



HAL
open science

Rendre aux femmes leur place dans l'enseignement de l'Histoire à l'école primaire : développer l'esprit critique des élèves à travers une pédagogie égalitaire

Carole Neveu

► To cite this version:

Carole Neveu. Rendre aux femmes leur place dans l'enseignement de l'Histoire à l'école primaire : développer l'esprit critique des élèves à travers une pédagogie égalitaire. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-01914867

HAL Id: dumas-01914867

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01914867>

Submitted on 10 Dec 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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Paris

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**



**RENDRE AUX FEMMES LEUR PLACE DANS
L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE À L'ÉCOLE
PRIMAIRE**

**Développer l'esprit critique des élèves à travers une pédagogie
égalitaire**

Carole Neveu

MÉMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de Antoine Boulangé

2017-2018

Mots-clés : égalitaire, histoire, femmes, sexisme, inégalité filles-garçons

INTRODUCTION

« Les filles grandissent dans un univers où les responsables politiques et religieux, les penseurs, les auteurs, les artistes renommés, les magistrats à la tête d'une cour d'appel, les Prix Nobel n'appartiennent que rarement à leur sexe »¹ Isabelle Collet, chercheuse associée à l'Institut des Études de genre de l'Université de Genève.

L'école a pour mission d'enseigner aux élèves équitablement quelque soit leur genre, leur couleur de peau ou leur religion. Or, les élèves filles souffrent d'une sous-représentation de leur genre dans l'enseignement et dans les supports pédagogiques. Une pédagogie égalitaire voudrait que les enseignants fournissent autant de figures masculines et féminines auxquelles les élèves pourraient s'identifier. Les élèves filles doivent avoir la possibilité de viser haut. L'école doit pallier à ce manque de représentation féminine. L'enjeu est le même pour la sous-représentation des personnes racisées, des personnes non binaires et des personnes transgenres à l'école élémentaire que ce soit dans les manuels ou dans les programmes.

Les objectifs professionnels décrits dans ce mémoire sont pluriels : fournir aux filles et aux garçons des modèles de personnages féminins et masculins, conduire les enfants à prendre conscience que les femmes, tout autant que les hommes, peuvent jouer des rôles sociaux de premier ordre, faire en sorte que les élèves n'aient plus une représentation exclusivement masculine de l'Histoire et rompre avec l'idée que les femmes n'ont pas construit l'Histoire ou la société dans laquelle nous vivons. L'objectif sur l'année est que les élèves développent un esprit critique sur la question, qu'ils se posent les bonnes questions. Pourquoi si peu de femmes de l'Antiquité sont connues ? Pourquoi au Moyen-Âge et à l'époque moderne, les femmes connues sont des femmes de rois, de ducs ou de seigneurs ? Comment les femmes ont-elles réussi à acquérir des droits aujourd'hui ? Pourquoi existe-il toujours une telle différence entre les hommes et les femmes ? Pourquoi étudions-nous si peu de femmes célèbres à l'école ?

La tâche est grande et a pour but que les élèves comprennent progressivement pourquoi les femmes sont sous-représentées et pourquoi elles doivent être remises en valeur. Dans ce mémoire et dans ma pratique professionnelle, je me suis concentrée sur la

¹ COLLET, Isabelle, *L'école apprend-elle l'égalité des sexes ? : pour combattre les inégalités à l'école*, Paris, Belin, 2016.

représentation féminine en Histoire dans l'enseignement primaire. Cette tâche aurait pu également être traitée par le biais des sciences : les exploits des femmes scientifiques. J'ai choisi l'Histoire car je suis professeure des écoles stagiaires dans une classe de CE2. Le domaine « Questionner le monde – Se repérer dans le temps – Comparer des modes de vie » au cycle 2 permet ce travail sur les figures féminines à travers les époques et les cultures. Néanmoins, le développement de cet esprit critique doit se faire tout au long de l'année dans toutes les disciplines, dans les textes littéraires, dans les découvertes scientifiques, dans les débats d'EMC. La mise en œuvre est pluridisciplinaire et parfois transdisciplinaire.

Quelle pédagogie doit être mise en place à l'école élémentaire pour que les élèves rompent avec leur représentation majoritairement masculine de l'Histoire ?

La première partie de ce mémoire fait un état des lieux de la recherche sur les stéréotypes de genre à l'école élémentaire, sur les représentations genrées dans les manuels scolaires et l'invisibilisation des femmes dans ces derniers et les programmes scolaires. La deuxième partie développe ma pratique de classe, comment j'ai cherché à mettre en place une pédagogie égalitaire pour amener les élèves à développer un esprit critique sur les inégalités entre les filles et les garçons du passé à nos jours. Enfin, la dernière partie porte sur la méthode pédagogique que j'ai choisie pour rendre leur place aux femmes dans l'enseignement de l'Histoire et la conséquence sur les méthodes de réflexion des élèves.

1. Recherches scientifiques : les sciences de l'éducation face aux inégalités entre les élèves filles et garçons

1.1. Les stéréotypes de genre à l'école

1.1.1. Le comportement des enseignants varie en fonction du genre de l'élève

Il est établi que nous avons tous des représentations traditionnelles des filles et des garçons. Des codes genrés sont attribués à l'enfant dès sa naissance. L'école a du mal à en sortir et à parvenir à s'adresser et à considérer les élèves sans passer par leur genre. Par exemple, les filles sont vues comme respectueuses de l'institution scolaire et des règles en général. Les garçons sont vus comme plus turbulents et davantage en opposition avec l'institution scolaire. Le centre Hubertine Auclert a fait une analyse sur les manuels d'EMC. Les chapitres sur la morale, le bon comportement, les règles à suivre attribuent à 61% des

filles une moralité jugée bonne et à 59% des garçons une moralité jugée mauvaise.² D'après Prune Missoffe, les professeur.e.s acceptent davantage l'indiscipline des garçons que celle des filles à cause de ces stéréotypes. Le corps enseignant interroge plutôt les filles lorsqu'il s'agit d'une restitution de savoirs tandis que les garçons sont davantage sollicités lorsqu'il faut construire des savoirs nouveaux notamment lors des phases de recherche et de découverte.³ L'idée que les filles lisent plus est également un stéréotype largement répandu. Les stéréotypes font partie de notre culture. Ils nous façonnent et influencent nos attitudes et nos comportements. Ces stéréotypes sont le fruit d'une construction sociale. L'objectif de l'école doit être d'effectuer un travail de déconstruction, de ne plus voir les élèves à travers leur genre et les stéréotypes qui y sont liés.

1.1.2. Le conditionnement social et son impact sur les choix de vie des élèves

Ce travail de déconstruction est indispensable et doit avoir des répercussions sur l'enseignement que nous donnons aux élèves dès l'école primaire. Les conséquences sont lourdes dans l'impact de la vie des élèves. Notre société véhicule l'idée que les femmes sont plus douées pour la compréhension des autres, qu'elles sont plus à leur place dans les matières littéraires. Spontanément, les femmes se dirigent vers des métiers pouvant concilier vie professionnelle et vie privée. Les femmes se jugent elles-même moins efficaces dans les matières scientifiques. Ainsi, les élèves filles ont moins confiance dans leurs capacités scientifiques alors que souvent elles ont un intérêt similaire à celui des garçons. De même leur niveau en mathématiques est égal à celui des élèves garçons. Néanmoins, on observe, dans les lycées, que les élèves filles se dirigent plus vers les filières littéraires tandis que les élèves garçons vont davantage dans les filières scientifiques. Ainsi, les stéréotypes construits par notre société ont un fort impact dans les décisions des élèves. Le devoir de l'école est de proposer aux élèves l'ensemble des corps de métier quelque soit leur genre. Pour cela, un travail est attendu sur le comportement des enseignant.e.s vis-à-vis des élèves et sur les perspectives d'avenir présentées aux élèves.

2 FILOCHE-ROMME, Louise, BERTON-SCHMITT, Amandine, *Quelle place pour l'égalité femmes-hommes dans les manuels d'enseignement moral et civique*, Centre Hubertine Auclert, 2017.

3 MISSOFFE, Prune, « Stéréotypes, représentations sexuées et inégalités de genre dans les manuels scolaires », *La Revue des droits de l'Homme*, n°8, 2015.

L'Histoire semble être une discipline intéressante pour ouvrir des perspectives aux élèves. Il s'agit de présenter davantage de femmes importantes : des femmes historiques célèbres, des femmes militantes qui se sont battues pour le droit des femmes, des femmes scientifiques qui ont permis des avancées vitales, des femmes politiques qui ont participé à l'élaboration de notre société. En plus de donner des modèles aux élèves filles, cette démarche permet de montrer à l'ensemble des élèves que les femmes jouent et ont joué un rôle important dans notre construction. L'Histoire est une discipline au centre de la pédagogie égalitaire car elle permet de montrer une évolution.

1.2. Analyse des programmes et des manuels scolaires : vers une représentation plus équilibrée

1.2.1. Les programmes aux cycles 2 et 3

Nous allons maintenant nous attarder sur les programmes d'Histoire aux cycles 2 et 3. Quelle place donnent-ils aux femmes ayant marqué l'Histoire ? Quelles femmes sont explicitement évoquées ? Quelle est la répartition entre les deux genres ?

Au cycle 2, l'Histoire prend la forme de compétences à acquérir « Se situer dans le temps » et « Explorer des organisations du monde ». L'objectif est que les élèves parviennent à situer les différentes périodes de l'Histoire, les modes de vie qui y sont associés et des personnages clés. En effet, les programmes utilisent une expression neutre « les personnages clés ». Ainsi, aucune appréciation de genre est évoquée. Dans la partie « Explorer des organisations du monde », il est écrit que les élèves doivent « comparer quelques modes de vie des hommes et des femmes ». Les programmes ont ainsi mis en valeur les deux genres au lieu de se contenter d'un masculin neutre. Les deux genres sont rendus visibles à égalité. Cette volonté de représenter les deux genres se retrouve un peu plus bas lorsque les programmes donnent des exemples de personnes à découvrir : « une paysanne, un artisan, une ouvrière, un soldat, un écrivain, une servante, un musicien, une puissante ». On remarque une volonté d'alterner les genres et de ne pas coller à une représentation stéréotypée des métiers, des statuts.

