de genre.

## SUMMARY

*Our research focuses on gender stereotypes in students aged 4-5 years old. We believe that the study of anti-sexist leaflets in our class can change gender stereotypes among our students. To do this, we set up philosophical workshops. To test our hypothesis, we tested our students before and after VPAs. These tests are in the form of a questionnaire whose questions are extracted from the flyers of mother Rodarde and test titled 'Sacha and Maé'. So, we will see if our intervention with kindergarten students can positively impact their representations with regard to gender stereotypes.*

## REMERCIEMENTS

En préambule de ce mémoire nous souhaitons adresser nos remerciements les plus sincères aux personnes qui nous ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire ainsi qu'au bon déroulement de cette année universitaire.

Nous tenons à remercier sincèrement Mr Jacques GLEYSE, qui en tant que directeur de mémoire, s'est montré très à l'écoute et disponible tout au long de la réalisation de ce mémoire, en nous apportant les conseils et l'aide dont nous avons besoin. Il a accepté de nous accorder du temps et nous a manifesté son soutien.

Nous tenons aussi à remercier Mme Sophie DUTEIL pour l'inspiration et l'aide apportée.

Nos remerciements s'adressent également à nos collègues de l'ESPE ainsi qu'à nos entourages respectifs ; conjoint, parents, amis et familles qui ont compris l'importance d'un tel travail. Ils ont accepté de nous écouter parler de ce mémoire pendant plusieurs mois, et ont toujours fait preuve de patience et de soutien, en nous redonnant confiance autant de fois que nécessaire.

Enfin, nous adressons un remerciement tout particulier à nos élèves qui ont participé sans le savoir à notre travail de recherche, et sans qui ce mémoire n'aurait pu exister.

# SOMMAIRE

INTRODUCTION .....	P1
I. PARTIE THEORIQUE : Des termes à préciser, une histoire à partager .....	P4
<b>A. Les définitions clés</b> .....	P4
<b>B. Lutte contre le sexisme</b> .....	P7
1. <i>En France</i> .....	P7
2. <i>A l'école</i> .....	P7
<b>C. Les dépliants antisexistes de la maman Rodarde</b> .....	P9
<b>D. Les ateliers à visée philosophique d'après différents philosophes</b> ...	P10
1. <i>Selon Matthew Lipman</i> .....	P11
2. <i>Selon Jacques Levine</i> .....	P12
3. <i>Selon Michel Tozzi</i> .....	P13
<b>E. Les liens avec les programmes</b> .....	P15
II. CADRE D'EXPERIMENTATION : AVP versus Stéréotypes de genre.....	P17
<b>A. Présentation des outils utilisés</b> .....	P17
<b>B. Résultats préliminaires</b> .....	P20
1. <i>Résultats obtenus à partir du questionnaire</i> .....	P20
2. <i>Interprétation</i> .....	P22
3. <i>Résultats obtenus à partir du test Sacha et Maé</i> .....	P24
4. <i>Interprétation</i> .....	P27
<b>C. Mise en place des AVP</b> .....	P28
1. <i>Présentation du dispositif</i> .....	P28
2. <i>Retranscription de deux ateliers</i> .....	P30
<b>D. Résultats post AVP</b> .....	P34
1. <i>Résultats obtenus à partir du questionnaire</i> .....	P34
2. <i>Interprétation</i> .....	P35
3. <i>Résultats obtenus à partir du test Sacha et Maé</i> .....	P37
4. <i>Interprétation</i> .....	P38
<b>E. Changements observés dans nos classes</b> .....	P38
CONCLUSION.....	P40
BIBLIOGRAPHIE.....	P42
ANNEXES .....	P43

## INTRODUCTION

Les stéréotypes de genre sont très présents dans notre société actuelle. Bien que la législation française tende à une égalité entre les hommes et les femmes, de nombreux stéréotypes demeurent.

Diverses actions ont été menées dans le but de lutter contre ces stéréotypes ancrés dans le système social dans lequel nous évoluons. En 2012, un ministère des Droits des Femmes a en effet, été créé. Il compte parmi ses priorités l'égalité professionnelle, la parité, la lutte contre les violences mais aussi l'éducation et la lutte contre les stéréotypes. En 2013, « *Un Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes* » a également été créé, suivi en 2014, d'un ministère des Affaires Sociales, de la Santé et des Droits des Femmes.

Cependant, malgré leurs mises en place, ces différentes mesures ne suffisent pas à effacer les stéréotypes de genre existants. Ces derniers sont ancrés dans l'imaginaire collectif et nous les retrouvons au quotidien. Citons quelques exemples afin d'illustrer nos propos : « *Le bleu pour les garçons, le rose pour les filles* », une idée reçue qui continue d'exister notamment au travers des jeux pour enfants, ou encore des livres. Prenons l'exemple des catalogues de jouets pour enfants qui, jusqu'en 2014, étaient présentés en catégories « *Filles* » ou « *Garçons* ». Bien qu'ils se présentent désormais par activité, le clivage demeure :

Emballages et fonds roses, strass et cœurs pour les filles, fonds bleus et graphismes agressifs, jeux aux dominantes rouges et noires pour les garçons. Sans parler des injonctions de beauté et d'imitation pour les unes, d'action et de victoire pour les autres : “Maquille-toi comme une star !”, “pour faire les courses comme maman” ou “pour être le vainqueur”.<sup>1</sup>

Les symboles situés sur les portes de toilettes sont eux aussi un exemple de stéréotypes genrés. Très souvent, les toilettes des femmes sont symbolisées par un personnage portant une robe tandis que sur celles des hommes, figure ce même personnage ne portant pas de robe. Aussi, d'après Jacques Gleyse<sup>2</sup>

[...] la convention utilisée en France et dans de nombreux pays du monde est particulièrement genrée et surtout en décalage total avec les habitudes vestimentaires quotidiennes des femmes contemporaines qui sont le plus souvent habillées en pantalon (ou autres leggings). »

Ces exemples, bien qu'il y en aurait beaucoup d'autres, nous confirme la présence de stéréotypes de genre dans notre société actuelle. Ceux-ci sont transmis de manière inconsciente par les différentes instances que nous côtoyons ; la société, l'école, ou même nos proches. Cette transmission s'effectue dès le plus jeune âge. Alors même qu'un enfant n'est

---

<sup>1</sup>D'après une enquête du magazine 60 Millions de consommateurs.

<sup>2</sup>Le genre de l'école en France : de la mixité à l'inégalité occultée

que fœtus, il est déjà porteur d'une identité attendue, imaginée par ses parents et basée sur leurs représentations de ce que doit être une fille ou un garçon. Une étude de Hoffman datant de 1977 montre que les parents attendent de leur fils, plus fréquemment que de leur fille, que ce dernier soit indépendant, sûr de lui, ambitieux, travailleur, intelligent et volontaire. Tandis que pour leur fille, ils attendent plutôt qu'elle soit gentille, aimable, attirante et enfin qu'elle ait de bonnes manières, fasse un bon mariage et soit bonne mère. En effet, ces derniers se projettent différemment dès lors qu'ils apprennent le sexe biologique de leur enfant. Aussi, sa construction identitaire va être influencée par son environnement familial. C'est pourquoi, dès le plus jeune âge, il est possible de constater que les enfants sont marqués par certains stéréotypes. C'est effectivement le cas de certains de nos élèves de maternelle.

En tant que professeures stagiaires, nous sommes toutes les deux en responsabilité d'une classe de maternelle à mi-temps. Dès nos premiers mois en classe, nous avons constaté la présence de stéréotypes de genre, tant par des phrases que par des actes observés chez nos élèves. Nous avons rencontré le cas d'un élève de moyenne section qui faisait l'objet de moqueries de la part de ses camarades de sexe masculin quant au fait qu'il utilise la couleur rose dans ses dessins. À contrario, un de ses camarades, lui, refusait catégoriquement d'utiliser la couleur rose. Aussi, un garçon de grande section s'est plaint à plusieurs reprises car ses camarades, aussi bien de sexe masculin que de sexe féminin, se moquent de lui car il a les cheveux longs et lui disent qu'il est une fille. Enfin, lors du temps d'accueil, une élève de grande section s'est vue rejetée du coin voiture par les garçons qui s'y trouvaient avant elle, en lui fournissant une explication très claire : « *C'est pas pour les filles !* ».

L'école maternelle est un moment important du développement de l'enfant. Bien qu'elle ne soit pas obligatoire, elle constitue une étape essentielle du parcours des élèves. Elle a pour objectifs principaux de « *donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité.* »<sup>3</sup> C'est une école où les enfants vont apprendre à devenir élève et à développer leur langage. Pour autant, elle n'échappe pas aux stéréotypes de genre, tant du côté des élèves que des enseignants. L'éducation Nationale affiche vivement sa volonté de promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, notamment par le biais de la loi pour la refondation de l'école lancée en 2013 par l'ancien ministre de l'éducation Nationale, Vincent

---

<sup>3</sup><http://www.education.gouv.fr/cid166/l-ecole-maternelle-organisation-programme-et-fonctionnement.html>

Peillon. L'ABCD de l'égalité, très controversée à l'époque, démontre également la volonté ministérielle de « *transmettre dès le plus jeune âge la culture de l'égalité et du respect entre les filles et les garçons.* »<sup>4</sup> Dans les nouveaux programmes de 2015 ainsi que dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, la place attribuée à cette égalité des sexes est tout aussi centrale. Cette thématique, traitée comme une priorité par l'éducation nationale, nous a beaucoup intéressées.

Notre choix s'est porté sur ce thème pour deux raisons, l'une purement personnelle et l'autre plus professionnelle. Les deux étant liées. Personnellement, nous avons été toutes les deux, confrontées aux stéréotypes de genre au sein de nos contextes familiaux respectifs. Une phrase nous a particulièrement marqué : « *C'est pas pareil, lui c'est un garçon !* ». Nous avons toutes deux, été confrontées à cette phrase une multitude de fois dans le cadre de nos vies personnelles respectives. Aujourd'hui en tant que néo-professeures, nous sommes à nouveau face à ce type de phrases de la part de nos jeunes élèves, ce qui a très vivement attiré notre attention, et nous a conduit à mener ensemble ce travail de recherche autour des stéréotypes de genre. D'un point de vue professionnel, cette thématique nous intéresse d'autant plus, du fait que nos élèves de maternelle se trouvent aux prémices de la formation des stéréotypes. C'est pourquoi nous avons à cœur d'essayer de comprendre ces modèles de penser, afin de mieux les appréhender et ainsi chercher, dans la mesure du possible, à les atténuer. Notre ambition serait de permettre à nos élèves de bénéficier d'un enseignement objectif, sans aucune forme de discriminations. Notre préoccupation première étant de faire en sorte de ne pas accentuer les stéréotypes déjà présents chez les élèves dont nous avons la responsabilité.

L'école Nelson Mandela à Béziers et Pablo Picasso à Montpellier constituent ensemble notre terrain d'étude. Nous allons travailler plus précisément auprès des élèves biterrois de la classe de moyenne section et ceux de la classe de moyenne et grande section de Montpellier. Nos classes se composent respectivement de 28 et 17 élèves, avec pour la première 16 filles et 12 garçons et pour la seconde 9 garçons et 8 filles.

---

<sup>4</sup><http://www.education.gouv.fr/cid74165/experimentation-des-abcd-de-l-egalite-dans-10-academies-volontaires-pour-transmettre-des-le-plus-jeune-age-la-culture-de-l-egalite-et-du-respect-entre-les-filles-et-les-garcons.html>



I. PARTIE THEORIQUE : Des termes à préciser, une histoire à partager.

## A. Les définitions clés

### **Stéréotypes ? Sexe ? Genre ?**

Comme nous l'avons évoqué précédemment, la société actuelle est porteuse de stéréotypes de genre. Il convient toutefois de bien comprendre ces deux notions. Qu'est-ce qu'un stéréotype ? Qu'entendons-nous par « *Genre* » ?

Les stéréotypes sont des représentations simplifiées et parfois déformées de la réalité, reposant sur des généralisations souvent imprécises pour décrire un individu supposé appartenir à un groupe. Ce sont des images figées, grossières et préconçues que l'individu intègre au cours de son évolution.<sup>5</sup>

En sociologie, ils sont définis comme étant « *des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalités, mais souvent aussi des comportements, d'un groupe de personnes.* »<sup>6</sup>

Il existe différents types de stéréotypes selon les caractéristiques auxquelles ils se réfèrent. Ainsi, les stéréotypes peuvent être sociaux (exemple : les jeunes sont impolis) ; raciaux, c'est-à-dire qu'ils concernent un pays ou une appartenance ethnique (exemple : les italiens sont dragueurs) ; professionnels (exemple : les fonctionnaires sont des privilégiés) ; physiques (exemple : les brunes ont du caractère) ou encore sexistes (exemple : les hommes sont des machos). Les stéréotypes peuvent également s'appliquer au genre. Bien que pour une majorité d'individus, le sexe et le genre sont liés, il convient de distinguer le sexe biologique, du genre. Le terme « *gender* » a été choisi par les anglais car le mot « *sex* » renvoie à une notion biologique du masculin et du féminin, alors que le genre englobe une dimension culturelle. Cette distinction entre sexe et genre a émergé à la fin des années 1960 chez les anglo-saxons.

---

<sup>5</sup> Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance, Brigitte Grésy et Philippe Georges, Inspection générale des affaires sociales, remis à la ministre des droits des femmes, Najat Vallaud-Belkacem, mars 2013.

<sup>6</sup> Leyens, Yzerbyt, &Schadron, 1996.

En effet, le mot « *sexe* » tel qu'il est décrit dans le dictionnaire Larousse renvoi aux caractéristiques purement biologiques qui différencient l'homme et la femme :

- Caractère physique permanent de l'individu humain, animal ou végétal, permettant de distinguer, dans chaque espèce, des individus mâles et des individus femelles ; ensemble de ces individus mâles ou femelles.
- Les organes sexuels, la verge chez l'homme, la vulve et le vagin chez la femme.