Au cycle 3, l'Histoire devient une discipline à part entière. En CM1, le thème 1 intitulé « Et avant la France ? » est une histoire de la guerre mettant en évidence les figures de Clovis et Charlemagne. Le thème 2 « Le temps des rois » présente quatre rois aux élèves.

Néanmoins, une phrase tend à rééquilibrer les genres : « présenter aux élèves quelques figures féminines importantes : Aliénor d'Aquitaine, Anne de Bretagne, Catherine de Médicis ». Il est important de noter cette application : des femmes illustres ont été ajoutées dans les programmes. Le chapitre classique sur Jeanne d'Arc a été supprimé. Néanmoins, il est possible de contester les choix des programmes. Aliénor d'Aquitaine et Anne de Bretagne ont participé aux rapports de force en France en raison de leur statut. Leur fortune et leurs terres leur ont permis d'avoir un poids dans les conflits. Notre but est de donner des représentations féminines aux élèves filles. Ces femmes illustres sont connues pour leurs biens et leur statut de noble. Peut-être faut-il présenter aux élèves des femmes cultivées, scientifiques, artistes ayant eu un impact autre que dans l'histoire de guerre ? Dans l'œuvre de l'association Mnémosyne⁴, des femmes comme Marguerite de Navarre, sa fille, Louise Labé et Catherine de Médicis (qui a une place importante dans les programmes) ont des chapitres dédiés dont nous pouvons tirer des parties pour les insérer dans ce thème des rois de France.

En CM2, le premier thème, « Le temps de la République », évoque les droits acquis sur cette période : le droit de vote et les droits des femmes. Il s'agit de faire étudier l'évolution de l'acquisition des droits des femmes depuis la Révolution française. On peut tout de même déplorer la mention de femmes ayant joué un rôle important dans ce processus. Les deux autres thèmes abordés en CM2 sont soit neutres soit font de l'histoire de guerre.

On peut conclure que les programmes tendent vers une inclusion des femmes dans certains thèmes, qu'ils visent à équilibrer les deux genres dans les formulations. Néanmoins, l'Histoire enseignée reste tournée vers l'histoire des rois et des guerres. La mention des femmes reste anecdotique.

1.2.2. Représentations genrées présentes dans les manuels ...

Les manuels « ont un rôle dans la formation des normes et des opinions des élèves »⁵, d'après Sabrina Sinigaglia-Amadio, maîtresse de conférence en sociologie à l'Université de Lorraine. Les manuels sont des outils pédagogiques à disposition des enseignant.e.s. Le rôle des enseignant.e.s est de les consulter et de se poser les bonnes questions avant de les utiliser.

4 FILOCHE-ROMME, Louise, BERTON-SCHMITT, Amandine, *Quelle place pour l'égalité femmes-hommes dans les manuels d'enseignement moral et civique*, Centre Hubertine Auclert, 2017.

5 SINIGAGLIA-AMADIO, Sabrina, « Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France : la persistance des stéréotypes sexistes », *Nouvelles Questions Féministes*, 2010/2 (Vol. 29), p. 46-59.

Les manuels sont pleins de stéréotypes genrés intériorisés comportant une nette sous-représentation des femmes.

Le centre Hubertine Auclert a fait une étude des représentations genrées présentes dans les manuels. Sur 25 manuels analysés, 68,2 % des personnages sont des hommes et 31,8 % sont des femmes. Cette analyse remarque également que le genre féminin est d'autant plus représenté lorsque les personnages sont des enfants. L'article remarque « Il semble plus aisé de représenter des filles en situation scolaire, que de montrer des femmes dans la sphère publique en général et dans le monde professionnel en particulier. »⁶. De plus, cette étude estime que les manuels véhiculent des schémas sexistes. L'exemple utilisé est une infographie expliquant le financement des droits sociaux. Les salariés, chômeurs, retraités, directeurs sont masculins tandis qu'une femme (aux cheveux longs et avec un bébé dans les bras) représente les bénéficiaires des allocations. Cette infographie transmet l'idée que les hommes cotisent et que les femmes bénéficient. De plus, dans le domaine des tâches ménagères, 60 % des personnages sont des femmes et 40 % sont des hommes. Les manuels diffusent ce schéma sexiste de la vie quotidienne.

Ensuite, toujours selon cette étude, dans ces manuels, les femmes représentent 15 % des personnages du champ politique. Elles sont davantage représentées en tant que citoyennes qu'ayant un engagement civique concret. Selon Valérie Lanier⁷, les manuels reflètent une idéologie politique. Dans les manuels d'Histoire, la représentation des femmes est toujours empreinte de stéréotypes de genre. Elles sont représentées comme une masse homogène. Les femmes sont très peu individualisées. Elles sont souvent présentées dans leur rôle traditionnel (la mère, la sœur, l'épouse) et avec des enfants dans les bras même s'il n'y a aucun contexte de milieu familial. Il faut ajouter que très souvent l'image de la femme est utilisée comme allégorie. Marianne est la « femme » la plus représentée dans les manuels d'histoire et d'EMC.

1.2.3. ... vers une amélioration

Les points très positifs soulevés par l'analyse du centre Hubertine Auclert sont le bon traitement des inégalités femmes-hommes dans les manuels d'EMC. En effet, le point de

6 FILOCHE-ROMME, Louise, BERTON-SCHMITT, Amandine, *Quelle place pour l'égalité femmes-hommes dans les manuels d'enseignement moral et civique*, Centre Hubertine Auclert, 2017.

7 LANIER, Valérie, « Les femmes dans les manuels d'histoire du collège », *Colloque Manuels scolaires, genre et égalité*, Paris, 2 juillet 2014.

départ n'est pas de savoir si l'inégalité femmes-hommes existe mais comment y remédier. Les programmes d'EMC aux cycles 2 et 3 accordent une grande place à l'égalité entre les filles et les garçons notamment à travers un travail sur le respect des différences et le sexisme, sur l'égalité de droit entre les hommes et les femmes et sur les préjugés et les stéréotypes. De plus, il faut noter que ces questions sont abordées en filigrane dans les chapitres. Les femmes n'ont pas un chapitre à elles mais font partie d'un tout. Elles sont une part entière de la société mais il faut mettre en valeur les inégalités de traitement.

De plus, souvent les manuels d'EMC respectent l'ordre alphabétique en ce qui concerne les règles d'orthographe égalitaire. Par exemple, les manuels écrivent : les inégalités femmes-hommes.

En 2013, l'ABCD de l'égalité est expérimenté dans des centaines de classes élémentaires et maternelles. Le but de ce programme d'enseignement est de créer une vraie culture de l'égalité chez les élèves dont de faire acquérir le respect de l'égalité entre les femmes et les hommes. Il s'agit de valoriser la mixité et l'égalité pour prévenir les comportements sexistes. Sur le long terme, l'objectif est également de promouvoir la mixité et l'égalité professionnelle, ouvrir les possibilités, des milieux professionnels, aux élèves filles.

1.3. Une invisibilisation des femmes célèbres de notre Histoire

1.3.1. Androcentrisme dans l'enseignement de l'Histoire à l'école primaire

Selon Nicole Mosconi, professeure en sciences de l'éducation, spécialiste de l'étude du rapport au savoir, des rapports sociaux de sexe et de la mixité scolaire à l'Université Paris X-Nanterre, « les programmes scolaires tendent à persuader les filles que, si les femmes sont invisibles dans l'histoire, la vie sociale et la culture, c'est qu'elles n'y ont pas de réelle importance et influence »⁸.

L'androcentrisme est une tendance à assimiler l'humanité au sexe masculin ou à considérer ce dernier comme la norme. Au-delà des règles orthographiques qui seront étudiées plus bas, l'histoire enseignée reste celle des hommes : des hommes de guerre, des hommes de

8 MISSOFFE, Prune, « Stéréotypes, représentations sexuées et inégalités de genre dans les manuels scolaires », *La Revue des droits de l'Homme*, n°8, 2015.

pouvoir et des dirigeants politiques. Dans l'enseignement primaire, une histoire sociale, souvent neutre, apparaît progressivement mais reste minoritaire. Les femmes sont présentées comme étant anecdotiques et les mouvements féministes sont très peu référencés. Pour y remédier, la pédagogie inclusive ou pédagogie égalitaire vise à présenter aux élèves une représentation diversifiée de l'humanité. Il s'agit d'inclure systématiquement tous les individus : les hommes, les femmes, les personnes non binaires et les personnes transgenres. La mise en pratique ne vise pas à consacrer à chaque minorité un chapitre à part mais de les inclure dans chaque discipline, à chaque chapitre. La pédagogie égalitaire a pour méthode de neutraliser le langage, de rendre visible les invisibilisé.e.s et d'utiliser des ressources iconographiques non stéréotypées. Elle veut, d'une part, rendre aux femmes leur place dans l'Histoire et, d'autre part, fournir au élèves des modèles identificatoires variés. Il faut remettre en question le rôle des hommes comme uniques acteurs et moteurs de l'évolution de la société, rétablir un équilibre qui est réel et important. Cette diversification des modèles est primordiale et commence à se voir dans les films à destination d'un public jeune. L'industrie du film a compris la nécessité de créer des héros et des héroïnes diversifié.e.s pour que tous les enfants puissent s'identifier à ces personnages. Si cette industrie est capable de le faire, pourquoi le domaine de l'éducation reste à la traîne ?