Ainsi, le sexe d'une personne renvoie à ses composantes biologiques, c'est-à-dire différences anatomiques, hormonales et chromosomiques.

Le mot « *genre* » quant à lui renvoi aux différences sociales entre hommes et femmes. En effet, d'après Ann OAKLEY (1972), le genre « *renvoie à la distinction culturelle entre les rôles sociaux, les attributs psychologiques et les identités des hommes et des femmes.* » Il est utilisé pour désigner la dimension sociale des rôles associés aux individus de sexe féminin et masculin.

Il renvoi à l'idée que l'identité sexuée d'un individu est la résultante d'un construit social et fait référence aux différentes étapes à travers lesquelles passe un enfant pour se construire comme un garçon ou une fille de sa culture et de son époque.<sup>7</sup>

Les stéréotypes liés au genre renvoient donc à des idées reçues concernant le comportement, les attitudes attendues en fonction du sexe d'un individu. Aussi, il semble pertinent de s'interroger sur l'influence de ces stéréotypes dans la construction identitaire de l'enfant.

### **Identité sexuée ?**

« *La notion d'identité sexuée recouvre le sentiment d'appartenir à un sexe ainsi que l'appropriation des caractéristiques définies culturellement qui lui sont reliées.* »<sup>8</sup> La construction de cette identité sexuée passe par plusieurs étapes entre l'âge de deux ans environ et l'âge de cinq à sept ans. En effet, d'après le Dossier de veille de l'IFE n°112 rédigé par Marie Gaussel en octobre 2016, le genre serait prescrit aux enfants avant même qu'ils reconnaissent le sexe auquel ils appartiennent. Cette transmission du genre s'effectue par le

---

<sup>7</sup> Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance, Brigitte Grésy et Philippe Georges, Inspection générale des affaires sociales, remis à la ministre des droits des femmes, Najat Vallaud-Belkacem, mars 2013.

<sup>8</sup> Le Maner-Idrissi, 1997

biais des principaux agents de socialisation que représentent la famille, les professionnels de la petite enfance et les enseignants. Dès la fécondation, le sexe de l'enfant est défini, ce qui entraîne chez les parents la construction de diverses caractéristiques qu'ils souhaitent pour leur enfant.

Lawrence Kohlberg propose trois étapes de la construction identitaire, permettant à l'enfant de comprendre le genre. Le premier stade se situe environ vers deux ans : c'est « *l'identité de genre* ». A ce stade, l'enfant est capable d'indiquer le sexe des individus qu'il rencontre en se basant sur des caractéristiques physiques comme la coiffure ou encore les vêtements. Il est aussi capable d'identifier son propre sexe. Le second stade, nommé « *stabilité de genre* », apparaît à l'âge de 3-4 ans. L'enfant comprend alors que le sexe d'un individu est une donnée stable au cours du temps.

Enfin, le troisième stade intervient aux alentours des 5 ans de l'enfant, c'est la « *constance de genre* ». Cette phase correspond à l'intégration du fait que le sexe d'un individu est déterminé par un critère biologique stable : l'appareil génital. C'est une donnée qui ne varie ni par rapport au temps ni par rapport aux situations. Un homme vêtu d'une robe reste un homme. L'identité de genre se stabilise définitivement vers 7 ans.

## **Sexisme ?**

Dans le guide ressources pour les équipes éducatives des collèges et lycées intitulé : Comportements sexistes et violences sexuelles<sup>9</sup>, le sexisme est défini comme :

*« Une attitude de discrimination fondée sur les qualités et les caractères respectivement au sexe féminin et au sexe masculin. Les stéréotypes de sexe et les normes du masculin et du féminin auxquels ils renvoient alimentent des comportements sexistes ».*

Le secrétariat d'Etat chargée de l'égalité entre les femmes et les hommes donne la définition suivante du sexisme :

*« Le sexisme regroupe à la fois des croyances et des comportements. Il repose sur l'idée que les femmes sont inférieures aux hommes. Ses manifestations sont très diverses : des formes à l'apparence anodines (stéréotypes, blagues, remarques) jusqu'aux plus graves (discriminations, violences, meurtre). C'est le principal obstacle à l'égalité réelle entre les femmes et les hommes ».*

Par conséquent, le sexisme peut être culturel c'est-à-dire que dans certaines cultures les sexes féminins et masculins ne sont pas égaux et chacun doit trouver sa place en fonction des

---

<sup>9</sup> <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/NT-8134-9559.pdf>

normes dictées par la société. Ainsi il existe une catégorisation qui impose des comportements aux deux sexes. Le sexisme s'appuie sur des différences biologiques et physiques entre les sexes, présentées comme étant naturelles pour pouvoir justifier les différences de comportements, de droit et d'obligation entre filles ou femmes et garçons ou hommes.

## **B. Lutte contre le sexisme**

### *1. En France*

Depuis plus d'un siècle, les droits des femmes ont beaucoup évolué et le gouvernement français actuel poursuit cette lutte grâce à plusieurs lois et programmes destinés à faire évoluer les mentalités.

Le document intitulé «*Chronologie des dispositions en faveur de l'égalité femmes-hommes* »<sup>10</sup> présenté en annexe 1, relate toutes les lois permettant la lutte contre la discrimination hommes-femmes.

A ces lois s'ajoutent différents plans d'action pour l'égalité réelle entre les hommes et les femmes (cf. annexe 2) :

- Le premier plan interministériel en faveur de l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes (2016-2020)
- Le plan national de lutte contre le harcèlement sexiste et les violences sexuelles dans les transports en commun (2015-2016)
- Le programme d'action pour améliorer l'accès à l'IVG en France (janvier 2015)
- Le plan d'action contre la traite des êtres humains (2014-2016)
- Le plan de lutte contre les violences faites aux femmes (2014-2016)

### *2. A l'école*

Le document intitulé La lente introduction de la mixité dans le système éducatif français relate les dates essentielles à l'entrée des filles au sein de l'école de 1833 à 2006 de l'académie de Créteil.

---

<sup>10</sup> [www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr](http://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr)

La loi du 8 juillet 2013<sup>11</sup> pour la refondation de l'École de la République redéfinit une nouvelle formation des métiers du professorat et de l'éducation, fait évoluer les pratiques pédagogiques ainsi que le contenu des enseignements. De cette loi, naissent le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCC) et les nouveaux programmes de l'école.

Pour lutter contre le sexisme à l'école, le domaine 3 du SCCC intitulé Formation de la personne et du citoyen a pour but « *l'apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté, par une formation morale et civique* ». Avec l'EMC (l'Enseignement Moral et Civique), l'élève apprend les valeurs de la république qui sont la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discriminations. Ainsi, l'élève se construit en adulte de demain dans le respect d'autrui. Par ailleurs quelques soit le cycle (2 et 3), les termes « *sexismes* » et « *égalité de droit entre les filles et les garçons* » apparaissent dans les programmes de l'EMC dont les objectifs sont d'accepter les différences et de connaître quelques principes et valeurs fondateurs d'une société démocratique.

De plus l'enseignement à l'égalité des deux sexes en termes de droits, devoirs et respect se poursuit au collège (cycle 4).

L'école maternelle est aussi concernée par cette lutte contre le sexisme. Elle structure ces apprentissages autour d'un enjeu principal : « *Apprendre ensemble et vivre ensemble* ». Elle assure ainsi les premiers acquis des règles de vie en société. L'école maternelle construit les conditions de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons.

L'enseignant, par son référentiel de compétences, se doit de faire vivre les valeurs de la République et notamment le refus de toutes les discriminations (liées au handicap, au sexe...).

Pour aider les enseignants dans cette lutte, plusieurs outils sont mis à leurs dispositions. En voici quelques-uns :

- Le réseau canopé dédié à l'égalité entre les filles et les garçons.

---

<sup>11</sup> Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

- Le site de l'USEP<sup>12</sup> (Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré). Il présente diverses situations d'apprentissages pour faire vivre cette égalité.
- Le site Matilda<sup>13</sup> qui propose plusieurs vidéos qui permettent de faire vivre l'égalité. Ces vidéos sont à destination d'enfants de l'école maternelle jusqu'au lycée.

Les dépliants antisexistes que nous utiliserons lors de notre recherche sont donc en adéquation avec les programmes de l'école maternelle et élémentaire.

### **C. Les dépliants antisexistes de la maman Rodarde**

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous utiliserons des dépliants antisexistes créés par une bloggeuse dont le pseudonyme est la maman Rodarde. Cette femme est une maman d'un petit garçon qui aime se vernir les ongles de temps à autre.

Lors d'une sortie dans un parc avec son fils, elle a été témoin de moquerie de certains enfants vis-à-vis de son fils qui cachaient ses ongles vernis. Cet épisode a été comme un déclic pour cette mère. Elle a alors eu l'idée de créer des dépliants antisexistes sur lesquels sont posées des questions sur les hommes et les femmes et les réponses attendues à ces questions sont sous la forme de photos. Par exemple : « *Les filles peuvent-elles aimer le bleu ?* » Les réponses sont les photos de la reine Elisabeth II d'Angleterre, de la chanteuse Katty Perry avec ses cheveux bleus, de Marie-Antoinette dans sa robe bleue...pour ne citer que les trois premiers volets de ce dépliant. (cf. annexe 5)

Ces dépliants amènent à se questionner vis-à-vis des préjugés concernant plusieurs critères, notamment :

- L'apparence physique « *les filles peuvent-elles avoir des cheveux courts ou rasés ?* », « *Les garçons peuvent-ils avoir des cheveux longs ?* »...
- L'habillement « *les filles peuvent-elles porter des pantalons et cravates ?* », « *Les garçons peuvent-ils porter des robes ?* »...

---

<sup>12</sup> <https://usep.org/>

<sup>13</sup> <https://matilda.education/app/>

- Les sports et loisirs « *les filles peuvent-elles aimer le football ?* », « *Les garçons peuvent-ils aimer la danse ?* »...
- La sexualité « *les filles peuvent-elles aimer des filles ?* », « *Les garçons peuvent-ils aimer des garçons ?* » ...

L'objectif de cette maman est de vaincre le sexisme en montrant, par la photographie, que tous les enfants peuvent être et aimer ce qu'ils veulent.

En utilisant comme support des photographies en réponse aux questions, elle rend ses dépliants accessibles à tous les enfants qu'ils soient lecteurs ou non. Ce qui les rend plus facile à utiliser dans nos classes de maternelle. Mais aussi, plus réaliste et plus parlant pour les enfants même les plus jeunes et/ou ayant des difficultés à imaginer un homme vêtu de rose.

De plus, maman Rodarde choisit d'illustrer ses réponses par des photographies de célébrités connues et actuelles : ce qui les rend encore plus convaincantes et pertinentes pour des enfants plus âgés qui reconnaissent ces célébrités.

Dans nos classes, l'étude de ces dépliants antisexistes se fera sous forme de plusieurs ateliers à visée philosophique. La philosophie en maternelle est possible grâce aux travaux de différents philosophes et didacticiens.

## **D. Les ateliers à visée philosophique d'après différents philosophes**

« *On n'apprend pas la philosophie, on apprend à philosopher* »: Emmanuel Kant. C'est dans cette optique que les ateliers à visée philosophique sont élaborés afin de permettre aux enfants de philosopher. Dans le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicale), philosopher signifie dans un premier temps de :

*Réfléchir, raisonner selon les principes de la philosophie c'est-à-dire de chercher la raison profonde des choses, réfléchir sur la signification de l'existence humaine" et dans un deuxième temps de développer des idées générales sur un sujet quel qu'il soit ; raisonner, discuter de manière méthodique ou savante ou élevée.*

Cette dernière définition sera retenue pour expliciter le fonctionnement de ces ateliers et c'est dans ce but de philosopher que les ateliers sont dits à visée philosophique plutôt que qualifiés de philosophiques. En effet, les enfants seront amenés à discuter, à échanger leur point de vue, à écouter les autres camarades, à respecter leurs idées.

De plus, ils pourront aussi expliquer leur choix, se justifier s'ils le souhaitent. Le choix du sujet sera adapté à leurs âges pour qu'ils puissent le comprendre et ainsi ne pas rencontrer d'obstacles lors de la discussion. Des philosophes ont pensé et créé les ateliers à visée philosophique pour que la philosophie puisse faire son apparition au sein de l'école et puisse être abordable par des jeunes élèves.

### 1. Selon Matthew Lipman

La philosophie à l'école fait son entrée aux Etats Unis en 1970 grâce à Matthew Lipman. Selon ses collaborateurs et lui, les enfants se posent naturellement des questions philosophiques. *« C'est de plus pour eux un passage obligé vers leur vie d'adulte que d'apprendre à penser par eux-mêmes et être en mesure de porter une critique sur leur environnement. »*<sup>14</sup>

Ce philosophe, pédagogue, logicien et chercheur en éducation est le principal développeur de la philosophie pour les enfants.

En effet, il créait un programme complet pour des enfants de la maternelle au lycée en écrivant des romans qui suscitaient des questions. Ces romans sont adaptés à l'âge des élèves. Il propose alors un protocole précis avec la participation de la philosophe Ann Margaret Sharp et que l'adulte doit appliquer. Ces protocoles sont des aides pédagogiques destinés aux enseignants pour élaborer des séances en philosophie avec leurs élèves.

Sa méthode est la suivante : l'enseignant(e) ou l'intervenant(e) propose de lire une histoire et s'ensuit un débat sur une question de portée philosophique émanant de l'histoire. Le point central de sa méthode repose sur un débat entre les enfants et où l'adulte qui anime (professeur des écoles ou intervenant) a un rôle de guide et de facilitateur. Le fait de rencontrer les points de vue et confronter les argumentations, les élèves font l'expérience de leur pensée, de celle des autres et de la nature de la discussion.

---

<sup>14</sup> [www.pratiquesphilo.free.fr](http://www.pratiquesphilo.free.fr)



De ce fait, la méthode Lipman est un enseignement de la philosophie et son objectif est donc que l'enfant « *fasse un apprentissage de type scolaire de l'argumentation et de la logique* »<sup>15</sup>.