1.3.2. Mise sous silence des femmes ayant joué ou jouant un rôle dans l'Histoire

L'analyse du centre Hubertine Auclert fait une liste des pratiques des manuels pour invisibiliser les femmes lorsqu'elles font partie d'un groupe comprenant des hommes. Cela résulte probablement de stéréotypes, clichés et habitudes intériorisés mais il faut le mettre en valeur pour rester vigilant sur les documents montrés aux élèves. Tout d'abord, l'article remarque dans un manuel qu'une liste de noms de combattant.e.s pour la liberté comporte 40% de femmes. Or, les images illustrant cette liste comprennent 1 seule femme sur les 8 personnes. L'illustration ne représente pas le pourcentage réel. Ces types d'image entraînent l'idée que les femmes n'agissent pas autant que les hommes lors des guerres, des mouvements sociaux, etc. Ensuite, l'article dénonce également une invisibilisation des femmes aux postes élevés de la société. En France, les femmes représentent 80 % des diplômé.e.s de l'École nationale de la magistrature. Or, dans les manuels, les rôles les plus importants sont attribués aux hommes et les femmes sont représentées seulement à 20 %. Les conséquences sont

importantes. Il faut montrer aux élèves filles qu'elles peuvent accéder à ces postes, que ces sphères ne sont pas exclusivement réservées aux hommes.

L'article insiste sur l'invisibilisation des femmes notoires dans les manuels d'EMC et d'Histoire. Plus la renommée augmente, moins les femmes sont représentées. Le rapport note la présence de 17,4 % de femmes célèbres dans les manuels analysés. Cela entraîne immédiatement une invisibilisation des femmes adultes dans l'Histoire. Marianne est la « femme » célèbre la plus représentée. Dans cette catégorie, elle représente 50 % de l'espace alors que Marianne est une allégorie. Malala Yousafzai est le personnage féminin politique le plus représenté. Cette figure est à la fois une victoire et démontre une invisibilisation des femmes adultes. Les manuels ont davantage tendance à présenter le genre féminin à l'âge de l'enfance ou de l'adolescence. Néanmoins, Malala Yousafzai est une figure très importante et qui doit être présentée largement aux élèves. En effet, désormais majeure, Malala Yousafzai est un symbole de la lutte des droits des femmes et n'est pas issue des classes riches et dominantes ce qui est un changement énorme par rapport aux figures féminines souvent présentées aux élèves.

1.3.3. L'exclusion des femmes des règles orthographiques

« L'invisibilité des femmes passe aussi par l'utilisation du masculin comme catégorie universelle : les femmes sont exclues de la langue. La forme masculine des mots est présentée comme la forme régulière de la langue. Le féminin est ainsi présenté aux élèves comme une forme irrégulière de la langue, et non comme une forme égale au masculin. »⁹

Notre orthographe actuelle privilégie l'accord au genre masculin dans un groupe composé de femmes et d'hommes. Cette règle n'a pas toujours été ainsi. Au XVIIe s., la règle de proximité était en vigueur. Dans *Athalie*, Racine écrit « ces trois jours et ces trois nuits entières ». De nombreux bouleversements de la langue française ont eu lieu au XVIIIe s.. L'Académie bannit des termes comme autrice, inventrice et médecine. Ces bouleversements ont perduré jusqu'à nos jours. Les contestations montent, les changements progressent mais restent très exclusifs dans le cadre scolaire. Malgré ces faibles avancées, le problème

9 MAURY, Fiona, BERTON-SCHMITT, Amandine, *Manuels de lecture du CP : Et si on apprenait l'égalité*, Centre Hubertine Auclert, 2015.

demeure. Les femmes sont noyées dans les groupes comprenant des hommes. Les élèves ne se construisent que trop rarement des images mentales comprenant des femmes en raison de cette règle orthographique.

2. Mettre en place un climat propice à l'éducation égalitaire dans la classe

2.1. Connaître les représentations initiales des élèves

2.1.1. Contexte de classe

Je suis professeure des écoles stagiaire d'une classe de CE2 (cycle 2) à l'école Victor-Cousin dans le 5ème arrondissement de Paris. Cette classe a été composée de 27 élèves jusqu'à la fin de la période 3 puis un élève est arrivé à la rentrée de la période 4. Le groupe est très hétérogène notamment dans l'écriture et la formulation des idées. En revanche, ces élèves possèdent une forte culture générale et une certaine facilité dans les matières scientifiques comme ici les sciences sociales. Ils ont de nombreuses connaissances acquises en dehors de l'école. En effet, une grande partie d'entre eux, en accord avec les programmes, commence l'étude des grandes périodes de l'histoire et des personnages et événements clé cette année. J'ai choisi d'appliquer les programmes en étudiant chaque période historique période après période. Selon moi, lorsque les élèves plongent dans l'étude d'une période historique, ils en retiennent plus de caractéristiques. En effet, les séquences d'histoire sont encadrées par la lecture de livres (romans, BD, documentaires) en lien avec les périodes étudiées pour stimuler le plaisir de lire et de comprendre des élèves.

Nous avons commencé l'année avec la mise en place de la frise chronologique de la classe en comparant les techniques d'écriture à travers le temps. Les bornes ont été fixées lors de cette séquence. Ensuite, lors de la période 2, les séances « se situer dans le temps et dans l'espace » ont été accordées à la mise en place du cadre géographique des élèves et des petits rituels deux fois par semaine pour découvrir les modes de vie des hommes préhistoriques avec deux histoires pour enfants sur cette période pré-historique. L'Antiquité a été étudiée en période 3, le Moyen-âge et l'époque moderne en période 4. La dernière période sera présentée en période 5, après la présentation de ce mémoire, donc nous ferons ici une projection de cette séquence pédagogique.

Les séances d'Histoire ont lieu soit au retour de récréation le vendredi à 13h30 soit le mercredi à 10h30. Elles durent en moyenne 45 min. Les élèves sont souvent attentifs lors de ces séances mais je préfère alterner les jours pour ne pas que l'Histoire ait toujours lieu le vendredi après-midi, moment où les élèves sont en perte d'attention.

J'ai choisi ce sujet de mémoire à partir de quelques événements qui se sont déroulés en début d'année. Tout d'abord, lors des travaux de groupe, deux élèves filles étaient assez directives et certains garçons ne l'ont pas accepté. Mon objectif est de ramener une égalité dans les groupes en faisant en sorte que chaque élève respecte un rôle précis. Aucun élève ne doit être éclipsé mais toutes les idées doivent être proposées. Ensuite, j'ai remarqué qu'il y avait, soit des élèves qui jouaient, discutaient avec les autres quelque soit leur genre, soit des séparations très nettes entre les groupes de filles et les groupes de garçons. De plus, lors de quelques allusions à des personnages historiques, j'ai compris que mes élèves ne connaissaient très peu de personnages ayant marqué l'Histoire et quasiment aucune femme.

Le projet mis en place dans le cadre de ce mémoire est de fournir à l'ensemble des élèves des outils pour que ces derniers puissent vivre à égalité et puissent avoir des perspectives d'avenir égales quelque soit leur genre par le biais de l'enseignement inclusif de l'Histoire et par le développement de leur esprit critique grâce à cet enseignement.

2.1.2. Méthodologie : le questionnaire pour connaître sa classe

Pour construire ma pédagogie, j'ai dû faire un point sur les représentations initiales des élèves, sur leurs connaissances et expériences personnelles. J'ai ainsi distribué un questionnaire à mes élèves. Ce questionnaire me permet à la fois de savoir si mes élèves ont quelques connaissances établies ou si je m'adresse à des élèves qui n'ont pas de connaissances en Histoire. De plus, ce questionnaire me permet aussi d'avoir des situations de référence auxquelles nous pourrions nous référer lors des séances d'Histoire, d'EMC et de grammaire. J'ai proposé ce questionnaire aux deux classes de CE2 de l'école afin de m'assurer si mes élèves (CE2B) donnaient des résultats dans la norme ou si leurs réponses dépassaient l'ordinaire. Il s'est révélé que les réponses étaient globalement les mêmes entre les deux classes. Les deux classes ont un fort pourcentage d'élèves garçons donc elles ont globalement la même population.

J'ai proposé aux élèves que le questionnaire reste anonyme pour qu'ils puissent s'exprimer comme ils le souhaitent. À travers ce questionnaire, j'ai cherché à savoir quels métiers étaient les plus désirés par des garçons et des filles de 8-9 ans, j'ai voulu savoir quels personnages historiques ils connaissaient, s'ils avaient entendu parler de femmes ayant marqué l'Histoire en classe ou en dehors de l'école, et, enfin, je voulais savoir si mes élèves voulaient découvrir davantage de femmes historiques célèbres et pourquoi.

Questionnaire

Es-tu une fille ou un garçon ? Je suis une fille

Quel métier veux-tu faire plus tard ? agent immobilier

Quels personnages historiques connais-tu ?
Louis XIV François I, Sengar Alexandre III

Lesquels t'impressionnent le plus ?
Alexandre III

As-tu découvert, **à l'école, en classe**, des femmes importantes dans l'Histoire de France ou d'un autre pays ? Si oui, lesquelles ?
Maria Thérèse

En dehors de l'école, as-tu découvert des femmes importantes dans l'Histoire de France ou d'un autre pays ? Si oui, lesquelles ?
Maria Curie

Aimerais-tu découvrir davantage de femmes historiques célèbres ? Pourquoi ?
J'aimerais en apprendre plus car on ne parle pas beaucoup des femmes qui marquent l'histoire

Questionnaire réalisé par une élève en période 2

J'ai tout d'abord fait ce questionnaire avec ma classe. Des consignes ont été clairement établies pour ne pas influencer les autres élèves : aucun élève ne peut s'exprimer à voix haute, si un élève a une question, il la chuchote à l'oreille de la maîtresse, il faut répondre assez vite aux questions et répondre le plus simplement possible. J'ai été confrontée à quelques difficultés, tout d'abord certains élèves ne comprenaient pas ce qu'étaient des personnages historiques. Ensuite, beaucoup n'ont pas su expliquer pourquoi ils ne voulaient pas découvrir davantage de femmes historiques célèbres. Lorsque j'ai ramassé les questionnaires, j'ai du demander aux élèves si c'était parce que l'Histoire ne les intéressait pas, si étudier des femmes historiques ne les intéressait pas ou si ils préféraient découvrir des hommes historiques célèbres. Les élèves ont du répondre en levant la main, ainsi, certains ont du être influencés par leur camarade. Pour remédier à cette difficulté, j'ai modifié mon questionnaire pour la deuxième classe de CE2 en proposant certaines réponses à cocher. Cette méthode peut aussi influencer les élèves mais pas les uns par rapport aux autres.