## 2. Selon Jacques Levine

Jacques Levine (psychologue et psychanalyste français) a créé une Association des Groupes de Soutien Au Soutien (A.G.S.A.S.) dont le but est de promouvoir, faire connaître et faire progresser de nouvelles méthodes de formation. Plus particulièrement, pour les professionnels de l'enseignement et des domaines sociaux et paramédicaux.

En étudiant les travaux de Matthew Lipman, Jacques Levine adhère à son idée qui consiste à dire que les enfants sont capables d'une pensée qui s'apparente à de la philosophie, mais, il n'est pas d'accord sur le fait de leur enseigner la philosophie.

De ce fait, il fonde les ateliers philosophiques avec une maîtresse de maternelle Agnès Pautard et un inspecteur de l'éducation nationale Dominique Senore.

Ils ont la « *conviction que l'enfant a d'abord besoin de faire l'expérience de sa propre pensée, et cela autrement que sur un mode scolaire* »<sup>15</sup>. Ces ateliers sont effectués durant le temps scolaire. Ce n'est pas un enseignement de la philosophie à proprement parler, mais plutôt une préparation à la pensée philosophique<sup>16</sup>. De ce fait, le point de départ de leurs ateliers est la parole des élèves.

Ces ateliers AGSAS se présentent sous la forme de débats d'idées sans intervention de l'adulte. Ils permettent à l'enfant de prendre conscience de son appartenance à un groupe de pensée et sont fondés sur cinq « *paris* »:

- Le pari qu'on peut mettre un cadre. C'est-à-dire un cadre qui permettra aux enfants de révéler leurs représentations sur la condition humaine.
- Le pari d'un autre statut de l'élève. En effet, durant ces ateliers, l'enfant va passer du statut d'élève au statut de personne, d'individu humain qui pense et dont la pensée n'est pas régie par des règles. Il pourra donc s'exprimer comme il le souhaite dans le respect d'autrui.

---

<sup>15</sup> Ateliers de philosophie de l'AGSAS. Spécificités, pratiques et fondements. Jacques Levine In GFPEN, pratiques de la philosophie n°9, Janvier 2004.

<sup>16</sup> François Jarraud : Café pédagogique du 24 mars 2010

- Le pari du silence symbolique de l'enseignant. L'enseignant ne doit pas influencer la pensée des élèves. Il est présent pour faire respecter les règles du débat sans intervenir sur ce qui se dit.
- Le pari de l'énoncé du thème de réflexion sous forme d'un mot inducteur. Chaque débat débute par l'énoncé du thème. Par exemple : « le thème d'aujourd'hui est le bonheur » ou « aujourd'hui on va réfléchir sur le bonheur ».
- Le pari du débat implicite c'est-à-dire que les enfants, par leur recherche collective, pensent et échangent leur point de vue. De plus, comme le dit Annick Perrin : « *le flux des paroles émises dans le groupe, constitue un point d'appui à la pensée de chacun* ».

### 3. Selon Michel Tozzi

Michel Tozzi est professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université Montpellier 3, didacticien du débat et de l'apprentissage du philosophe. A la suite de son rapport sur la philosophie à l'école primaire dans le monde, il devient expert à l'Unesco.

M. Tozzi préfère parler de discussion à visée philosophique (DVP) plutôt que d'atelier à visée philosophique. Sur le site [www.philotozzi.com](http://www.philotozzi.com), M. Tozzi dit : « *qu'il s'agit de mettre en place en classe une communauté de recherche à la manière de M. Lipman, un « intellectuel collectif », où l'enjeu de la discussion est d'avancer ensemble sur une question importante posée (rapport de sens), et non d'avoir raison (de l'autre : rapport de force) ; de chercher avec et non de lutter contre* ».

La DVP, ainsi créée par Michel Tozzi, se rallie aux travaux de Matthew Lipman et propose une démarche mixte entre la méthode du récit de Lipman, le développement personnel de Lévine et la maïeutique (questionnement socratique). Elle présente l'avantage d'une mise en œuvre simple et bien adaptée au cadre scolaire, accessible aux enseignants non spécialistes.

Ainsi selon M. Tozzi :

Il ne s'agit pas de faire un cours de philosophie à des élèves de primaire. Il s'agit d'éveiller en eux le goût de la réflexion, du débat collectif respectueux les uns des autres, de l'échange, de l'écoute, de la construction collective sur un thème à caractère philosophique sur lequel ils ont envie de discuter.

Alain Delsol, Sylvain Connac et lui, vont alors élaborer plusieurs dispositifs pour amener une discussion à visée philosophique en classe. Lors de ces DVP, les enfants se voient octroyer des responsabilités :

- Un président de séance qui aura pour rôle l'attribution de la parole à ses camarades dans le cadre des règles établies (par exemple : donner la parole à un camarade qui a la main levée, ...). Il réglera les échanges mais ne participera pas à la discussion et pourra donner la parole à un élève chargé de la reformulation.
- Un élève reformulateur qui comme son nom l'indique, récapitule l'avancée des échanges de ses camarades, à la demande de l'enseignant ou du président de séance. Comme pour le président, cet élève ne participe pas à la discussion car pour reformuler, il se doit d'être attentif à ce qui se dit autour de lui, à écouter et à comprendre ce qui a été dit.
- Un élève synthétiseur, dont la mission sera de noter tout ce qui a été dit, ce qu'il a compris. Il ne participe pas à la discussion.
- Des élèves discutant. Ils participeront oralement au débat et devront exprimer leurs points de vue. Ces élèves débattront du sujet en expliquant leurs choix.

Les deux premiers « métiers » peuvent être introduits dès la grande section de maternelle.

Pour M. Tozzi et ses collaborateurs, les DVP doivent apprendre aux élèves à penser par eux-mêmes, à créer une pensée rationnelle, fondée sur les questions posées. Les DVP sont toujours sous la conduite de l'enseignant et relèvent des questions posées par les élèves et sur lesquelles ils ont choisi de débattre. La durée des DVP varie selon l'âge des élèves (de 10-15' en grande section de maternelle, 30-45' au cycle 2 et 45-60' en cycle 3).

Au sein de leurs classes, les professeurs des écoles s'appuient sur les différents points de vue de ces philosophes pour créer leurs ateliers. De plus, faire ces ateliers à visée philosophique permet de développer plusieurs compétences décrites dans les bulletins officiels relatifs aux programmes des écoles maternelles et élémentaires.

## E. Les liens avec les programmes

Comme nous l'avons détaillé précédemment, les ateliers à visée philosophique peuvent être commencés dès l'école maternelle car ils présentent plusieurs intérêts pour les élèves et l'enseignant.

En effet, lors de ces ateliers, les élèves sont amenés à mobiliser le langage dans toutes ses dimensions et en particulier l'oral. Comme le préconise le bulletin officiel n°2 du 26 mars 2015 relatif aux programmes de l'école maternelle, les élèves sont amenés à « *oser entrer en communication et échanger et réfléchir avec les autres* ». Ainsi, grâce à ces ateliers les enfants vont travailler plusieurs compétences attendues :

- La première compétence est de communiquer avec les adultes et avec les autres par le langage en se faisant comprendre. L'élève devra prendre confiance en lui et oser dire ce qu'il pense aux autres et à son enseignant tout en se faisant comprendre. Cet exercice n'est pas facile surtout pour des enfants de maternelle.
- La deuxième compétence est double. Il s'agit de s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis et reformuler pour se faire mieux comprendre. L'enseignant aidera l'enfant à reformuler, à créer des phrases.
- La dernière compétence est de pratiquer divers usages du langage oral c'est-à-dire que pendant le débat, l'enfant racontera, décrira, évoquera ou expliquera sa pensée. Il se questionnera à propos du thème étudié ou à partir des réponses de ses camarades. Il proposera des solutions à un problème posé et il devra aussi discuter un point de vue.

De plus, comme le souligne M. Tozzi, ces ateliers ont un « *enjeu psychologique* »<sup>17</sup> puisqu'ils contribuent à la construction identitaire de l'enfant car il découvre qu'il est porteur d'une dimension fondamentale de l'être : la pensée. Cette remarque est en adéquation avec les

---

<sup>17</sup> Pratiquer la philosophie avec les enfants : quels enjeux ? posté par Michel Tozzi le 24 octobre 2009 in l'école primaire (de la maternelle au CM2), sur la didactique de l'apprentissage de philosopher sur [www.philotozzi.com](http://www.philotozzi.com)

programmes de 2015 puisque l'école se doit de construire l'enfant comme une personne singulière au sein du groupe. Ainsi l'élève apprendra les règles de la communication et de l'échange et entrera dans le « *apprendre ensemble* » et le « *vivre ensemble* ».

Nous avons fait le choix de travailler avec nos élèves sous la forme d'atelier philosophiques, en prenant appui sur les dépliants de la Maman Rodarde. Nous souhaitons apporter à nos élèves la possibilité de discuter entre pairs autour de la question de l'égalité filles garçons.

Chaque semaine de la période 3 et 4, nous leur proposerons un atelier conçu en binôme, prenant appui sur les dépliants antisexistes afin d'échanger avec eux, d'entendre leurs représentations, et de leur offrir un espace de parole. De ce fait, nous émettons la problématique suivante :

**L'étude de dépliants antisexistes auprès d'élèves de moyenne et grande section de maternelle peut-elle permettre de faire évoluer leurs représentations stéréotypées ?**

## II. CADRE D'EXPERIMENTATION : AVP versus Stéréotypes de genre.

Nos premiers mois en responsabilité d'une classe de maternelle ont été l'occasion pour chacune de nous de constater que certains de nos élèves sont porteurs de stéréotypes de genre. Aussi, nous avons tenu à vérifier si véritablement nos élèves sont stéréotypés ou non. Pour se faire, nous avons dû penser à une façon adaptée à notre jeune public de prélever les informations dont nous avons besoin. C'est ainsi que nous avons opté pour l'utilisation de deux outils, qui nous permettront, dans un premier temps, de vérifier si nos élèves sont effectivement marqués par les stéréotypes de genre.

### **A. Présentation des outils utilisés**

#### ➤ Questionnaire

Faire passer un questionnaire à nos élèves nous a paru être un moyen adapté au recueil des données dont nous avons besoin. En effet, nos élèves de moyenne et grande section de maternelle n'étant pas lecteur, nous avons fait le choix de travailler en relation duelle avec chacun d'eux afin de leur poser les 12 questions qui constituent notre questionnaire. Le choix de faire répondre les élèves individuellement se justifie par la volonté d'éviter que les réponses des uns influencent celles des autres. Parmi ces 12 questions nous en trouverons 6 qui traitent des filles et les 6 autres concernent les garçons.

Les questions sont extraites des dépliants antisexistes de la maman Rodarde et traitent des critères de l'apparence, des sports/loisirs, et des goûts. Nous avons établi une sélection parmi les différentes questions posées dans les dépliants car certaines d'entre elles ne nous semblaient pas être adaptées à l'âge de nos élèves. En effet, nous avons mis de côté les questions concernant l'orientation sexuelle ou utilisant un vocabulaire trop compliqué pour eux : « Les filles peuvent-elles aimer les garçons ET les filles ? » ; « Peut-on être un garçon quand on n'a pas de pénis ? ».

Voici les 12 questions sélectionnées :

- Est-ce que les filles peuvent aimer le foot ?
- Est-ce que les filles peuvent aimer les voitures ?
- Est-ce que les filles peuvent aimer le bleu ?
- Est-ce qu'elles peuvent avoir les cheveux rasés, courts ?
- Est-ce que les filles peuvent ne pas devenir maman ?
- Est-ce que les filles peuvent porter des pantalons ?
- Est-ce que les garçons peuvent se maquiller ?
- Est-ce que les garçons peuvent porter des bijoux ?
- Est-ce que les garçons peuvent porter des robes ?
- Est-ce que les garçons peuvent aimer le rose ?
- Est-ce que les garçons peuvent aimer les fleurs ?
- Est-ce que les garçons peuvent avoir les cheveux longs ?

S'ajoute à ce questionnaire un deuxième outil qui viendra compléter nos résultats et ainsi nous permettre de vérifier si nos élèves ont des représentations stéréotypées.

➤ Le test de Sacha et Mae

Il s'agit d'un test décrit par Catarina Léa et Crozier Lucie dans leur mémoire qui s'intitule « Les stéréotypes de genre et milieux sociaux en petite section de maternelle. Les stéréotypes de genre sont-ils réellement plus importants dans les milieux sociaux défavorisés ? », réalisé durant l'année universitaire 2014-2015.

Ces deux étudiantes ont créé, dans le cadre de leur travail de recherche, un test permettant de mesurer le niveau de stéréotypie chez des élèves de maternelle, car jusqu'à lors il n'en existait aucun. Les deux dispositifs connus: le BSRI (Bem Sex Role Inventory) et le CSRI (Sex Role Inventory for College student), ne s'appliquent qu'aux élèves de l'école élémentaire et du second degré. Elles ont donc été amenées à mettre au point leur propre dispositif afin de mesurer le niveau de stéréotypie de leur classe échantillon.

Ce test comprend :

- Trois chambres de couleurs différentes, dont deux très stéréotypées (rose et bleu) et une neutre (jaune) ;
- Deux personnages fille et garçon qui se ressemblent, physiquement non genrés et représentés en noir et blanc afin de ne pas influencer le choix des élèves;
- Neuf jouets classés en trois catégories : les stéréotypés masculins, les stéréotypés féminins et les neutres. (cf. annexe 3)

La consigne donnée aux élèves est la suivante :

Sacha et Maé viennent d’emménager dans la ville, vous allez, chacun à votre tour, les aider à choisir leur chambre parmi les trois proposées. Attention Sacha et Maé doivent avoir chacun leur chambre. Une fois que vous leur avez attribué une chambre, vous allez les aider à l’aménager en leur donnant trois jouets à chacun.

Ce test est réalisé individuellement par chaque élève de façon autonome.

Nous avons choisi d’utiliser ce même test afin d’évaluer, non pas le niveau de stéréotypie général de notre classe échantillon comme l’ont fait Léa Catarina et Lucie Crozier, mais le niveau de stéréotypie de chacun de nos élèves. Pour cela nous avons différencié la méthodologie de présentation de ce test en choisissant de ne pas le faire passer à des groupes d’élèves mais plutôt individuellement à chacun de nos élèves.

Le choix des personnages, physiquement non genrés, ainsi que celui des prénoms attribués à chacun des deux nous a paru très pertinent, nous les avons donc conservés.

Pour ce qui est des jouets, Léa Catarina et Lucie Crozier ont utilisés les catalogues de Noel, en tirant trois jouets de la catégorie “ Garçons” et trois jouets de la catégorie “Filles”. Les trois autres jouets ont été choisi pour convenir aussi bien aux filles qu’aux garçons.

Nous avons cherché à respecter ces trois catégories, ainsi nous avons sélectionné un ballon, des voitures, et une grue pour les stéréotypes masculins. Pour les stéréotypes féminins, nous avons choisi une poupée, une tête à coiffer et un service de dinette. Enfin pour la catégorie des stéréotypes neutres: une mallette de feutres et crayons, un jeu de société « Croque-carotte », et un jeu de 7 familles. Notre sélection s’est établie en nous inspirant de leur méthodologie, tout en prenant en compte les observations faites en classes quant aux jeux que les filles et les garçons utilisent le plus.



## **B. Résultats préliminaires**

Le recueil des résultats est une étape qui nous a posé question, notamment quant à la façon d'interpréter les résultats obtenus. Nous avons dû chercher un moyen de quantifier les réponses de nos élèves tant sur le questionnaire, récoltés sous formes de « Oui » ou « Non », que sur test de Sacha et Mae, où les réponses obtenues se présente sous la forme d'une organisation d'images. Nous allons donc tenter d'explicitier ci-après les moyens adoptés pour recueillir nos résultats préliminaires.

### *1. Résultats obtenus à partir du questionnaire*

Dans notre étude, nous considérons nos deux classes comme une classe entière c'est-à-dire composées de 38 élèves dont 21 filles et 17 garçons. Dans la classe des MS, nous avons pu tester que 21 élèves sur 28 (2 sont allophones et donc elles n'ont pas compris les questions, deux autres sont des élèves autistes, deux ont déménagé et le dernier est un absentéiste).

Comme nous avons décrit précédemment, notre questionnaire pose des questions sur les filles et sur les garçons. Pour nous permettre de vérifier si notre classe échantillon est stéréotypée ou non, nous avons comptabilisé le nombre de réponses négatives (NON) concernant les questions sur les filles et sur les garçons quel que soit le sexe de l'élève interrogé. Nous en avons déduit un pourcentage de réponses négatives en fonction du nombre total de réponse qui est de :

$$12 \times 38 = 456$$

Ce pourcentage est calculé avant nos ateliers afin de vérifier la stéréotypie du groupe-échantillon.

Tableau récapitulatif des réponses données quel que soit le sexe de l'enfant interrogé :

	<b>Nombre de NON avant nos AVP</b>	<b>Pourcentage de NON avant nos AVP</b>
<b>Questions relatives aux filles</b>	132	<b>57.89</b>
<b>Questions relatives aux garçons</b>	197	86.4
<b>Pourcentage global PG de NON en %</b>	<b>72.15</b>	

Les résultats des calculs sont arrondis à 10-2 par excès.

Pour calculer le pourcentage global PG, nous avons utilisé la formule suivante :

Soient N le nombre total de réponses négatives obtenues pour l'ensemble des questions et NT le nombre total de réponses (12 x 38 = 456)

$$PG = N \times 100 / NT$$

$$PG \text{ avant nos avp: } PG = (132+197) \times 100 / 456 = 72.15\%$$

Pour calculer le pourcentage de NON avant les AVP, nous avons utilisé la formule suivante :

Soient n le nombre de NON avant nos AVP, nt le nombre total de réponses relatives aux filles

$$\text{On a } P\% = n/nt \times 100$$

$$\text{Exemple: } 132 / (6 \times 38) \times 100 = 57,894\%$$

Pour affiner notre interprétation, nous avons cherché à savoir si le sexe de l'enfant avait une influence sur les réponses données. Ainsi le deuxième tableau présente les réponses négatives aux questions concernant les filles ou les garçons en fonction du sexe de l'enfant interrogé.

Tableau récapitulatif des réponses données en fonction du sexe de l'enfant :

	<b>Elèves filles interrogées avant nos AVP</b>	<b>Elèves garçons interrogés avant nos AVP</b>
<b>Pourcentage de réponses négatives aux questions concernant les filles (pf)</b>	57.14	59.80
<b>Pourcentage de réponses négatives aux questions concernant les garçons (pg)</b>	88.10	82.35

Les résultats des calculs sont arrondis à 10-2 par excès.

Pour calculer le pourcentage de réponses négatives obtenues pour les questions concernant les filles lorsqu'elles sont posées à des filles (pf):

Soient n le nombre de réponses NON donnée par les filles de notre échantillon et N le nombre total de réponses possibles ici  $N_f = \text{nombre de filles} \times \text{nombre de questions} = 21 \times 6 = 126$

$$\text{Donc pf} = \frac{n}{N} \times 100 = \frac{72}{126} \times 100 = 57.142\%$$

De la même manière,  $pg = \frac{n}{N_g} \times 100$  avec  $N_g = \text{nombre de garçons} \times \text{nombre de questions} = 17 \times 6 = 102$  donc  $pg \text{ avant nos AVP} = \frac{61}{102} \times 100 = 59.803\%$

## 2. *Interprétation*

Ces résultats nous permettent de faire un diagnostic sur la présence de stéréotypes dans notre classe-échantillon et de rendre pertinente l'étude des dépliants antisexistes que nous voulons mettre en place. Pour se faire, une réponse négative notée NON dans nos tableaux est considérée comme une réponse stéréotypée.

Tout d'abord, nous pouvons dire que nous avons un groupe échantillon très stéréotypé puisque le groupe fournit 72.15% de réponses négatives quel que soit le sexe de l'enfant interrogé.

De plus, nous avons 57.89% de réponses négatives aux questions concernant les filles et 86.4% de réponses négatives aux questions concernant les garçons: les élèves semblent être

plus tolérants vis à vis des élèves filles puisqu'un peu plus d'une réponse sur deux est positive. Ainsi les élèves filles présenteraient un peu plus de libertés concernant leurs loisirs (football), leurs goûts (aimer les voitures, aimer le bleu), leurs physiques (cheveux, habits tels que le pantalon).

Quant aux garçons, notre échantillon est beaucoup moins tolérant. Cette tolérance ou intolérance n'est pas liée aux sexes de l'enfant interrogé puisque les réponses concernant les garçons présentent un fort pourcentage pour les deux sexes interrogés. En effet, 88.10% et 82.35% de réponses négatives ont été recueillies pour des questions relatives aux garçons chez les élèves filles et chez les élèves garçons respectivement.

Les garçons paraissent bloqués dans leur rôle de « mâle » qui leur interdit d'aimer ou de faire ce qui est décrit comme féminin. Par exemple, la question « est-ce que les garçons peuvent se maquiller? » récolte que 3 réponses positives sur 38 alors que les questions concernant le fait de porter des bijoux ou une robe n'apportent que deux réponses positives sur toutes les réponses de notre échantillon. Alors que pour les filles, nous retrouvons un résultat similaire au résultat global c'est-à-dire qu'une réponse sur deux est positive et que quel que soit le sexe de l'enfant interrogé, cet enfant se montrera plus tolérant lorsqu'il s'agit des questions relatives aux filles.

De plus, lorsque j'ai posé la question suivante à un garçon : « est-ce que les garçons peuvent aimer le rose ? ». Il m'a répondu : « oui ». Son copain que je n'avais pas vu et qui était derrière, lui a rétorqué : « mais non c'est pour les filles ! ». Après l'intervention de son copain, j'ai vu mon élève changer sa réponse. Je lui alors demandé de me laisser seul avec son ami et celui-ci m'a chuchoté dans l'oreille « j'aime le rose mais faut pas le dire! ». J'ai dû promettre de garder le secret. Ainsi j'ai pu observer le poids du groupe classe sur les stéréotypes car ce petit garçon ne voulait pas que son copain sache qu'il aime le rose. D'autant que ce comportement est très marqué chez les garçons surtout lorsqu'ils sont entre pairs parce que j'ai vécu la même situation avec deux filles et elles se sont mises à discuter sur le sujet sans pour autant changer leurs réponses. Ainsi les garçons semblent plus préoccupés sur la place qu'ils occupent dans le groupe et sur le « qu'en dira-t-on » de ces camarades masculins plutôt que d'accepter ses choix et ses goûts.

D'après ces résultats préliminaires, nous pouvons dire que notre échantillon paraît être stéréotypé et que ces stéréotypes semblent être dirigés vers les garçons. En outre, notre échantillon apparaît plus tolérant avec les filles qu'avec les garçons. Vérifions maintenant ces premiers résultats sont en adéquation avec ceux obtenus au deuxième test.

### *3. Résultats obtenus à partir du test Sacha et Maé*

Comme nous l'avons évoqué précédemment, il est vrai que Léa Catarina et Lucie Crozier ne cherchaient pas à travers leur étude à mesurer le niveau de stéréotypie de leurs élèves. Elles n'ont donc pas mis au point une méthodologie permettant de quantifier le niveau de stéréotypies de nos élèves une fois le test passé. Il a donc fallu réfléchir à une méthodologie adaptée à ce test.

C'est ce qu'a réalisé notre camarade Marie Bremaud dans le cadre de sa recherche sur le lien entre prises de paroles et stéréotypes sexués. Dans son mémoire nommé " Stéréotypes de genre et prise de paroles des garçons et des filles en grande section" elle explique la méthodologie qu'elle a mise au point. Il s'agit de la méthodologie dont nous nous sommes inspirées pour mettre en lumière les résultats obtenus par nos élèves au test de Sacha et Maé.

Partant du fait que chaque élève doit choisir pour Sacha dans un premier temps, puis pour Maé, 1 lit et 3 jouets, les résultats se présentent alors de la façon suivante:

- Choix 1 (Sacha) = 1 lit + jouet 1+ jouet 2+jouet 3
- Choix 2 (Mae) = 1 lit + jouet 1+ jouet 2+jouet 3

Rappelons que le lit peut être soit bleu (stéréotypé masculin), soit rose (stéréotypé féminin), soit jaune (neutre). Et même chose pour les jouets, 3 sont stéréotypés féminins, 3 sont stéréotypés masculins et 3 sont neutres.

De cette façon il nous est possible de déterminer le niveau général de stéréotypie de nos élèves, c'est à dire masculin et féminin. Les choix effectués par un élève, fille ou garçon, pour Mae vont nous permettre de déterminer son niveau de stéréotypie masculin et ceux effectués pour Sacha vont nous donner son niveau de stéréotypie féminin.

Nous procéderons de la manière suivante:

- Pour le choix 1, c'est à dire Sacha (fille), un point sera enlevé pour chaque objet stéréotypé féminin choisi. Par exemple : si un élève, aussi bien fille que garçon, choisit un lit rose pour Sacha cela se traduit par -1, puis trois jouets stéréotypés féminins  $\{(-1) + (-1) + (-1)\}$ .

Pour l'ensemble de ces choix cela correspond à un score de (-4) à savoir le plus haut niveau de stéréotypie féminine. En revanche, chaque objet choisi pour Sacha étant stéréotypé masculin vaut +1 et réduit donc le niveau de stéréotypie féminine. Les objets neutres quant à eux valent 0. Il est donc possible qu'un élève obtienne un score de zéro, ce qui signifierait que cet élève est neutre. *Exemple: Pour Sacha: Lit rose (-1), 2 Jouets neutres (0+0), jouet stéréotypé masculin (+1) = 1+0+0-1 = 0*

- A l'inverse, pour le choix 2, c'est à dire Maé (garçon), ce sont les objets stéréotypés masculins qui entraînent le retrait d'un point. En effet, c'est ici le niveau de stéréotypie masculine qui est mesuré. Ainsi, pour tous objets stéréotypés féminins choisis cela se traduit par +1. Les objets neutres valent là aussi 0.

Une fois que le niveau de stéréotypie masculine et féminine de chaque élève est mesuré, il nous est possible d'obtenir le niveau de stéréotypie général des élèves. En effet, il nous suffit d'additionner le score de stéréotypie masculine obtenue, à celui de stéréotypie féminine. Ainsi, un élève ayant obtenu (-4) pour Sacha et (-2) pour Mae obtient un score de (-6) pour ce qui est de son niveau de stéréotypie général. (-8) étant le score maximal signifiant qu'un élève est fortement stéréotypé et (+8) étant le score le plus bas, signifiant que l'élève n'est pas porteur de stéréotypes de genre. Le score 0 signifie toujours que l'élève est neutre.

Présentons maintenant les résultats obtenus par nos élèves lors de la première passation du test effectuée en décembre 2017. Il conviendra ensuite de vérifier si oui ou non, nos élèves sont porteurs de stéréotypes de genre, comme nous l'avons formulé précédemment comme hypothèse de départ.