À la fin du questionnaire, j'ai demandé aux élèves de faire un dessin, le plus simple possible, représentant la prise de la Bastille. Ce dessin est utilisé dans la séance de grammaire sur l'utilisation du masculin pour désigner un groupe composé de femmes et d'hommes.

2.1.3. Analyse du questionnaire : représentations initiales de mes élèves

J'ai proposé ce questionnaire à deux classes : la mienne et l'autre classe de CE2 de mon école. J'ai donc interrogé 53 élèves dont 20 filles et 33 garçons. En ce qui concerne les élèves filles, 40 % d'entre elles veulent faire un métier artistique (chanteuse, dessinatrice, etc.) et 25 % veulent faire un métier scientifique comme chercheuse scientifique ou vétérinaire. Les élèves garçons veulent faire à 25 % un métier sportif (footballeur, basketteur) et à 18 % un métier scientifique (médecin).

Métiers	Artistiques	Responsabilité	Scientifiques	Sportifs	Autres
Filles	8 (40 %)	1 (5 %)	5 (25 %)	1 (5 %)	4 (20 %)
Garçons	5 (15 %)	3 (9 %)	6 (18 %)	8 (25 %)	4 (12 %)

Tableau récapitulatif des métiers désirés par les filles et les garçons de CE2

Ces élèves reflètent bien les analyses présentées dans la partie théorique. Les filles et les garçons de cet âge sont attiré.e.s de façon égale par les métiers scientifiques. Les élèves s'identifient à leur modèle. Les filles s'identifient beaucoup à des chanteuses tandis que les garçons s'identifient plus à des footballeurs. Les stéréotypes de genre ont déjà conditionné ces enfants de neuf ans.

Ensuite, lorsque j'ai demandé aux élèves de citer des personnages historiques qu'ils connaissaient, quelques femmes ont été citées. Or, seulement six élèves (trois filles et trois garçons) ont dit être impressionné.e.s par des femmes historiques célèbres. Globalement, les élèves connaissent beaucoup plus de personnages historiques masculins et lorsqu'ils connaissent également des femmes historiques, ils se disent impressionnés par elles également.

Dans une autre partie, nous avons dit que Marianne était la figure féminine la plus représentée dans les manuels d'Histoire-géographie-EMC. Marianne est le plus personnage féminin le plus cité par les élèves de CE2 avec Marie et Lucy, la première femme préhistorique découverte. Bien qu'on puisse s'interroger sur la présence de Marie dans cette catégorie et sur sa place dans l'enseignement à l'école primaire (la question portait bien sur les personnages féminins découverts à l'école, en classe), Marianne est abordée dans de nombreuses séances d'EMC sur les symboles de la République dès le CP et Lucy est souvent présentée comme repère lorsque les élèves abordent la Préhistoire. Ainsi, le fait que les élèves connaissent ces trois personnages est révélateur des sujets les plus abordés dans le domaine « se situer dans le temps » et dans les séances d'EMC en CP et en CE1.

Ensuite, pour les personnages féminins découverts hors de la classe, les réponses sont plus variées mais tournent principalement autour de Jeanne d'Arc et Élisabeth II. Ces figures féminines ne sont pas présentes dans les programmes donc les élèves ont du les découvrir dans un cadre extérieur à l'école.

Enfin, à la question « Voulez-vous découvrir davantage de femmes historiques ? », 60 % des élèves filles ont répondu oui contre 30 % des garçons. À la question « Pourquoi ? », les élèves répondent qu'ils veulent en apprendre plus et cinq d'entre eux ont répondu qu'ils n'entendaient pas assez parler de femmes célèbres et qu'elles peuvent nous apprendre beaucoup.

20 garçons et 8 filles ont répondu qu'ils ne voulaient pas découvrir de femmes historiques. Pour les filles, quatre d'entre elles ont donné comme explication qu'elles ne

s'intéressent pas à l'Histoire et trois qu'elles préfèrent découvrir des hommes historiques. Pour les garçons, 13 d'entre eux ne s'intéressent pas à l'Histoire, sept préfèrent découvrir des hommes historiques et sept ne sont pas intéressés par les femmes historiques. Ainsi, aucune fille s'est dite non intéressée par les femmes historiques tandis que certains garçons le disent clairement. Dans le cadre de ma classe, quatre garçons ont levé la main lorsque j'ai posé cette question.

Pour conclure sur ce questionnaire et son analyse, ces 53 élèves de CE2 ont une bonne culture historique à 9 ans. Ils connaissent des personnages historiques majoritairement masculins mais également des femmes. Leurs réponses sont empreintes des représentations de genre qu'ils voient dans leur quotidien. Il n'est pas étonnant qu'à 9 ans, des élèves garçons et filles préfèrent découvrir des personnages historiques masculins qui sont souvent, pour eux, des héros, des rois, des guerriers présentés comme des êtres exceptionnels contrairement à l'image que ces élèves ont des princesses et des reines.

2.2. Mettre en place une pédagogie égalitaire

2.2.1. Cadre de classe : Responsabilités, travaux de groupe et méthode de participation des élèves

Ma classe de CE2 est composée de 11 élèves filles et de 17 élèves garçons. Il a fallu créer un cadre de classe pour ne pas éclipser les filles. Dès le début de l'année, nous avons réfléchi à des méthodes pour éviter de céder à des stéréotypes intériorisés notamment lorsque l'on interroge les élèves. Tout d'abord, nous avons décidé que les élèves devaient élire une fille et un garçon comme délégué.e.s de classe. Les élèves ont été d'accord avec cette idée et les élections de délégué.e.s se sont très bien déroulées : un garçon et une fille ont été élu.e.s. Ensuite, nous avons mis en place des responsabilités dans la classe : responsables de la bibliothèque, des plantes, de la distribution ou du ramassage des cahiers, des chefs de rang, etc. En début d'année, ces responsabilités étaient effectuées sur la base du volontariat et nous les attribuions aux élèves sans plus de réflexion. Or, il s'est vite révélé que comme notre classe est composée de davantage de garçons, ces derniers exerçaient plus de responsabilités dont la plus convoitée par les élèves : chef de rang. Ainsi, nous avons commencé à faire plus attention aux élèves que nous désignons pour les responsabilités. Il est impossible de respecter une égalité totale car les garçons exerceraient moins de responsabilités que les filles. Donc, nous

avons calculé combien d'élèves filles et d'élèves garçons devaient figurer sur le tableau des responsabilités pour que l'égalité soit respectée. De plus, nous désignons toujours une fille et un garçon comme chefs de rang.

Ensuite, pour répondre aux problèmes observés lors des travaux de groupe, nous avons mis en place un système d'organisation précis qui est appliqué à chaque fois. En général, les élèves travaillent par groupe de trois ou quatre. À chaque fois des rôles précis sont attribués aux élèves : un scripteur, un rapporteur, un élève qui tranche en cas de conflit et un élève qui vérifie le travail final. Dans cette configuration, aucun élève a un rôle supérieur à un autre. Les élèves répartissent eux même ces rôles entre les membres du groupe. Néanmoins, notre rôle est de vérifier que les attributions changent d'une activité à une autre pour ne pas que certains élèves exercent toujours le même rôle. Cette organisation a pour objectif qu'aucun élève ne puisse surpasser un autre ou le dominer. En effet, nous avons découvert en début d'année que certains garçons et certaines filles s'imposaient trop. Certains garçons acceptaient mal qu'une fille leur donne des ordres alors que globalement les élèves filles ne se plaignaient pas. Ainsi, chaque élève a un rôle précis. Aucun élève ne peut se plaindre d'être laissé à l'écart. Aucun élève ne peut exiger une attitude d'un autre élève. Cette organisation a mis un certain temps à se mettre en place au début de l'année car certains comportements étaient difficiles à supprimer. À partir de la période 3, ce système fonctionne très bien et donne un climat de classe serein lors des travaux de groupe. Les élèves se plaignent beaucoup moins de dysfonctionnement dans le groupe.

Enfin, lors de chacune des séances, je me pousse à interroger alternativement une fille et un garçon bien que cela soit impossible car dans la mesure où il y a plus de garçons ces derniers auraient proportionnellement moins la parole. Néanmoins, notamment lors des séances de sciences ou de découverte d'une nouvelle notion, j'essaye d'alterner au maximum et de ne pas interroger les filles en priorité sur la restitution de savoirs. Avoir fait des recherches sur le sujet me permet de remettre en question ma pratique et de remédier à des comportements sexistes.

2.2.2. Application des principes de la pédagogie égalitaire

La pédagogie égalitaire se fait par l'utilisation de documents variés afin que toutes et tous se sentent concerné.e.s. Dans ma classe, j'essaye de varier les personnes et personnages

présenté.e.s aux élèves. L'objectif est de choisir des albums ou romans ayant des personnages principaux féminins et masculins. J'ai remarqué que c'était difficile d'appliquer ce principe car dans la littérature de jeunesse beaucoup des personnages principaux sont masculins. L'introduction de personnages principaux féminins est un processus récent et les classes ne sont pas encore équipées de ces séries de livres. Ce principe nécessite un grand investissement de la part des classes. Néanmoins, j'essaie de présenter au maximum aux élèves alternativement des personnages filles et garçons et également de toutes couleurs de peau.

Ensuite, il est primordial de réagir aux paroles ou aux gestes pouvant dévaloriser une catégorie d'élèves. Ces attitudes ont été observées à de nombreuses reprises dans l'année dans l'école : des garçons qui forcent les filles à accepter leurs bisous, des garçons qui excluent les filles de leurs jeux de ballon, une élève fille asiatique harcelée par un élève de ma classe, etc. Il a fallu à chaque fois réagir à ces comportements. J'ai remarqué que parfois il est difficile de réagir immédiatement et de trouver les mots justes. Au cours de mes lectures dans le cadre de ce mémoire, j'ai appris que parfois il fallait reporter la discussion pour ne pas répondre émotionnellement à ces élèves. Il faut également prendre le temps en amont de trouver les mots, d'anticiper ces attitudes pour y répondre le plus professionnellement possible. Ce point est, selon mon point de vue, le plus difficile.

De plus, la pédagogie égalitaire vise à proposer aux élèves des activités susceptibles d'intéresser l'ensemble des élèves. Pour cela, conjointement avec la professeure de la ville de Paris d'EPS, nous avons varié les activités d'EPS depuis le début de l'année. La PVP a voulu que les élèves pratiquent de la danse en période 3. Pour faire en sorte que l'ensemble des élèves soit investi, elle n'a pas précisé que ce qu'ils allaient faire était de la danse. Elle les a laissés explorer différents déplacements, poses et portés pour au final créer un enchaînement de danse. Grâce à cette entrée en matière détournée, l'ensemble des élèves a été investi dans l'activité.

Enfin, l'objectif le plus important est de créer un climat propice à l'apprentissage axé sur des modes coopératifs plutôt que compétitifs. Je précise aux élèves notamment lors des séances de sciences que nous allons trouver la solution tous ensemble et que chaque groupe doit apporter ses observations, ses hypothèses pour que nous puissions trouver la solution scientifique au problème posé en début de séance. Je crois que ce climat serein et coopératif est bien construit en cette fin d'année. Les élèves ont appris à s'écouter et à coopérer pour toutes les activités de groupe.

2.2.3. Quel lien entre la pédagogie égalitaire et l'enseignement inclusif de l'Histoire ?

La pédagogie égalitaire tend à envisager de la même façon l'éducation des élèves quelque soit leur genre en instaurant un climat de classe propice mais elle vise également à démystifier les disciplines et les métiers qui y sont liés comme les métiers à responsabilités, les métiers scientifiques. L'enseignement inclusif de l'Histoire vise à représenter des femmes et des hommes de pouvoir, politiques, militants, scientifiques qui ont marqué l'Histoire pour que l'ensemble des élèves puisse avoir des modèles de représentation. Ces deux projets pédagogiques ont le même but et doivent être pratiqués conjointement pour avoir une vraie répercussion sur les élèves. En liant les deux, sur le long terme, l'objectif est de développer l'esprit critique des élèves, que ces derniers se posent les bonnes questions sur les inégalités femmes-hommes et sur l'invisibilisation des femmes historiques.

2.3. Écriture inclusive et représentation des femmes dans la langue française

2.3.1. Premières approches

J'ai choisi de ne pas évoquer frontalement l'écriture inclusive avec mes élèves. Je voulais que petit à petit ils comprennent eux même à quoi elle sert, quand l'utiliser et comment l'utiliser. Mon objectif est que les élèves me disent d'eux-même que les femmes sont absentes de la langue française et qu'ils trouvent un moyen de ramener l'équilibre.

La première évocation de l'écriture inclusive s'est faite en tout début d'année à travers une poésie, *Viens vite*, de Sophie Claudel. Les deux derniers vers sont les suivants « Tiens-toi prêt à embarquer/ Viens vite, il faut y aller. ». Étant la première poésie des élèves qui est une invitation à passer une année sereine, volontaire et dynamique sur les apprentissages, je me suis dit qu'il ne fallait pas que seul le masculin neutre dans le mot « prêt » soit visible. Ainsi, je l'ai présentée au tableau de cette manière : « prêt(e) ». J'ai attendu que les élèves réagissent et je leur ai expliqué que cette orthographe permettait que le poème s'adresse à la fois aux filles et aux garçons. Je leur ai dit qu'ils pouvaient choisir l'orthographe qu'ils voulaient : soit au masculin exclusivement, soit au féminin exclusivement, soit avec les parenthèses pour montrer les deux genres. En corrigeant les poésies, j'ai remarqué que les élèves garçons

avaient soit écrit ce mot au masculin exclusivement soit avec les parenthèses. Un seul élève garçon a écrit « prête » et je pense que c'était de son plein gré. Il a néanmoins récité la poésie au masculin. En ce qui concerne les élèves filles la grande majorité d'entre elles a recopié la poésie avec les parenthèses. Ces choix me semblent révélateur. Les élèves filles étaient contentes de pouvoir ajouter ses parenthèses et elles ont toutes récité la poésie avec ce mot au féminin car elles ont pu davantage s'identifier à la poésie.

Par la suite, j'ai remarqué que deux élèves écrivaient dans leur production écrite des mots tels que « ami(e)s » avec des parenthèses pour rendre visible la présence de filles ou de femmes. Les parenthèses étaient bien placées, ces élèves ont compris la nécessité de ce procédé grammaticale et comment l'utiliser.

2.3.2. Séance de grammaire : analyse

J'avais pour projet en période 4 de faire une séance sur la règle de grammaire « le masculin l'emporte sur le féminin » et d'expliquer que cette règle a été mise en place au XVIIème siècle et qu'avant il en existait d'autres. Or, cette séance se fait en CE1 et mes élèves ont bien compris son fonctionnement et ne font jamais d'erreur. Je me suis dit que faire une séance pour leur faire découvrir les anciennes règles de grammaire pouvaient les décontenancer et les erreurs se créer. Ainsi, j'ai orienté ce point sur la mise en valeur de la féminisation des noms de métier et sur les noms qui existaient avant le XVIIème siècle. Nous savons que les élèves filles sont également attirées par les métiers scientifiques à cet âge mais moins par les métiers à responsabilité. Mon but était de leur montrer que c'était possible pour elles d'y accéder en leur montrant que ces noms de métiers existent aussi au féminin même s'ils sont moins employés sous cette forme.

Ainsi, en profitant de ma séquence de grammaire sur l'accord en genre et en nombre. Un matin, lors d'un rituel, j'ai proposé une dizaine de noms de métiers au masculin que les élèves devaient mettre au féminin comme chercheur, scientifique, président, député, ministre, directeur, artiste, sculpteur, professeur, auteur, médecin, etc. Certains élèves ont été très décontenancés car ils étaient habitués à utiliser ces noms de métiers au masculin pour des hommes et des femmes. Nous avons déduit avec les élèves que certains noms de métiers étaient clairement neutres comme ministre ou artiste mais qu'il était possible de mettre un ou

une devant. Une élève qui veut être chercheuse scientifique s'est même exclamée que dorénavant elle dirait chercheuse.

Pour « auteur » et « médecin », je me suis permise une parenthèse historique avec les élèves pour évoquer les anciens termes existants avant le XVII^{ème} siècle. J'ai donc parlé de l'utilisation des mots « auteure » (de nos jours), de « autrice » et de « médecine » (avant le XVII^{ème} siècle). Les élèves se sont interrogé.e.s sur les raisons de la suppression de ces termes. J'ai expliqué que l'Académie française avait voulu symboliquement écarter les femmes de ces métiers qu'elle considérait réservés exclusivement aux hommes. Les élèves en ont conclu que comme aujourd'hui des femmes font ce métier, il est possible de réutiliser ces termes.

Pour conclure, ces aperçus de l'inclusion des femmes dans la langue française ont permis aux élèves de poser des questions, de remettre en question les règles de grammaire et de peut-être mieux les comprendre également. Lorsque nous avons refait cet exercice le lendemain, aucun élève n'a fait d'erreur et certains ont utilisé les termes « auteure » et « autrice ».

3. Mise en œuvre pédagogique : Histoire inclusive et EMC

3.1. Séances sur le statut des femmes à l'Antiquité et au Moyen-âge

3.1.1. Antiquité

Il est difficile de rendre visible des figures féminines de l'Histoire de l'Antiquité car elles sont très peu nombreuses. Des personnalités comme Cléopâtre et Agrippine peuvent être présentées aux élèves mais j'ai choisi d'aborder le sujet à partir d'une approche différente. J'ai voulu démontrer aux élèves pourquoi ils ne connaissent pas de femmes connues ayant vécu pendant l'Antiquité alors qu'ils connaissent des personnages célèbres comme Jules César, Aristote ou Vercingétorix. Mon objectif à la fin de la séance consacrée aux femmes romaines pendant l'Antiquité est que les élèves comprennent pourquoi et qu'aucun élève pense que les femmes n'ont jamais rien fait pour marquer l'Histoire.

Cette séquence sur l'Antiquité est composée de trois séances : une sur les disparités dans la société romaine pendant l'Antiquité à travers l'étude des différents types d'habitat urbain,

une séance sur l'invasion de la Gaule par Jules César et une séance sur le statut des femmes romaines pendant l'Antiquité. Pour la première séance de la cadre de mon mémoire, j'ai pris le parti d'accorder une séance dédiée aux femmes dans une séquence globale sur une période historique.

Pour construire cette séance, j'ai utilisé l'ouvrage de Mnémosyne¹⁰. J'ai extrait du chapitre intitulé « Hommes et femmes dans la société romaine » des informations pour en faire un texte adapté à des élèves de CE2. Cet ouvrage propose des documents et des questions à poser à des élèves d'élémentaire, de collège ou de lycée. J'ai ainsi utilisé le sarcophage de Marcus Cornelius Staius pour illustrer mon propos en adaptant néanmoins la question proposée par l'ouvrage car elle me paraissait compliquée pour des élèves de CE2.

Mon premier choix didactique a été de récolter les représentations initiales des élèves lors de la première séance en leur demandant de me dire tout ce qu'ils connaissaient à partir de cette phrase « Les Romains et les Romaines en Gaule et à Rome pendant l'Antiquité ». Les élèves avaient beaucoup de représentations sur les habits des Romains et sur les conflits entre les Gaulois et les Romains mais aucune idée ne leur est venue pour apporter des éléments sur les Romaines.