Tableau récapitulatif de la mesure initiale du niveau de stéréotypie de nos élèves

Elèves	Sacha		Maé		Niveau de stéréotypie Féminin	Niveau de stéréotypie Masculin	Niveau de stéréotypie
	Lit	Jouets	Lit	Jouets			
<b>Rayan K.</b>	ROSE	F+F+F	BLEU	M+M+M	-4	-4	-8
<b>Andy</b>	JAUNE	F+F+F	BLEU	M+N+M	-3	-3	-6
<b>Ilyess</b>	ROSE	F+F+F	BLEU	M+M+M	-4	-4	-8
<b>Achraf</b>	ROSE	F+F+F	BLEU	M+M+M	-4	-4	-8
<b>Adam</b>	ROSE	F+F+F	BLEU	M+M+M	-4	-4	-8
<b>Rayan B.</b>	ROSE	F+F+N	BLEU	M+M+N	-3	-3	-6
<b>Souhaib</b>	ROSE	F+F+F	BLEU	M+M+M	-4	-4	-8
<b>Mathis</b>	ROSE	F+F+N	BLEU	M+N+N	-3	-2	-5
<b>Jenna</b>	ROSE	F+F+F	BLEU	M+M+M	-4	-4	-8
<b>Lucie</b>	ROSE	F+N+N	BLEU	M+M+M	-2	-4	-6
<b>Dina</b>	ROSE	F+F+N	BLEU	M+M+N	-3	-3	-6
<b>Khadija</b>	ROSE	F+M+N	BLEU	N+M+N	-1	-2	-3
<b>Hibanur</b>	JAUNE	F+N+N	BLEU	M+M+M	-1	-4	-5
<b>Marie</b>	BLEU	M+F+N	JAUNE	M+N+N	1	-1	0
<b>Ilham</b>	ROSE	F+F+F	BLEU	M+M+M	-4	-4	-8
<b>Kawtar</b>	ROSE	F+F+N	BLEU	M+N+M	-3	-3	-6
<b>Mahina</b>	ROSE	F+N+N	BLEU	M+M+M	-2	-4	-6
<b>Aaliyah</b>	ROSE	F+F+N	BLEU	M+N+N	-3	-2	-5
<b>Anais</b>							
<b>Ennaelle</b>	ROSE	F+F+F	BLEU	M+N+M	-4	-3	-7
<b>Eva</b>	BLEU	F+F+N	JAUNE	M+M+N	-1	-2	-3
<b>Lena</b>	ROSE	F+F+N	BLEU	M+M+M	-3	-4	-7
<b>Neyla</b>	ROSE	F+F+F	JAUNE	M+M+N	-4	-2	-6
<b>Shanon</b>	ROSE	F+F+N	JAUNE	M+F+M	-3	-1	-4
<b>Shayna</b>	ROSE	F+F+N	BLEU	M+F+N	-3	-1	-4
<b>Sihem</b>	ROSE	F+F+N	BLEU	M+M+N	-3	-3	-6
<b>Wihem</b>	ROSE	F+F+F	JAUNE	M+M+N	-4	-2	-6
<b>Sarah M.</b>							
<b>Léa</b>							
<b>David</b>	ROSE	F+F+N	BLEU	M+M+F	-3	-2	-5
<b>Jayden</b>	ROSE	M+N+N	BLEU	M+M+N	0	-3	-3
<b>Rayan</b>	ROSE	F+F+N	JAUNE	M+M+M	-3	-3	-6
<b>Sean</b>	BLEU	N+M+F	JAUNE	N+F+M	1	-1	0
<b>Yasser</b>	ROSE	N+F+F	BLEU	M+M+N	-3	-3	-6
<b>Youness</b>	BLEU	F+F+N	JAUNE	M+M+N	-1	-2	-3
<b>Kaelan</b>							
<b>Swany</b>							
<b>Diego</b>	ROSE	F+F+F	BLEU	M+M+M	-4	-4	-8

Dans ce tableau, la lettre F correspond à un choix de jouet stéréotypé féminin, la lettre M à un choix de jouet masculin et la lettre N signifie neutre.

Rappelons que le niveau de stéréotypie féminine peut varier entre 4 et (-4); (-4) étant le score maximal signifiant un niveau de stéréotypie féminine très élevé, et à l'inverse 4 correspond au score minimum. Un score de 0 signifie que l'élève est neutre. Il en va de même pour la mesure du niveau de stéréotypie masculine. La mesure du niveau de stéréotypie générale varie quant à elle entre (-8) et 8. Là encore (-8) correspond à la valeur maximale.

#### 4. Interprétation

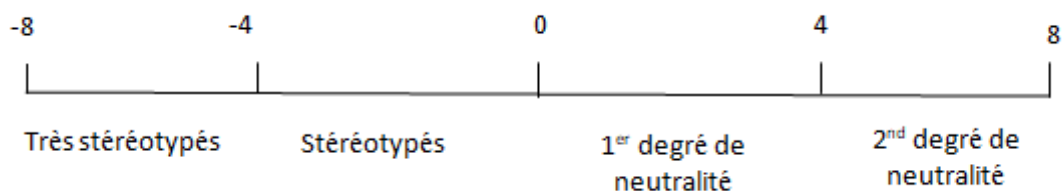
Sur les 38 élèves composant notre classe échantillon, seuls 31 ont pu faire le test de Sacha et Maé avant et après la mise en place de nos ateliers à visée philosophiques (AVP). En effet pour diverses raisons, des absences notamment, certains n'ont pu faire le test qu'une fois avant ou après nos AVP. Nous allons donc traiter les 31 réponses obtenues par les élèves ayant effectué le test deux fois.

Sur cet échantillon de 31 élèves, 8 ont obtenus le score correspondant au niveau maximal de stéréotypie générale, à savoir (-8). Autrement dit, 25,8 % de ces élèves ont un niveau de stéréotypie maximal.

Deux élèves ont obtenu un score égal à (-7); 11 ont eu un score de (-6); 3 ont obtenu (-5); 2 ont eu un score égal à (-4); 3 ont eu (-3) et enfin 2 ont obtenu 0.

Ainsi, sur 31 élèves 26 ont un score situé entre (-4) et (-8); soit 83.8% de notre échantillon. 5 ont un score situé entre 0 et (-4); soit 16.1% de notre échantillon.

Afin d'interpréter au mieux nos résultats, nous avons mis au point l'outil suivant:





**Légende :**

Très stéréotypés : Scores égal à (-8) ; (-7) ; (-6) et (-5)

Stéréotypés : Scores égal à (-4) ; (-3) ; (-2) ; (-1)

Neutres (1<sup>er</sup> degré) : Scores égal à 0 ; 1 ; 2 ; 3 et 4

Neutres (2<sup>nd</sup> degré) : Scores égal à 5 ; 6 ; 7 et 8

De cette façon, nous pouvons affirmer que 27 de nos élèves sont très stéréotypés dont 8 d'entre eux qui le sont à plus forte raison en ayant obtenu le score maximal. Six sont stéréotypés et 2 sont neutres.

Les résultats obtenus, tant au questionnaire posé qu'au test Sacha et Maé, viennent donc confirmer l'hypothèse faite en début d'année selon laquelle nos élèves seraient porteurs de stéréotypes de genre. Ainsi, nous souhaiterions tenter d'atténuer leurs niveaux de stéréotypie par le biais des ateliers à visée philosophiques que nous allons leur proposer.

## **C. Mise en place des AVP**

### *1. Présentation du dispositif*

Nos AVP constituent notre dispositif principal pour notre séquence intitulée « *Filles et Garçons peuvent-ils faire la même chose ?* ». Cette séquence est composée de 6 séances qui ont eu lieu deux fois par mois (cf. annexe 4). La première séance constitue notre séance diagnostique. Celle-ci nous a permis de noter les représentations initiales des stéréotypes de genre que les élèves ont. Nous avons poursuivi en mettant en avant dans les verbatim ci-après les représentations de nos élèves qui ont émergées lors des ateliers 1 et 3. Puis nous avons prolongé avec l'étude des dépliants antisexistes.

Pour chacune des séances que nous avons faites en classe des règles spécifiques et des rituels ont été mis en place.

Afin de faire comprendre aux élèves que nous allons faire des AVP, nous avons imposé un cadre avec un lieu, un dispositif différent, un rituel et des règles spécifiques aux AVP.

En effet, les élèves et nous même sommes assis en tailleur en rond au sol (pas au coin regroupement pour que les élèves comprennent que ce qu'on va faire est différent de d'habitude). Nous les prenions en classe entière (maximum 21 élèves).

Les règles spécifiques de nos AVP sont :

- Toutes les idées sont intéressantes si elles restent dans le sujet
- On essaie d'expliquer ses idées
- On écoute celui qui parle pour comprendre ses idées et pouvoir dire si l'on est d'accord ou pas
- On n'est pas obligé de parler
- Il n'y a pas de mauvaises réponses.

Après ces règles dictées aux élèves, le thème de la séance est donné aux élèves, s'ensuit alors une minute de réflexion dans le silence puis nous allumons une bougie au centre de notre ronde et le débat pouvait commencer.

Voici une fiche de préparation type pour nos AVP :

Cycle 1: MS/GS		durée 15- 30 min
Phases	PE et Élèves	Matériels
Phase 1: mise en place de l'activité /rituel:	Les élèves et le PE s'installent en tailleur par terre et en silence. Le PE donne la question du jour: filles, garçons est-ce que c'est la même chose? Le PE tourne le sablier et les élèves réfléchissent dans leur tête.	Fiche avec la question du jour Poster sablier (durée 1 min)
Phase 2: débat	A la fin de cette minute de réflexion, le PE allume la bougie et le débat peut commencer. Rôle du PE: apaise le débat, recentre le débat, rebondir sur une intervention sans donner son opinion rôle des élèves: prendre la parole, écouter ses camarades, réfléchir à la question posée	Bougie, briquet caméra pour filmer ou papier et crayon pour noter ce que disent les élèves
phase 3: Elaboration d'une trace écrite	PE: qu'avez-vous retenu de ce qui vient de se dire? élèves: réfléchir sur les mots, dessin ou phrase qui peut résumer la séance	matériels, crayon, feuilles
phase 4: fin de l'atelier	Le PE éteint la bougie et c'est ce qui matérialise la fin du débat	

## 2. Retranscription de deux ateliers

➤ Verbatim atelier à visée philosophique n°1:

1	M	D'après vous, est-ce que les filles et les garçons c'est la même chose?
2	Ennaëlle	Ils sont différents
3	M	Pourquoi?
4	Anaïs	Ils sont différents, on joue pas aux mêmes jeux.
5	Rayan	Pas les mêmes jeux.
6	M	De quels jeux vous parlez?
7	Rayan	Les vélos c'est pour les garçons et le toboggan c'est pour les filles
8	Aaliyah	On joue à la même chose, la balançoire
9	Rayan	Les frères et sœurs c'est pareil
10	M	Pourquoi?
11	Rayan	On a les mêmes jeux à la maison
12	Anaïs	Je joue à la dinette
13	Betül	Moi aussi
14	Yasser	Moi aussi
15	Neyla	Moi aussi
16	M	Y-a-t-il d'autres jeux que les filles et les garçons peuvent jouer ?
17	Plusieurs élèves	Bowling, croque carotte, balançoire, chasse fantôme
18	Honorine (élève de CE1)	Moi j'adore me déguiser en Batman.
19	les élèves	Silence dans la classe. Ils réfléchissent et sont assez surpris d'imaginer une fille déguisée en Batman.
20	Rayan	Les filles peuvent se déguiser en Batman?
21	M	D'après vous, elles le peuvent ou pas?
22	Eva	Ils sont différents parce qu'ils n'ont pas les mêmes cheveux
23	Neyla	Ils sont différents parce qu'ils n'ont pas les mêmes habits
24	Rayan	Ils sont pareils quand on lit des livres
25	Diego	Pareils quand ils jouent à la dinette

### ➤ Interprétation

Lorsque nous lisons les réponses des élèves, nous remarquons assez rapidement que le thème du jour les intéresse, les bouscule et les fait réfléchir. Au début de l'atelier, les enfants semblent assez d'accord sur le fait que les garçons et les filles sont différents à cause des jeux : « ils n'ont pas les mêmes jeux ».

Suite à la réflexion de Rayan qui précise que « les frères et sœurs c'est pareil parce qu'ils ont les mêmes jouets à la maison », les enfants semblent changer d'avis. De plus Yasser avoue qu'il joue à la dinette (c'est assez exceptionnel car son père lui interdit de jouer à la dinette lors du temps d'accueil).

En dressant une liste des jeux auxquels jouent ensemble filles et garçons de la classe, les élèves finissent par se rendre compte qu'ils peuvent jouer à tout quel que soit leur sexe.

L'intervention d'Honorine a surpris les enfants puisqu'il y a eu un long silence. Cette surprise est la preuve que les déguisements sont stéréotypés, d'ailleurs lors du carnaval de l'école, les filles étaient déguisées en princesse et les garçons en super héros.

Après cette intervention, les enfants reviennent sur leurs premières idées, mais pas pour les mêmes raisons : cette fois ci les filles et les garçons sont différents par leurs physiques, leurs cheveux et leurs habits.

Nous pouvons constater que ce premier débat aura été assez prometteur et laisse entrevoir de futurs ateliers fructueux. En effet, même si le nombre d'enfants parleurs était bas, les autres élèves, bien qu'en retrait, étaient très attentifs à tout ce qui s'est dit. De plus, leurs dernières remarques sur le physique, ouvrent sur nos futurs ateliers.

➤ Verbatim atelier à visée philosophique n°3

1	<b>M</b>	D'après vous, les filles peuvent-elles aimer le bleu et les garçons peuvent-ils aimer le rose ?
2	<b>Ilham</b>	Oui ils ont le droit
3	<b>Rayan K</b>	Non parce que les filles elles vont se mettre du feutre bleu dans leurs dessins
4	<b>Mahina</b>	Ben oui les filles elles ont le droit de mettre du bleu dans leur dessin
5	<b>Rayan K</b>	Non
6	<b>Souhaib</b>	Tout le monde aime le rose et tout le monde aime le bleu
7	<b>Mathis</b>	C'est pas vrai ! Moi j'aime pas le bleu
8	<b>Lucie</b>	Les filles elles aiment le bleu et le garçon aiment le rose
9	<b>Andy</b>	Mais je suis pas d'accord, les garçons aiment le bleu et les filles les roses
10	<b>Adam</b>	Eh ben oui ! Les garçons ils aiment pas le rose, ils détestent le rose les garçons
11	<b>Dina</b>	Aussi les garçons aiment la couleur rose mais les filles aussi
12	<b>Adam</b>	N'importe quoi
13	<b>Khadija</b>	Mon cousin il aime le rose et le bleu, il a le droit
14	<b>Rayan K</b>	Les filles elles ont pas le droit d'aimer bleu
15	<b>Ilham</b>	Moi je suis une fille et j'aime le bleu
16	<b>Andy</b>	Les garçons n'aiment jamais jamais le rose et les filles jamais jamais le bleu
17	<b>Khadija</b>	La couleur préférée de ma mère et de ma sœur c'est le bleu
18	<b>Lucie</b>	Ca veut dire que les garçons et les filles aiment ces deux couleurs
19	<b>Mahina</b>	Oui parce que ma mamie et ma mère adorent le bleu
20	<b>Mathis</b>	Ma mère et mon père aussi adorent le bleu
21	<b>Adam</b>	Ma mère elle adore le rose mais elle aime aussi le bleu elle a le droit
22	<b>Ilyess</b>	Moi j'adore pas le rose mais des fois je mets du rose dans mes dessins
23	<b>Rayan K</b>	Rose c'est pour les filles, il faut pas en mettre dans les dessins
24	<b>Andy</b>	Moi aussi je mets du rose dans mes dessins ! Je suis pas une fille quand même
25	<b>Khadija</b>	Non t'es pas une fille et même Ilyess
26	<b>Adam</b>	Alors même moi je peux mettre du rose dans mes dessins pour maman
27	<b>Hibanur</b>	Le bleu et le rose c'est des couleurs pas que pour les filles et pas que pour les garçons
28	<b>Lucie</b>	Moi je crois que Hibanur elle a raison !
29	<b>Rayan K</b>	Alors maitresse le rose c'est aussi pour les garçons ?
30	<b>M</b>	Qu'est-ce que vous en pensez les autres ? Le rose c'est aussi pour les garçons ?
31	<b>Adam</b>	Oui c'est pour tout le monde.
32	<b>Andy</b>	Peut-être que les garçons, peut être euh... Oui c'est pour tout le monde.

### ➤ Interprétation

Dès la première minute de l'atelier consacrée à la réflexion des élèves, les doigts se sont levés. La première réponse d'Ilham semble interpeller les garçons de la classe qui montrent très rapidement leur désaccord. Notamment Adam qui insiste en précisant « les garçons ils aiment pas, ils détestent le rose ». Quant aux filles, elles semblent se rallier à l'opinion d'Ilham et essayent d'argumenter en sa faveur. Jusqu'au 16<sup>ème</sup> tour de parole, il semble que les garçons restent convaincus de leur idée selon laquelle ils ne peuvent pas aimer le rose. D'ailleurs, Andy explique de façon très catégorique « Les garçons n'aiment jamais le rose et les filles jamais le bleu ».

Cependant l'intervention de Khadija fait évoluer la discussion. Elle évoque les goûts de sa mère et sa sœur qui aiment toutes deux le bleu. A ce moment de la discussion, les garçons admettent à leur tour que leurs mamans aiment aussi le bleu pourtant ce sont des filles. Adam qui semblait au début très ferme quant à son opinion, précise alors « ma mère elle adore le rose mais elle aime aussi le bleu elle a le droit ». Ilyess poursuit en avouant qu'il lui arrive d'utiliser du rose dans ses dessins. Cet aveu provoque alors un échange très intéressant entre deux autres garçons.

En effet, Rayan qui reste convaincu que le rose c'est pour les filles, répond à Ilyess qu'il ne doit pas utiliser cette couleur pour ses dessins. Son intervention interpelle grandement Andy qui lui répond « Moi aussi je mets du rose dans mes dessins ! Je suis pas une fille quand même ».

La discussion semble prendre un tout autre tournant. Adam manifeste son envie d'utiliser lui aussi la couleur rose dans ses dessins et les filles rassurent les garçons en expliquant que le rose et le bleu peuvent être aussi bien utilisés par les filles que par les garçons. Rayan semble s'interroger et cherche une réponse auprès de la maitresse pour savoir si le rose convient également aux garçons. Sa question est renvoyée au groupe classe. Adam et Andy clôturent la discussion en affirmant que « oui, c'est pour tout le monde ».

## D. Résultats post AVP

Pour récolter ces résultats, nous avons utilisé les mêmes tests c'est-à-dire le questionnaire composé des 12 questions extraites du dépliant antisexistes et du test de Sacha et Maé décrit précédemment.

Lors de ces tests finaux, deux élèves garçons étaient absents. De ce fait, nous avons comptabilisé le nombre de NON sans tenir compte de ces élèves. Notre échantillon était donc constitué de  $38-2 = 36$  élèves. Ces scores sont notés et soulignés dans les tableaux suivants. Les résultats en gras et entre parenthèse sont une estimation puisque nous avons compté le nombre de NON en tenant compte des deux élèves absents. Pour se faire, on a émis l'hypothèse que leurs scores post-AVP soient les mêmes que leurs scores préliminaires comme si nos interventions n'avaient rien changé pour eux.

### 1. Résultats obtenus à partir du questionnaire

Tableau récapitulatif des réponses données quel que soit le sexe de l'enfant interrogé :

	Nombre de NON après nos AVP	Pourcentage de NON après nos AVP
Questions relatives aux filles	61 (67)*	28.24 (29.39)*
Questions relatives aux garçons	113 (125*)	52.31 (54.82)*
Pourcentage global PG de NON en %	38.16 (40.28)*	

\*les nombres entre parenthèses correspondent aux nombres de réponses qu'on aurait obtenues si on considère que les réponses des deux élèves garçons absents lors du test post-AVP restent inchangées.

- Calcul du pourcentage de NON obtenus aux questions relatives aux filles, nous avons utilisé la formule suivante :

Soit  $n$  le nombre de NON obtenus aux questions et  $N$  le nombre total de réponses aux questions relatives aux garçons ( $6 \text{ questions} \times 38 \text{ élèves} = 228$ ) ou ( $6 \text{ questions} \times 36 \text{ élèves} = 216$ ) donc  $p = n : N \times 100 = 113/216 \times 100 = 52.31$  ou  $p' = 125 / 228 \times 100 = 54.82$ \*

- Calcul du pourcentage global PG :

PG = nombre de NON total / nombre total de réponses possibles  $\times 100$

$$= (113 + 61) / (36 \times 12) \times 100 = 40.2777$$

Tableau récapitulatif des réponses données en fonction du sexe de l'enfant

	<b>Elèves filles interrogées après nos AVP</b>	<b>Elèves garçons interrogés après nos AVP</b>
<b>nombre de NON aux questions concernant les filles</b>	34	27 (33)
<b>nombre de NON aux questions relatives aux garçons</b>	70	43 (55)
<b>Pourcentage de NON aux questions concernant les filles (pf)</b>	26.98	30 (32.35)*
<b>Pourcentage de NON aux questions concernant les garçons (pg)</b>	55.56	47.78 (53.92)*

\*les nombres entre parenthèses correspondent aux nombres de réponses qu'on aurait obtenues si on considère que les réponses des deux élèves garçons absents lors du test post-AVP restent inchangées.

Les pourcentages sont arrondis à 10-2.

- Calcul du pf (pourcentage de NON obtenus aux questions relatives aux filles par des élèves garçons) :

$Pf = \text{nombre de NON aux questions concernant les filles} / \text{nombre total de réponses obtenus par les garçons} \times 100 = 27 / (6 \times 17 \text{ ou } 6 \times 15) \times 100 = 27 (33) / (90 \text{ ou } 102) \times 100 = 30 (32.35) *$

- Calcul du pf obtenu par les élèves filles :

$Pf = 34 / (6 \text{ questions} \times \text{nombre de filles}) \times 100 = 34 / (6 \times 21) \times 100 = 26.984$

## 2. Interprétation

En comparant les résultats obtenus entre notre échantillon de 36 élèves et notre échantillon extrapolé de 38 élèves, nous pouvons dire que le fait d'avoir 2 absents lors du questionnaire final n'a pas eu d'incidence sur les résultats. En effet, les pourcentages observés présentent un écart minimal de deux points dans la majorité des cas sauf un dont l'écart est de 6 points. De ce fait, dans cette interprétation nous prendrons en compte les résultats obtenus par nos élèves présents.

Après nos AVP, le nombre de réponses négatives à notre questionnaire a chuté considérablement puisque les élèves ont donné 72.15% de réponses négatives avant notre recherche et 38.16% après notre étude de dépliants. Cependant, les élèves restent toujours



plus tolérant avec les filles qu'avec les garçons car le nombre de NON obtenus aux questions concernant les filles est plus faible que celui concernant les questions relatives aux garçons (28.24% <52.31%). Ces résultats sont tout de même intéressants car ils sont inférieurs à ceux obtenus avant notre étude de recherche (28.24% <57.89% et 52.31% < 86.4%). Ce qui est positif parce que cela montre que certains élèves ont été réceptifs lors de nos AVP et qu'ils ont réussi à modifier leur manière de voir les choses.

Nous constatons aussi, grâce aux résultats présentés dans le deuxième tableau, que les enfants (quel que soit leur sexe) apparaissent à nouveau plus tolérants vis à vis des filles puisque le pourcentage de NON aux réponses concernant les filles reste inférieur à celui aux questions concernant les garçons. 26.98% des filles ont répondu NON à des questions les concernant contre 55.56% de NON aux questions concernant les garçons. De la même manière, les garçons n'ont pas été plus tolérants avec les questions les concernant puisque 47.78% des garçons ont répondu NON aux questions les concernant contre 30% de NON aux questions concernant les filles.

Nous pouvons remarquer une nette amélioration de ces scores si on les compare à nos résultats pré-AVP. En effet, pour les questions concernant les filles et ce, quel que soit le sexe de l'enfant interrogé, le score a été divisé par deux: il est passé de 57.17% à 26.98 % et de 59.8% à 30% pour les questions concernant les filles posées à des filles et à des garçons respectivement. De même les scores représentant le pourcentage de NON aux questions concernant les garçons ont diminué aussi: les filles ont vu leurs scores à ces questions passer de 88.1 à 55.56% et les garçons de 82.35 à 47.78%.

Ainsi nous pouvons dire que globalement, les représentations de nos élèves semblent avoir évolué. Les stéréotypes de genre qu'ils avaient avant nos ateliers semblent ne pas tous persister, bien que ceux concernant les garçons demeurent davantage que ceux concernant les filles.

### 3. Résultats obtenus à partir du test Sacha et Maé

Tableau récapitulatif de la mesure du niveau de stéréotypie de nos élèves après AVP :

Elèves	Sacha		Maé		Niveau de stéréotypie Féminin	Niveau de stéréotypie Masculin	Niveau de stéréotypie
	Lit	Jouets	Lit	Jouets			
Rayan K.	BLEU	N+F+F	ROSE	F+M+M	-1	0	-1
Andy	BLEU	N+F+F	JAUNE	M+M+M	-1	-3	-4
Ilyess	BLEU	F+F+F	JAUNE	M+M+M	-2	-3	-5
Achraf	ROSE	F+F+F	BLEU	M+M+M	-4	-4	-8
Adam	BLEU	F+F+F	JAUNE	M+M+N	-2	-2	-4
Rayan B.	ROSE	F+F+N	BLEU	M+M+N	-3	-3	-6
Souhaib	ROSE	M+F+F	BLEU	F+N+M	-2	-1	-3
Mathis	ROSE	F+F+N	BLEU	M+M+M	-3	-4	-7
Jenna	ROSE	F+N+F	BLEU	M+M+N	-3	-3	-6
Lucie	ROSE	N+N+N	JAUNE	F+M+M	-1	-1	-2
Dina	BLEU	M+M+N	ROSE	F+F+M	3	2	5
Khadija	BLEU	N+F+N	ROSE	N+M+F	0	1	1
Hibanur	BLEU	F+F+N	JAUNE	M+F+N	-1	0	-1
Marie	BLEU	M+N+N	JAUNE	F+M+M	2	-1	1
Ilham	ROSE	N+F+F	JAUNE	M+M+M	-3	-3	-6
Kawtar	ROSE	F+F+F	JAUNE	N+M+N	-4	-1	-5
Mahina	BLEU	F+F+N	JAUNE	M+N+F	-1	0	-1
Aaliyah	ROSE	F+F+N	JAUNE	M+M+M	-3	-3	-6
Anais	ROSE	N+N+F	BLEU	M+M+N	-2	-3	
Ennaelle	ROSE	F+F+N	BLEU	M+N+N	-3	-2	-5
Eva	JAUNE	N+F+F	ROSE	M+M+F	-2	0	-2
Lena	ROSE	F+F+N	BLEU	M+F+N	-3	-1	-4
Neyla	ROSE	F+F+F	JAUNE	M+M+N	-4	-2	-6
Shanon	BLEU	F+F+N	JAUNE	M+M+M	-1	-3	-4
Shayna	ROSE	N+F+F	BLEU	M+M+F	-3	-2	-5
Sihem	ROSE	M+F+F	BLEU	M+M+N	-2	-3	-5
Wihem	ROSE	F+F+F	JAUNE	M+N+N	-4	-1	-5
Sarah	ROSE	F+F+F	BLEU	M+M+M	-4	-4	
Léa	ROSE	F+N+F	JAUNE	M+M+M	-3	-3	
David							
Jayden	ROSE	M+F+F	BLEU	M+M+N	-2	-3	-5
Rayan	BLEU	F+N+N	JAUNE	M+M+N	0	-2	-2
Sean	BLEU	M+F+F	ROSE	N+N+N	0	1	1
Yasser	BLEU	N+F+F	JAUNE	M+N+N	-1	-1	-2
Youness							
Kaelan	ROSE	F+M+M	BLEU	M+F+N	0	-1	
Swany	ROSE	F+F+F	BLEU	M+M+N	-4	-3	
Diego	ROSE	F+F+N	JAUNE	M+M+N	-3	-3	-6

#### *4. Interprétation*

Comme pour les résultats pré AVP nous allons nous concentrer sur les 31 élèves ayant effectué les tests avant/ après AVP.