J'ai repris ce point pour débiter ma séance 3 sur le statut des femmes romaines et leur dire que lors de cette séance ils allaient chercher comment vivaient les femmes romaines pendant l'Antiquité. Les élèves ont bien compris les différents éléments mis en avant dans les différents documents : la dépendance des femmes romaines tout au long de leur vie, la non citoyenneté des femmes romaines et le fait qu'elles ne pouvaient exercer aucune fonction publique, l'éducation séparée des garçons et des filles, le fait que les filles étaient éduquées pour tenir une maison et ne bénéficiaient d'aucune autre éducation. J'ai pu observer que même les élèves qui disaient ne pas aimer l'Histoire et ne pas s'intéresser au sujet participaient à la discussion et donnaient leur point de vue. Les élèves ont beaucoup réagi sur des sujets qui les marquaient davantage comme le fait que c'était le père qui choisissait le mari de sa fille, que les femmes ne pouvaient pas être députées ou encore que les filles n'avaient pas la même éducation que les garçons. Certaines élèves filles ont été indignées quand je leur ai dit que si nous étions pendant l'Antiquité, les filles ne seraient pas dans cette classe et n'auraient pas eu cette éducation. Un élève garçon de ma classe s'est exclamé « mais c'est méchant de faire ça aux filles ». L'ensemble de la classe était d'accord sur ce point et a réussi à déduire pourquoi

10 DERMENJIAN Geneviève (dir), *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte*, Association Mnémosyne, Belin, 2010.

en début de séance ils ne connaissaient pas de femmes historiques célèbres. Ensemble, ils ont répondu que c'était parce qu'on n'enseignait pas assez de choses aux jeunes filles et parce qu'elles devaient uniquement tenir une maison.

La dernière étape de cette séance a été de construire un tableau comparatif entre les femmes romaines pendant l'Antiquité et les femmes françaises de nos jours. Tous les élèves sont entré.e.s dans l'activité après cette phase d'analyse orale et collective. Sur la totalité des rendus des élèves, la majorité d'entre eux a oublié de parler de la dépendance des femmes par rapport à leur père et leur mari ainsi que de parler de l'éducation séparée des jeunes filles et des jeunes garçons. La notion de la citoyenneté a été très discutée à l'oral mais on la retrouve très peu dans les rendus des élèves. Les élèves ont principalement retenu que c'était le père qui choisissait le mari des jeunes femmes romaines et qu'elles ne se mariaient pas par amour.

À part ces oublis lors du passage à l'écrit, je suis satisfaite de cette séance et des conclusions des élèves sur le peu de femmes célèbres de l'Antiquité. Ils ont compris pourquoi ils n'en connaissaient pas. L'activité de comparaison a permis de soulever quelques premières idées sur les inégalités entre les femmes et les hommes de nos jours car quelques élèves ont rappelé qu'il y avait moins de femmes politiques que d'hommes politiques en France et que c'était en majorité toujours les femmes qui s'occupaient de la maison. Cette discussion est une première étape dans le développement de leur esprit critique.

La différence entre les Romaines dans l'Antiquité et les femmes françaises aujourd'hui.

<u>Le statut des femmes romaines Antiquité</u>	<u>Le statut des femmes aujourd'hui en France</u>
Pas citoyennes	Citoyennes
Les Romains et les Romaines ne se mariaient pas par amour.	Ils se mariaient par amour.
La mère s'occupe de la fille.	La mère s'occupe des enfants.
Les enfants ont une éducation séparée.	Une éducation pas séparée.

Comparaison des modes de vie des femmes à travers le temps fait par un élève

3.1.2. Moyen-âge

Dans l'article du centre Hubertine Auclert, la chercheuse plaidait une méthode de visibilisation des femmes progressivement dans chaque chapitre. L'objectif est que les femmes n'aient pas un chapitre à elles, spécifique sur leur mode de vie à telle période de l'Histoire mais qu'elles fassent partie d'un tout et que la spécificité des femmes soit explicitée un peu dans chaque chapitre. Je me suis demandée comment faire percevoir aux élèves la place des femmes au Moyen âge. J'ai tenté de mettre en place la méthode proposée dans cet article lors de ma séquence sur le Moyen âge. L'objectif est que les élèves connaissent le mode de vie des paysans, des seigneurs et des liens entre eux au Moyen âge. En ce qui concerne la représentation des femmes au Moyen âge, je voulais que les élèves parviennent d'eux même aux mêmes conclusions que lors du chapitre sur l'Antiquité : nous connaissons peu de femmes seigneurs et encore moins de femmes paysannes célèbres car leur statut était toujours subordonné à celui des hommes.

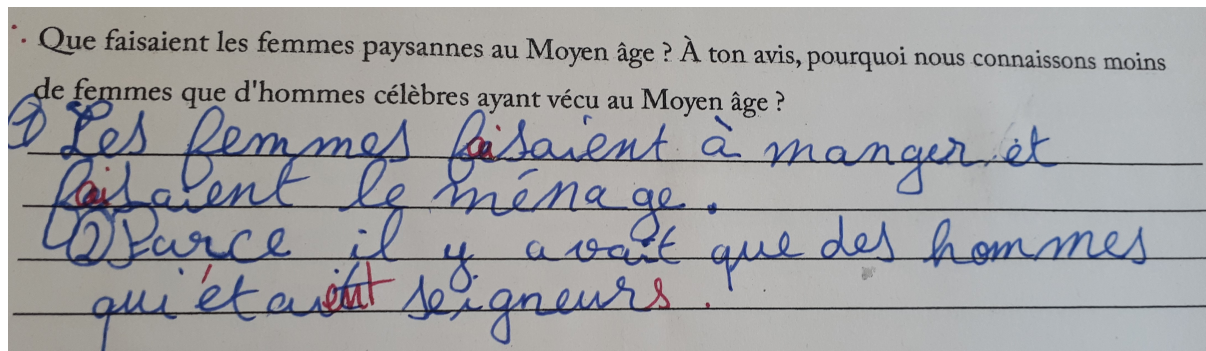
Pour construire ma séance je me suis appuyée sur le manuel de Mnémosyne tout en essayant la nouvelle méthode : ne pas accorder une séance spécifique aux femmes. Le manuel propose de faire analyser aux élèves une enluminure de Pietro de Crescenzi du XV^{ème} siècle qui est un calendrier agricole. Sur ce calendrier, les femmes sont très peu représentées. Elles sont présentes aux mois de juillet et d'août pour aider les hommes lors de la moisson et au mois de décembre lors de l'égorgeage du cochon. La femme est en tablier prête à recueillir le sang de l'animal dans une bassine. Elle est en retrait, présentée comme un auxiliaire du mari, lui qui est le réel acteur dépeçant l'animal pour nourrir sa famille.

Lorsque j'ai demandé aux élèves de décrire ce calendrier, ils ont relevé beaucoup d'informations mais aucun.e ne s'est attardé.e sur la présence des femmes et sur leur activité. Si je ne leur avait pas posé la question suivante « Les paysans et les paysannes ont-ils le même rôle ? Occupent-ils la même place ? », nous n'aurions pas abordé leur mode de vie au Moyen âge. Nous sommes début mars lorsque nous abordons ce chapitre. Les élèves n'ont pas encore acquis l'esprit critique dont j'ai l'objectif, probablement car c'est seulement la deuxième période historique que nous abordons.

Après avoir posé la question, les élèves ont commencé à analyser l'enluminure à travers la place des femmes et leur rôle dans l'agriculture. Ils ont compris qu'une femme était représentée uniquement à trois reprises mais ils n'ont pas su dire pourquoi. J'ai ensuite été

confrontée à un autre problème. Comme une femme est présente à trois reprises, certains élèves en ont conclu que c'était parce que le reste du temps elle ne faisait rien, que c'était l'homme qui travaillait uniquement et durement pour la famille et que la femme restait à la maison. J'ai demandé aux autres élèves ce qu'ils en pensaient. Certains ont rappelé à l'élève que les femmes devaient s'occuper de toutes les tâches ménagères à la maison, qu'elles avaient beaucoup de travail et que parfois cela se révélait aussi dur que le travail au champ mais cela n'a pas convaincu les autres élèves. Je n'ai pas su à ce moment-là comment expliquer cette différence de mode de vie entre les femmes et les hommes au Moyen âge. C'est sur ce point que j'ai compris les limites de la méthode consistant à diluer la spécificité des femmes dans des séances plus globales. En effet, une séance complète sur les inégalités réservées aux femmes au Moyen âge et les spécificités pour les différentes classes sociales aurait permis une meilleure compréhension par les élèves. Je n'ai pas su avec la séance que je leur ai présentée leur transmettre la place et la représentation des femmes au Moyen âge.

Pour faire un point sur ce que les élèves ont compris de ce chapitre sur le Moyen âge et sur cette séance précise, lors de l'évaluation sommative sur le Moyen âge, les élèves devaient répondre aux questions suivantes : « Que faisaient les femmes paysannes au Moyen âge ? À ton avis, pourquoi connaissons-nous moins de femmes que d'hommes célèbres ayant vécu au Moyen âge ? ». Les réponses des élèves ont été très diverses. Une grande majorité a répondu que c'était parce que les femmes s'occupaient du foyer, des enfants et restaient donc à la maison. Six élèves ont également dit que c'était parce que les hommes se croyaient plus forts/ supérieurs aux femmes au Moyen âge. Enfin, d'autres ont écrit que nous connaissons peu de femmes célèbres du Moyen âge car elles avaient pas de droit, étaient peu représentées, ne s'imposaient pas et n'avaient pas le droit de faire la guerre. Ces réponses me paraissent positives et une bonne première étape pour comprendre que les femmes paysannes du Moyen âge avaient une situation presque similaire aux femmes de l'Antiquité. En effet, aujourd'hui, nous ne connaissons que des femmes venant de la famille de seigneurs. Néanmoins, quelques réponses ont été bien différentes de ce que je voulais transmettre aux élèves car certains ont conclu que si nous connaissons peu de femmes célèbres du Moyen âge c'est parce qu'elles étaient moins fortes que les hommes et que les hommes travaillaient plus que les femmes. Ces élèves ont présenté cela comme un fait et non comme une croyance du Moyen âge (comme d'autres l'ont écrit). Je pense que cela est également lié au fait que cette séance avait pour objectif de présenter globalement le mode de vie des paysans au Moyen âge et que la spécificité des femmes n'a pas été assez développée.



Réponse d'un élève lors de l'évaluation sommative sur le Moyen âge.