Ainsi, sur ces 31 élèves, 4 ont obtenu un score identique à celui obtenu prè-AVP.

Quatre autres ont obtenu un score correspondant à un niveau de stéréotypie plus important que celui qu'ils avaient avant la mise en place de nos AVP.

En ce qui concerne les 23 autres élèves, leurs niveaux de stéréotypie ont diminué plus ou moins fortement. En effet, on observe une baisse de 1 point pour six élèves, de 2 points pour cinq autres, de 3 points pour deux et de 4 points pour six d'entre eux. Enfin, deux élèves ont vu leur niveau de stéréotypie baisser de 5 points, un autre de 7 points et une dernière baisse de 11 points.

Si on se réfère à notre échelle d'interprétation des scores obtenus, il apparaît qu'après la mise en place de nos AVP, seuls 15 élèves sont encore très stéréotypés (27 l'étaient pré-AVP), 12 sont stéréotypés (6 l'étaient pré-AVP) et 4 sont neutres dont 3 étant au premier degré de neutralité (2 l'étaient pré-AVP) et 1 se trouvant dans le second degré de neutralité (aucun ne l'était pré-AVP).

Il apparaît que le niveau de stéréotypie de nos élèves a globalement baissé, et pour certains de façon considérable. De plus, au-delà des résultats obtenus par le biais des deux tests que nous leur avons fait passer, nous avons aussi constaté certains changements chez nos élèves.

#### **E. Changements observés dans nos classes**

Dès le début de notre étude, nous avons toutes les deux modifiés quelques modalités dans nos classes. Par exemple, nous alternons les prises de parole entre les garçons et les filles, les vélos dans la cours étaient partagés en deux temps: d'abord les filles puis les garçons et vice versa. De même pour les ballons dans la cours. Avec ces modulations de la

classe et de nos AVP, nous avons observé des changements de la part de nos élèves dans tous les niveaux (attitude, jeux, couleurs).

En effet, au début de l'année, les garçons s'emparaient des vélos et les filles se résignaient à jouer au toboggan. Maintenant c'est devenu une habitude que ce soit chacun leur tour de commencer la récréation avec les vélos et ils n'y ont plus de disputes lorsque les garçons doivent donner leurs vélos aux filles lorsque leur tour est terminé. Ces disputes ne sont d'ailleurs pas observées lorsque ce sont les filles qui donnent leurs vélos.

Aussi, la distribution des gobelets au moment de boire, posait toujours problème les élèves demandait systématiquement au distributeur de changer de gobelet à cause de la couleur. Les garçons refusaient les gobelets roses et faisaient l'objet de moqueries lorsqu'ils recevaient un gobelet rose. Les filles quant à elles se disputaient les gobelets roses et cherchaient à éviter le bleu. Malgré la consigne de ne pas choisir la couleur, des échanges de gobelets étaient fait à chaque distribution. Or, j'ai pu constater un réel changement depuis la mise en place des AVP la distribution se fait désormais beaucoup plus rapidement et les moqueries ou disputes concernant les gobelets roses sont maintenant très rares.

De plus lors d'un décloisonnement en art visuel avec ma collègue de PS, ma collègue a surpris une discussion entre les élèves concernant la couleur qu'ils allaient utilisée pour peindre leur château. Un des garçons était en train de peindre en rose une de ses tours lorsqu'un camarade lui a dit que c'était pour les filles. Sur ce, il lui a répondu que ce n'était pas vrai et que maîtresse Magali a dit qu'on pouvait utiliser toutes les couleurs qu'on voulait. Et cette discussion s'est terminée avec la réflexion d'une fille: moi le rose j'aime pas ! tout en prenant du bleu pour son château.

## CONCLUSION

A travers ce mémoire, nous avons cherché à savoir si l'étude de dépliants antisexistes, présentée à nos élèves de moyenne et grande section de maternelle sous la forme d'ateliers à visée philosophique, pouvait modifier leurs représentations en ce qui concerne les stéréotypes de genre.

Les résultats obtenus suite à la mise en place de notre séquence rythmée d'AVP ont montré une réelle baisse du niveau de stéréotypie de nos élèves. En effet, nos résultats se sont avérés concluants et ils nous permettent d'affirmer qu'il est possible de faire évoluer les représentations d'élèves de maternelle par le biais d'une étude de dépliants antisexistes. Cependant, il faut noter que nos AVP n'étaient pas la seule stratégie employée pour faire évoluer les stéréotypes présents dans la classe. Il est vrai que le fait d'orienter nos recherches sur cette thématique qu'est l'égalité filles-garçons nous a amené à modifier certains de nos gestes professionnels. Nous avons davantage cherché à faire vivre et respecter au sein de nos classes respectives cette égalité entre les sexes. Certaines règles instaurées pour nos AVP telles que l'alternance des prises de paroles entre les filles et les garçons ont continué d'exister sur le temps de vie de classe. Très rapidement les élèves s'y sont habitués et en viennent même à nous reprendre en cas d'oubli.

Ce travail de recherche nous a permis de prendre conscience de l'importance de notre rôle en tant que professeures des écoles dans la transmission du respect de l'égalité des sexes.

Toutefois, bien que nous ayons réussi à faire évoluer le niveau de stéréotypie de nos élèves il reste difficile de s'assurer de la durée de cette acquisition. En effet, bien que nos résultats aient été fructueux, nous nous sommes tout de même posé diverses questions. Les élèves garderont-ils le même niveau de stéréotypie jusqu'à la fin de l'année? Se souviendront-ils de nos débats?

Nous pensons que ce travail sur l'égalité des sexes peut débuter dès la moyenne section sous forme d'ateliers, il nécessite cependant d'être poursuivi dans les classes de niveaux

supérieurs. Ainsi cette réflexion sur l'égalité doit être continue tout au long de la scolarité. Les élèves qui baignent dans cet environnement de respect entre les deux sexes deviendront des futurs adolescents puis des futurs adultes respectueux envers le sexe opposé. Par ailleurs, afin que ce travail soit plus efficace et durable dans le temps, il nous paraît primordial que les parents soient impliqués dans cette éducation à l'égalité des sexes.

En effet, si l'école et la famille sont en accord quant à cette question d'égalité entre les filles et les garçons, il devient plus facile pour l'élève d'en comprendre le sens, et d'y adhérer. Il faut favoriser la coéducation entre les professeurs des écoles et les parents. Mais dans quelle mesure? Doivent-ils être présents lors de nos ateliers et comment les faire participer sans empêcher le processus de réflexion chez leurs enfants? De plus, bien que le résultat de ce travail avec les parents puisse être très efficient, il peut s'avérer difficile à mettre en place. De surcroît si les parents sont eux-mêmes porteurs de stéréotypes. Les différences culturelles peuvent également se révéler comme étant une difficulté à prendre en compte dans le cadre d'une coéducation. En effet dans certaines cultures chaque individu se voit octroyer des droits et/ou un rôle en fonction de son sexe. Ainsi, le poids culturel et la famille de l'enfant peuvent être un levier ou un frein à l'enseignement du concept de l'égalité.

## BIBLIOGRAPHIE

- [1] Audifax, E. (2013) *Stéréotypes de genre chez les élèves de petite section et comportements de l'enseignant*, Montpellier, IUFM.
- [2] Ateliers de philosophie de l'AGSAS. Spécificités, pratiques et fondements. Jacques Levine In GFPEN, pratiques de la philosophie n°9, Janvier 2004
- [3] BOUCHER C. (2017) *Les ateliers à visée philosophiques en maternelle*, Mémoire de Master 2, Faculté d'éducation, ESPE, La Réunion
- [4] BREMAUD M. (2018) *Stéréotypes de genre et prises de parole chez les filles et les garçons en grande section de maternelle*. Mémoire de Master 2, Faculté d'éducation, ESPE, Montpellier
- [5] Catarina L. & Crozier L. (2015). Les stéréotypes de genre sont-ils plus importants dans les milieux sociaux défavorisés. Mémoire de Master 2, Faculté d'éducation, ESPE, Montpellier
- [6] Gaussel M. (2016). *L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités*. Institut Français de l'Education.
- [7] Chambard G, Sillam M, Lévine J. (2008). *L'enfant philosophe ou le temps de penser sa condition humaine. Les ateliers de philosophie de la grande section de Maternelle à l'adolescence*, In Enfance majuscule n°102.
- [8] Gleyse J. (2017). *Le genre de l'école en France. De la mixité à l'inégalité occultée*. Connaissances et savoirs.
- [9] Le Maner-Idrissi G. et Renault L. (2006). Développement du « schéma de genre » : une asymétrie entre filles et garçons ? *Enfance* 58 (p. 251-265). Presses Universitaires de France.
- [10] Le Maner-Idrissi Gaïd. (2006). *Comment devient-on un garçon ou une fille ?*, dans *Féminin, masculin-Mythes et idéologies*, sous la direction de Vidal Catherine, Belin, Paris, (p 60-61).

[11] Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.

[12] Oakley A., (1972) *Sex, gender and society*, London, Temple Smith

[13] Pierre T. et Chantal ZG. (1999). *Identités sexuées, socialisation et développement de la personne*, p32. Sciences humaines. Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. (p32)

[14] Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance, Brigitte Grésy et Philippe Georges, Inspection générale des affaires sociales, remis à la ministre des droits des femmes, Najat Vallaud-Belkacem, mars 2013



## ANNEXE 1

### *Chronologie des dispositions en faveur de l'égalité femmes-hommes*

**1907** : La loi accorde aux femmes mariées la libre disposition de leur salaire.

**1909** : Institution d'un congé de maternité de 8 semaines sans rupture de contrat mais sans traitement.

**1924** : Les programmes de l'enseignement secondaire ainsi que le baccalauréat deviennent identiques pour les filles et les garçons.

**1928** : Congé de maternité de deux mois à plein traitement pour toutes les salariées de la fonction publique.

**1936** : Premières femmes sous-secrétaires d'Etat.

**1938** : Suppression de l'incapacité civile des femmes.

**1944** : Ordonnance accordant le droit de vote et d'éligibilité aux femmes.

**1946** : Le principe de l'égalité entre les femmes et les hommes dans tous les domaines est désormais inscrit dans le préambule de la Constitution.

**1947** : Première femme nommée ministre (santé publique et population).

**1965** : Loi de réforme des régimes matrimoniaux qui autorise les femmes à exercer une profession sans autorisation maritale et à gérer leurs biens propres.

**1967** : Loi Neuwirth qui autorise la contraception.

**1970** : Le congé maternité est indemnisé à 90% par l'Assurance maternité. Création d'un congé parental d'éducation et suppression de la notion de « chef de famille ».

**1972** : Le principe de l'égalité de rémunération entre les femmes et les hommes est inscrit dans la loi.

**1973** : La mère peut transmettre sa nationalité à son enfant légitime ou naturel.

**1975** : Instauration du divorce par consentement mutuel. Obligation de la mixité scolaire. La loi Veil autorise l'IVG (interruption volontaire de grossesses) pour une période probatoire de 5 ans.

**1979** : Une nouvelle loi sur l'IVG rend définitive les dispositions de la loi de 1975.

**1981** : Loi sur le viol qui redéfinit l'agression sexuelle.

**1982** : IVG remboursé par la sécurité sociale.

**1983** : Loi Roudy sur l'égalité professionnelle.

**1985** : Le congé d'éducation parentale est ouvert à l'un ou l'autre des parents salariés. Loi relative à l'égalité des époux dans la gestion des biens de la famille et des enfants.

**1987** : Loi instituant l'autorité parentale conjointe pour les enfants naturels ou de parents divorcés.

**1990** : Autorisation de l'utilisation du RU 486, technique médicamenteuse de l'IVG. La Cour de cassation reconnaît le viol entre époux.

**1992** : Loi sanctionnant le harcèlement sexuel dans les relations de travail.

**1993** : La loi dépénalise l'auto-avortement et crée le délit d'entrave à l'IVG.

**1995** : Création de l'Observatoire de la parité entre les femmes et les hommes.

**1999** : Modification des articles 3 et 4 de la Constitution pour introduire l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et aux fonctions électives.

**2000** : Loi de mise en oeuvre sur l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux.

Loi relative à la contraception d'urgence qui ne la soumet plus à une prescription obligatoire.

**2001** : Loi Génisson sur l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes qui vise à développer le dialogue social sur ce sujet dans la branche et l'entreprise. Loi qui allonge le délai légal au recours à l'IVG de 10 à 12 semaines. Loi relative à la lutte contre les discriminations à l'emploi qui précise notamment le régime juridique de la preuve.

**2002** : Loi sur la transmission du patronyme qui autorise la transmission du nom de la mère ou du père ou des deux aux enfants.

**2004** : Loi relative au divorce : protection du conjoint victime de violence.

**2006** : Loi sur l'égalité salariale entre les femmes et les hommes. Loi sur la prévention et la répression des violences au sein du couple.

**2007** : Loi sur l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives.

**2008** : Loi du 27 mai 2008 portant adaptation au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations : parmi les motifs, « maternité y compris congé maternité ». Modification de l'article 1<sup>er</sup> de la Constitution qui dispose désormais que « la loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales ».

**2008** : Loi du 26 février 2008 facilitant l'égal accès des femmes et des hommes au mandat de conseiller général. Le ou la remplaçante n'était appelé à remplacer la ou le titulaire du mandat de façon automatique que lorsque le poste devenait vacant, en cas de décès, de présomption d'absence au sens de l'article 112 du code civil et de nomination au Conseil constitutionnel. Dans les autres cas, il restait nécessaire de procéder à une élection partielle. La loi du 26 février 2008 étend ce remplacement automatique au cas où le poste devient vacant après la démission du conseiller ou de la conseillère générale pour cause de cumul de mandats.