3.1.3. Conclusions

J'ai testé deux méthodes pédagogiques lors de ces deux premières séquences : octroyer un chapitre spécifique aux femmes pendant l'Antiquité à Rome et diluer la question des femmes paysannes au Moyen âge à travers l'étude des modes de vie des paysans au sens plus large. J'en ai conclu que les élèves assimilent plus d'informations lorsque nous étudions ensemble une séance spécifique. Ils posent davantage de questions et retiennent plus. De plus, une séance spécifique nous permet de créer une activité d'analyse précise sur la place des femmes. J'ai donc choisi cette méthode pour la séquence sur la période moderne.

À la fin de ces deux séquences, je remarque que mes élèves sont intéressé.e.s par cette différence de traitement réservé aux femmes et posent de nombreuses questions. Ils et elles sont curieux et curieuses d'en apprendre plus et de partager leurs impressions, leurs ressentis et leurs points de vue sur le sujet. Je remarque également que lors de la séquence sur le Moyen âge les élèves étaient d'autant plus intéressé.e.s par les séances sur les paysans que sur les seigneurs contrairement à mes attentes. Ils et elles ont également posé de nombreuses questions concernant la relation de domination des seigneurs sur les paysans sans pour autant poser de questions sur les femmes des seigneurs et leur influence.

3.2. Séances sur les acquis des femmes par la lutte et les mots : époques moderne et contemporaine

3.2.1. Époque moderne : méthode et analyse

Pour traiter de l'époque moderne en CE2, j'ai choisi de comparer avec les élèves les modes de vie des Français avant et après la Révolution française. Cette séquence a été présentée aux élèves au milieu du mois de mars. Cette séquence traite spécifiquement de la place des femmes dans la Révolution à travers la marche des femmes à Versailles les 5 et 6 octobre 1789 et à travers la Déclaration des droits de la Femme et de la Citoyenne d'Olympe de Gouges. Pour la première fois, les élèves découvrent une figure féminine importante de l'Histoire de France. L'objectif est que les élèves comprennent son rôle, son importance et le sens de sa lutte dès la fin du XVIIIème siècle pour l'acquisition de droits pour les femmes équivalents à ceux des hommes.

La deuxième séance consiste à présenter des événements importants de l'année 1789 pour travailler parallèlement la construction d'une frise chronologique. Cela permet de revenir sur l'événement de la Prise de la Bastille. En début d'année, j'ai présenté un questionnaire aux élèves que j'analyse plus haut dans lequel les élèves devaient faire un dessin en adéquation avec ce titre « Le 14 juillet 1789, les Parisiens ont pris la Bastille ». Très peu d'élèves ont représenté des femmes lors de cet événement (deux élèves sur deux classes). J'ai projeté une représentation de la Prise de la Bastille avec seulement des hommes pour acteurs. J'ai ensuite demandé aux élèves de décrire l'illustration. Aucun élève n'a fait mention de l'absence des femmes. Mon objectif était que les élèves comprennent seul.e.s que les femmes n'étaient pas représentées car nous avons fait le même exercice lors de l'analyse du calendrier agricole. Or, malgré mes insistances, aucun élève n'a perçu l'absence des femmes. Sur ce point, le développement de l'esprit critique des élèves n'est pas abouti. Néanmoins, je leur ai ensuite demandé pourquoi ils ont tous dessiné des hommes lors de la Prise de la Bastille alors que des femmes ont également participé à l'événement. Ils et elles m'ont répondu que j'avais mis « Parisiens » uniquement au masculin dans la consigne. Lorsque je leur ai demandé d'écrire une meilleure consigne qui inclurait à la fois les hommes et les femmes, ils ont proposé d'écrire soit « Les Parisiens et les Parisiennes » soit « Les Parisien(ne)s ». En effet, certains élèves se sont souvenus de l'utilisation des parenthèses pour inclure rapidement à l'écrit les femmes lorsqu'on parle d'un groupe composé à la fois d'hommes et de femmes. Nous avons pu à cette occasion discuter de la règle de grammaire selon laquelle le masculin l'emporte sur le féminin et ainsi trouver des solutions pour inclure à l'écrit les deux genres.

Ensuite, j'ai présenté aux élèves un tableau représentant la marche des femmes à Versailles en octobre 1789. Après leur avoir raconté succinctement l'événement (j'ai préféré attendre les questions d'approfondissement), de nombreux élèves m'ont demandé de parler

davantage d'Olympe de Gouges, de la façon dont les femmes sont allées à Versailles, des armes qu'elles avaient et également des raisons de cette marche. La discussion a été assez longue sur le sujet. J'ai préféré ne pas couper la séance car j'ai remarqué pour la première fois que des élèves, qui se disaient ne pas être intéressé.e.s par l'Histoire ou les femmes historiques célèbres dans le questionnaire de début d'année, écoutaient attentivement et même pour certain.e.s participaient à la discussion sur cet événement historique.

La troisième séance porte sur les changements dans les modes de vie des Français et des Françaises après la Révolution française. Pour cela, j'ai choisi deux supports : des articles de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen (1789) et le préambule avec le premier article de la Déclaration des Droits de la Femme et de la Citoyenne d'Olympe de Gouges (1791). L'activité qui a suivi l'étude du premier document consistait à faire une comparaison des modes de vie avant et après 1789. Les élèves ont pu observer de grands changements sociaux pour les hommes à la suite de la Révolution. Ensuite, nous sommes passés à l'analyse du document écrit par Olympe de Gouges. Pour commencer, les élèves étaient ravis de recroiser un personnage familier. Les élèves ont parfaitement compris la méthode d'Olympe de Gouges pour réécrire la Déclaration. De plus, nous avons fait quelques jours avant la séance d'EMC qui est décrite et analysée dans la partie suivante. J'ai demandé aux élèves pourquoi Olympe de Gouges a rédigé ainsi la Déclaration. Les élèves ont très vite répondu que c'était parce que les femmes étaient absentes grammaticalement de la Déclaration et que certains points n'étaient pas vraiment appliqués pour les femmes. Par exemple, une élève a soulevé le fait qu'au XVIII^{ème} siècle, les femmes n'étaient pas égales aux hommes. J'ai ensuite demandé aux élèves ce qu'ils pensaient de ce procédé. Beaucoup d'élèves filles étaient favorables. Elles ont expliqué cela par le fait que c'était normal qu'Olympe de Gouges ait fait cela car elle était énervée de ne pas être présente sur la Déclaration des droits de l'Homme. D'autres élèves, principalement garçons, ont dit que c'était injuste car les hommes étaient à leur tour absents de la Déclaration d'Olympe de Gouges. J'ai donc ensuite proposé aux élèves de trouver une méthode pour satisfaire toute le monde. Très enthousiastes, les élèves ont proposé l'idée qu'il fallait réécrire en 2018 une « Déclaration des droits de l'Homme et de la Femme et du Citoyen et de la Citoyenne » associant les femmes et les hommes à chaque article pour que ce soit plus juste et que tout le monde comprenne que les femmes et les hommes ont les mêmes droits.

3.2.2. Prévision pour la séquence sur l'époque contemporaine en période 5

Plusieurs pistes sont abordables pour consacrer des séances aux acquis des femmes par la lutte et les mots au XXe et XXIe siècles. J'ai pour projet de mettre en place une séquence assez longue mais pluridisciplinaire avec le français sur les mouvements sociaux à l'époque contemporaine. Des séances sont exclusivement réservées aux mouvements féministes et également un projet pluridisciplinaire pour mettre en valeur des figures féminines ayant marqué l'Histoire. Cette séquence permet de travailler la compétence « Comparer des modes de vie (alimentation, habitat, vêtements, outils, guerre, déplacements . . .) à différentes époques ou de différentes cultures » avec les élèves. Les élèves pourront découvrir des modes de vie différents à travers le monde au XXe et XXIe s. et observer quels bouleversements ont provoqué ces femmes luttant pour leurs droits civiques.

Pour commencer cette séquence, je reprendrai la discussion que nous avons eu avec les élèves lors de la Journée des droits des femmes le 8 mars. La discussion s'est lancée sur la question suivante : « Pourquoi les femmes doivent lutter pour leurs droits en 2018 ? ». Les élèves ont mis en avant les changements qui s'étaient effectués au cours du XXe s. : les femmes peuvent avoir un travail, les femmes et les hommes se partagent de plus en plus les tâches domestiques, les femmes sont aujourd'hui indépendantes, etc. Nous pourrions ainsi partir de cette discussion pour démarrer une séquence sur les luttes sociales à travers le monde à l'époque contemporaine.

Comme projet pédagogique mêlant à la fois le français et le domaine « Se repérer dans l'espace et dans le temps », les élèves analyseront des documents littéraires pour découvrir des femmes importantes de l'Histoire. Ils pourront ensuite faire une fiche récapitulative sur la vie de ces femmes et préciser ce qu'elles ont permis comme changements sociaux. Les élèves s'appuieront sur des textes documentaires, des articles de journaux, des encyclopédies et sur des extraits sélectionnés pour des élèves de CE2 des BD de Pénélope Bagieu, *Les Culottées*, qui présentent des portraits de femmes méconnues du grand public.

L'objectif est de répondre à l'invisibilisation des femmes dans les manuels et programmes scolaires, de présenter aux élèves filles et garçons des figures féminines importantes de l'Histoire auxquelles ils et elles pourront s'identifier et de montrer aux élèves que des femmes ont participé à la construction du monde tel qu'il est aujourd'hui.

3.3. L'éducation à l'égalité filles-garçons en EMC

3.3.1. Quels sont les objectifs de cette séance ?

Dans le cadre d'une séquence sur la différence répondant à ces compétences des programmes d'EMC « Accepter les différences et connaître quelques principes et valeurs fondateurs d'une société démocratique », j'ai choisi de mener une séance sur les différences entre les filles et les garçons, le sexisme et l'égalité de droit entre les femmes et les hommes. Cette séance se situe la veille de la séance d'Histoire sur les Déclarations de 1789 et 1791. La séance d'EMC a eu beaucoup d'influence sur celle d'Histoire.