**2008** : Loi constitutionnelle du 23 juillet 2008 de modernisation des institutions de la Ve République : vers la parité dans les responsabilités professionnelles et sociales. L'article 1er de la Constitution est complété par un alinéa ainsi rédigé : « La loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives, ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales. »

**2010** : Loi du 9 juillet 2010 relative aux violences faites spécifiquement aux femmes, aux violences au sein des couples et aux incidences de ces dernières sur les enfants, créée l'ordonnance de protection des victimes et la sanction de sa violation, le retrait total de l'autorité parentale pour les personnes condamnées comme auteur, co-auteur ou complice d'un crime sur la personne de l'autre parent et définit le délit de violence psychologique.

La loi du 9 novembre 2010 portant réforme des retraites prévoit la possibilité de partir en retraite sans décote à 65 ans au lieu de 67 pour un public ciblé. Conformément aux dispositions de l'article 99, les entreprises qui ne sont pas couvertes par un accord ou un plan d'action relatif à l'égalité professionnelle seront sanctionnées.

**2011** : La loi du 27 janvier 2011 relative à la représentation équilibrée des femmes et des hommes au sein des conseils d'administration et de surveillance et à l'égalité professionnelle prévoit que la proportion des membres du conseil d'administration ou de surveillance de chaque sexe ne peut pas être inférieure à 20% au terme d'un délai de 3 ans à compter de la promulgation de la loi ; puis de 40% dès le deuxième renouvellement du conseil à compter de la promulgation et dans un délai de 6 ans à compter de la promulgation de la loi.

**2012** : Décret n° 2012-1408 du 18 décembre 2012, relatif à la mise en œuvre des obligations des entreprises pour l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes. Ce décret renforcé le dispositif de pénalité qui pèse sur les entreprises ne respectant pas leurs obligations en matière d'égalité professionnelle. Ce décret, qui s'applique à toutes les entreprises de 50 salariés et plus, a fait l'objet d'une large concertation dans le cadre du Conseil supérieur de l'égalité professionnelle. Il renforce les exigences vis-à-vis des entreprises en augmentant le nombre de thèmes devant être traités dans la négociation ou dans les plans d'action. Il rend en particulier obligatoire celui de la rémunération. Par ailleurs, Les entreprises auront désormais l'obligation de déposer auprès des services de l'Etat leurs plans d'action. En outre, le décret introduit une primauté de la négociation sociale pour les entreprises de 300 salariés et plus qui ne pourront adopter de plan d'action unilatéral qu'en cas d'échec attesté des négociations.

Loi n° 2012-954 du 6 août 2012 relative au harcèlement sexuel qui définit le harcèlement sexuel.

Loi n°2012-347 du 12 mars 2012 relative à l'accès à l'emploi titulaire et à l'amélioration des conditions d'emploi des agents contractuels dans la fonction publique, à la lutte contre les discriminations et portant diverses dispositions relatives à la fonction publique. Cette loi contient des dispositions relatives à l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes, notamment l'instauration d'objectifs chiffrés à 40% de chaque sexe dans les nominations à venir aux emplois supérieurs, au sein des conseils d'administration et de surveillance ou les organes équivalents des Établissements publics, des conseils supérieurs, des commissions administratives paritaires, des jurys et des comités de sélection au plus tard d'ici 2018.

**2013** : Décret n° 2013-248 du 25 mars 2013 relatif à la participation des assurés prévue à l'article L.322-3 du code de la sécurité sociale pour les frais liés à une interruption volontaire de grossesse et à l'acquisition de contraceptifs par les mineures. Ce décret établit le remboursement à 100% du forfait IVG par l'Assurance maladie, ainsi que la gratuité des contraceptifs médicaux pour les mineures âgées de plus de 15 ans. Loi n° 2013-702 du 2 août 2013 relative à l'élection des sénateurs. Le scrutin de liste est de nouveau appliqué dans les départements qui élisent trois sénateurs ou plus, ce qui représente environ 73% des sièges. De plus, dans les communes de plus de 1 000 habitant-e-s, les conseils municipaux élisent un certain nombre de délégués qui iront siéger au collège électoral qui élit les sénateurs. Désormais, les listes devront être composées alternativement d'un candidat de chaque sexe.

Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche. La loi prévoit la parité en proposant une alternance femmes-hommes des listes électorales et des nominations aux instances de gouvernance des établissements d'enseignement supérieur et de recherche.

Loi n° 2013-403 du 17 mai 2013 relative à l'élection des conseillers départementaux, des conseillers municipaux et des conseillers communautaires, et modifiant le calendrier électoral. La loi réforme le scrutin pour l'élection des conseillers départementaux, des conseillers municipaux et des conseillers communautaires, et modifie le calendrier électoral : Désormais, les communes de 1 000 habitant-e-s et plus élisent leur conseil municipal au scrutin de liste sans vote préférentiel ni panachage, en respectant l'alternance stricte femmes-hommes. Lors des élections municipales, les conseiller-ère-s communautaires sont également élu-e-s. Les élections des conseiller-ère-s départementaux-ales (anciennement généraux) se font au scrutin binominal : sur chaque canton doit se présenter un binôme femme-homme. De fait, le nombre de cantons a été divisé par deux. Les exécutifs départementaux sont eux aussi soumis à une exigence paritaire.

**2014** : Loi organique du 14 février 2014 interdisant le cumul de fonctions exécutives locales avec le mandat de député ou de sénateur et loi du 14 février 2014 interdisant le cumul de fonctions exécutives locales avec le mandat de représentant au Parlement européen. La loi revient sur le cumul des mandats. Les parlementaires (députés et sénateurs) et les députés européens ne peuvent désormais plus exercer, en plus de leur mandat national, celui d'un exécutif local. Cette loi constitue une opportunité de renouveler le personnel politique et donne l'occasion aux partis politiques de favoriser une meilleure représentation des femmes.

[Loi du 4 août 2014 pour l'égalité réelle entre les femmes et les hommes](#), vise à combattre les inégalités entre hommes et femmes dans les sphères privées, professionnelle et publique

## ANNEXE 2

### *Les plans d'actions pour l'égalité réelle entre les hommes et les femmes*

1. Le premier plan interministériel en faveur de l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes (2016-2020)

Le 1<sup>er</sup> plan interministériel en faveur de l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes, présenté en octobre 2016, s'articule autour de 5 priorités :

- **Lutter contre les stéréotypes** sexistes et favoriser la mixité professionnelle
- **Favoriser le partage des responsabilités** et améliorer l'articulation des temps de vie
- **Améliorer l'insertion professionnelle** des femmes et promouvoir l'égalité dans l'emploi entre les femmes et les hommes
- **Prévenir et lutter contre le sexisme**, les discriminations, les violences à l'encontre des femmes dans le champ du travail
- **Évaluer régulièrement et de manière transversale les avancées** en matière d'égalité professionnelle

2. Le plan national de lutte contre le harcèlement sexiste et les violences sexuelles dans les transports en commun (2015-2016)

Le plan national de lutte contre le harcèlement sexiste et les violences sexuelles dans les transports en commun, présenté en juillet 2015, s'articule autour de 3 priorités :

- **Mieux prévenir le harcèlement** sexiste et les violences sexuelles dans les transports
- **Réagir plus efficacement** face aux situations de harcèlement sexiste et aux violences sexuelles dans les transports
- **Mieux accompagner** les victimes dans des transports publics non sexistes

3. Le programme d'action pour améliorer l'accès à l'IVG en France (janvier 2015)

Ce programme vise à **améliorer l'information des femmes sur leurs droits, simplifier et améliorer le parcours des femmes qui souhaitent avorter et garantir une offre diversifiée sur l'ensemble du territoire**. Il s'articule autour de 8 mesures fortes, dont la création d'un numéro d'appel unique national sur la contraception, la sexualité et l'IVG, l'amélioration de la prise en charge financière de l'IVG, ou encore la possibilité, pour les médecins en centre de santé, de pratiquer des IVG instrumentales.

4. Le plan d'action contre la traite des êtres humains (2014-2016)

Le plan d'action nationale contre la traite des êtres humains s'organise autour de 3 priorités :

- **Identifier et accompagner les victimes** de la traite
- **Poursuivre et démanteler les réseaux** de la traite
- **Faire de la lutte contre la traite une politique publique à part entière**

5. Le plan de lutte contre les violences faites aux femmes (2014-2016)

Le plan triennal de lutte contre les violences faites aux femmes s'organise autour de 3 priorités :

- Organiser l'action publique autour d'un principe d'action simple : **aucune violence déclarée ne doit rester sans réponse**
- **Protéger les victimes de violences**
- **Mobiliser l'ensemble de la société** contre les violences faites aux femmes

## ANNEXE 3

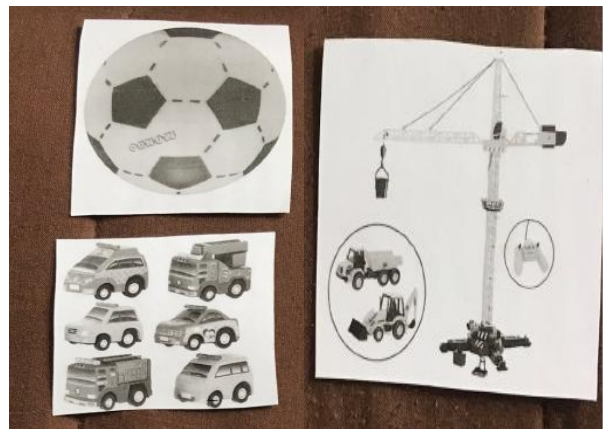
### Test Sacha et Mae en image



1- Les Personnages



2- Les lits



3- Jeux stéréotypés masculins



4- Jeux stéréotypés féminins



5- Jeux neutres

## ANNEXE 4

### *Présentation de séquence*

Période janvier à avril	cycle 1	niveau: MS/GS	
<p><u>Compétences travaillées:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Domaine 1: mobiliser le langage dans toutes ses dimensions:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre</li> <li>- Pratiquer divers usages du langage oral: expliquer, discuter un point de vue</li> </ul> </li> <li>❖ <b>“apprendre ensemble et vivre ensemble”</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respecter la parole de l’autre</li> <li>- avoir une opinion personnelle et savoir se questionner et se remettre en question</li> </ul> </li> </ul>			
<p><u>Objectifs visés:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ <b>Domaine 1: l’oral</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Oser entrer en communication</li> <li>- échanger et réfléchir avec les autres</li> </ul> </li> </ul>			
Problématique des séances	Modalités	Matériels*	Durée**
<b>Séance n° 1:</b> Filles-Garçons est-ce que c’est la même chose?	Classe entière	poster fille et garçons	15-30 min
<b>Séance n°2:</b> Est-ce que les filles peuvent avoir les cheveux courts et les garçons les cheveux longs?	classe entière	photo dépliants	15-30 min
<b>Séance n°3:</b> est-ce que les garçons peuvent aimer le rose et les filles le bleu?	classe entière	photo dépliants	15-30 min
<b>Séance n°4:</b> est-ce que les filles peuvent porter des pantalons et les garçons des robes/jupes?	classe entière	photo dépliants	15-30 min
<b>Séance n°5:</b> est-ce que les garçons peuvent aimer ou faire de la danse? est-ce que les filles peuvent aimer / jouer au football?	classe entière	photo dépliants	15-30 min
<b>Séance n°6:</b> les métiers que peuvent faire les garçons et les filles	classe entière	photo dépliants	15-30 min

\*les photos du dépliant étaient soit photocopiées, plastifiées et distribuées aux élèves soit diffusées à l’écran de la télévision \*\* la durée est une estimation car suivant le sujet traité les enfants étaient plus ou moins intéressés et cela engendra des petites ou grandes discussions.



ANNEXE 5

Extrait des dépliants antisexistes de la Maman Rodarde

<p>Les filles peuvent-elles avoir les cheveux courts ?</p> 	 <p>Tamara Lempicka, peintre</p>	 <p>Emma Watson, actrice</p>	 <p>Rihanna, chanteuse</p>	 <p>Josephine Baker, artiste</p>	 <p>Cristina Cordula, présentatrice</p>	 <p>Cherize Theron, actrice</p>
<p>Les filles peuvent-elles aimer le bleu ?</p> 	 <p>Eisabeth II, reine d'Angleterre</p>	 <p>Katy Perry, chanteuse</p>	 <p>Marie-Antoinette, reine de France</p>	 <p>Mila Jovanovic, athlète</p>	 <p>Winnie Harlow, mannequin</p>	 <p>Alexandria Agde, championne de moto</p>
<p>Les filles peuvent-elles porter des pantalons et des cravates ?</p> 	 <p>Calamity Jane, aventurière</p>	 <p>Diane Kruger, actrice</p>	 <p>Mary Read, pirate</p>	 <p>Marilyn Dietrich, actrice</p>	 <p>Ellen de Generes, humoriste</p>	 <p>George Sand, écrivaine</p>
<p>Les filles peuvent-elles aimer les filles ?</p> 	 <p>Tove Jansson, illustratrice</p>	 <p>Beth Ditto, chanteuse</p>	 <p>Angela Davis, professeure de philo/activiste</p>	 <p>Sappho, poétesse</p>	 <p>Ellen Page, actrice</p>	 <p>Ellen Page, actrice</p>

Les garçons  
peuvent-ils  
se maquiller  
?



Rahotep, prince égyptien | Kiss, groupe de rock | Emmanuel Macron, président | Homme wodaabe | Billie Joe Armstrong, chanteur | Ichikawa Ebizô, acteur de kabuki

Les garçons  
peuvent-ils  
mettre du  
vernis ?



Dave Navarro, guitariste | Brad Pitt, acteur | Zach Efron, acteur/chanteur | Seal, chanteur | Bill Kaulitz, chanteur

Les garçons  
peuvent-ils  
porter des  
bijoux ?



Mehmet II, sultan | Pharell Williams, chanteur | Jay Z, rappeur | François II, roi de France | David Beckham, footballeur | Lenny Kravitz, chanteur

Les garçons  
peuvent-ils  
porter des  
robes ?



Louis XIV, roi de France | Homme en boubou | Hommes en dishdasha | Taizong, empereur chinois | Djibril Cissé, footballeur | Noah Green, enfant de stars | Prêtres bouddhistes