L'objectif est de partir d'objets du quotidien des élèves pour leur faire remarquer les stéréotypes de genre qui les entourent. J'ai ainsi présenté aux élèves des pubs de jouets pour Noël très stéréotypées mais réelles et une campagne d'affiche d'Uber que les élèves pouvaient rencontrer dans le métro au mois de février 2018. Cette séance faisait l'œuvre d'un débat. Chaque élève pouvait donner son point de vue. La séance a été très animée. Une très grande majorité d'élèves était à l'écoute et de nombreux élèves participaient.

3.3.2. Description de la séance et analyse des observations et remarques des élèves

Les élèves ont très rapidement perçu les différences entre la page présentant les objets des filles, en rose, avec beaucoup de poupées et d'objets de dinette et celle réservée aux garçons, en bleue, des voitures et des circuits. Lorsque j'ai demandé aux élèves ce qu'ils pensaient de cette répartition, certains ont dit que les filles pouvaient aussi jouer aux jeux des garçons. En revanche, lorsque j'ai proposé le contraire : des garçons jouant aux jeux des filles, beaucoup d'élèves ont ricané dans la classe. J'ai observé la même chose lorsque l'on a dit que les garçons pouvaient aimer le rose alors que des filles appréciant la couleur bleue ne les a pas choqué. Ces élèves ont été incapables d'expliquer pourquoi cette situation les faisait rire.

Ensuite, une élève a remarqué que les jouets pour les filles étaient plus chers. D'autres élèves se sont vivement exclamées à cette révélation et ont tout de suite demandé une explication que j'étais bien en peine d'apporter. Certains élèves garçons ont donné comme hypothèse que lorsque par exemple une console rose est vendue plus chère qu'une console noire c'est parce que les créateurs en font moins et donc fixent un prix plus élevé. En

revanche, ils n'ont pas su donner d'explication pour le prix plus élevé des jeux créés et proposés exclusivement pour les filles.

Les affiches Uber leur ont beaucoup parlé. Ils et elles ont très rapidement compris l'aspect sexiste des ces affiches : la femme est avant tout une maman alors que l'homme peut être chef d'entreprise. Certains élèves pensent que Uber a choisi de faire ces affiches car chez Uber ils considèrent que les hommes sont plus forts et peuvent faire deux métiers en même temps.

Ensuite, un élève a fait remarquer que sur l'affiche il était écrit « Marianne, chauffeur Uber mais Maman avant tout » alors qu'il était possible d'utiliser le nom de métier au féminin « chauffeuse ». Il est aisé de comprendre pourquoi la campagne n'a pas choisi ce terme néanmoins j'ai pu constater que les séances de grammaire sur la féminisation des noms de métier ont été retenues par certains de mes élèves.

À partir de cette affiche, les discussions ont beaucoup dérivé sur les inégalités entre les hommes et les femmes en général. Des élèves ont fait allusion aux salaires des femmes qui étaient en moyenne plus bas. Nous en avons parlé lors de la journée des droits des femmes. D'autres ont parlé du port du voile intégral en Arabie saoudite. Certains ont également dit qu'une femme pouvait être mère au foyer de son plein gré. Au cours de la discussion, nous avons collectivement conclu, que le plus important était que les femmes soient libres et qu'elles faisaient et portaient ce qu'elles voulaient tant qu'elles étaient libres de le faire.

De plus, lorsque nous avons évoqué les différences de salaire à poste fixe, un élève garçon a chuchoté à son camarade « Moi je suis content d'être un garçon. ». Lorsque je lui ai demandé d'expliquer pourquoi et de développer, ce dernier a répondu que ce n'était pas juste que les femmes soient moins payées que les hommes pour le même travail et que d'après lui c'était mieux d'être un garçon.

Pour finir, à la suite de cette discussion, j'ai affiché le premier article de la Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen. J'ai attendu les réactions des élèves. Certains ont vivement levé la main pour me dire que cet article n'était pas totalement juste car les hommes et les femmes ne sont pas exactement égaux en droit. De plus, dans l'article seuls les hommes sont explicitement inscrits et non pas les femmes et les hommes. Ce point sera développé le lendemain lors de la séance d'Histoire.

3.3.3. Conclusions

Pour conclure, je pense que cette séance d'EMC a été très bénéfique pour tous les élèves car nous avons pu faire un point sur diverses notions abordées sur ce sujet depuis le début de l'année. Nous avons parlé des stéréotypes de genre, de la façon dont on représente les femmes et les hommes dans l'espace public et de l'invisibilisation des femmes avec l'emploi du « masculin neutre ».

Les élèves ont été particulièrement actifs. À la fin de la séance, ils ont conclu avec des solutions pour répondre à la question « Comment pourrions-nous filles et garçons vivre ensemble à égalité ? ». Ces solutions sont de faire des lois pour que tout le monde soit parfaitement à égalité, que les femmes aient le même salaire que les hommes et d'utiliser les deux pronoms, de mentionner les femmes et les hommes dans les textes.

À la question suivante lors de l'évaluation sommative « Que pouvons-nous faire pour vivre ensemble à égalité les filles et les garçons ? Donne une proposition. », les élèves ont majoritairement répondu, qu'il fallait vivre et jouer ensemble en mixité, qu'il fallait que les hommes et les femmes aient les mêmes droits, les mêmes salaires pour le même travail, qu'il fallait arrêter de divulguer des stéréotypes et enfin qu'il fallait utiliser les deux pronoms lorsque l'on parle d'un groupe de personnes comportant des femmes et des hommes.

CONCLUSION

Pour répondre à l'enjeu de ce mémoire, j'ai rapidement compris au fil de mes lectures et de ma pratique de classe que je devais mettre en place une pédagogie égalitaire. Pour que les élèves développent un esprit critique vis-à-vis du manque de représentation des femmes dans l'enseignement de l'Histoire, nous devons construire une ambiance de classe propice ainsi que des méthodes d'analyse spécifiques. Mes lectures m'ont permis de tester plusieurs méthodes didactiques en classe. J'en ai conclu que pour rendre visible les femmes importantes de l'Histoire, il fallait leur accorder un chapitre spécifique.

Au fur et à mesure des séquences et de l'étude des quatre périodes de l'Histoire, les élèves ont analysé des documents contemporains et sont parvenus à comprendre pourquoi les femmes étaient absentes des représentations des deux premières périodes historiques et pourquoi celles des époques modernes et contemporaines étaient moins visibles que les hommes. Le plus dur a été de rompre avec les stéréotypes des élèves, leur sexisme inconscient qui est déjà présent chez des élèves de CE2 quelque soit leur genre. J'ai veillé à leur proposer de nouvelles figures féminines auxquelles ils pourraient s'identifier ce qui est très souvent une nouveauté pour eux.

Le questionnement de ce mémoire peut se prolonger : Comment rompre avec les idées reçues des élèves ? Comment parvenir à mobiliser l'ensemble de la classe sur des sujets d'inégalité entre les femmes et les hommes ? Est-ce possible d'initier aujourd'hui plus concrètement les élèves à l'écriture inclusive dès le CE2 ?

Ces élèves de 8-9 ans ont déjà de nombreuses idées préconçues bien ancrées. Ce mémoire m'a permis de voir qu'il était possible de travailler sur ces stéréotypes liés au conditionnement social des élèves. Le problème est que mes élèves n'avaient que trop peu entendu parler de ces problématiques avant cette année scolaire et qu'il existe un risque qu'ils n'en entendent plus parler avant un certain temps. Il est primordial de mettre en place une organisation pédagogique égalitaire basée sur la pratique des enseignants. L'ABCD de l'égalité a été une première étape trop vite abrégée. Pour rompre avec des pratiques sexistes inconscientes, la formation des enseignant.e.s est essentielle. Elle ne doit plus être optionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

Œuvres scientifiques

ACADEMIE DE CLERMONT-FERRAND, *Filles et garçons à l'école, clichés en tout genre, guide à l'usage de l'équipe éducative*, 2011.

FILOCHE-ROMME, Louise, BERTON-SCHMITT, Amandine, *Quelle place pour l'égalité femmes-hommes dans les manuels d'enseignement moral et civique*, Centre Hubertine Auclert, 2017.

CLAUSARD Philippe, *Conversations sur le sexisme : éduquer pour l'égalité filles-garçons*, Paris, L'Harmattan, 2010.

COLLET, Isabelle, *L'école apprend-elle l'égalité des sexes ? : pour combattre les inégalités à l'école*, Paris, Belin, 2016.

HUTCHINS, Rachel, « Les femmes et le féminisme dans les programmes et les manuels scolaires d'histoire-géographie en France et aux États-Unis (1980-2011) », *Colloque Manuels scolaires, genre et égalité*, Paris, 2 juillet 2014.

LANIER, Valérie, « Les femmes dans les manuels d'histoire du collège », *Colloque Manuels scolaires, genre et égalité*, Paris, 2 juillet 2014.

MISSOFFE, Prune, « Stéréotypes, représentations sexuées et inégalités de genre dans les manuels scolaires », *La Revue des droits de l'Homme*, n°8, 2015.

MORIN-MESSABEL, Christine (dir), *Filles-garçons : question de genre de la formation à l'enseignement*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2013.

SINIGAGLIA-AMADIO, Sabrina, « Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France : la persistance des stéréotypes sexistes », *Nouvelles Questions Féministes*, 2010/2 (Vol. 29), p. 46-59.

Manuels éducatifs

DERMENJIAN, Geneviève (dir), *La place des femmes dans l'histoire, Une histoire mixte*, Association Mnémosyne, Belin, 2010.

LOUART, Carina, PAICHELET, Pénélope, *Filles et garçons, la parité à petits pas*, Arles, Actes sud junior, 2008.

MAGANA, Jessie, *Comment parler de l'égalité filles-garçons aux enfants*, Paris, Le Baron perché, 2014.

TABLE DES MATIÈRES

1. Recherches scientifiques : les sciences de l'éducation face aux inégalités entre les élèves filles et garçons.....	3
1.1. Les stéréotypes de genre à l'école	3
1.1.1. Le comportement des enseignants varie en fonction du genre de l'élève.....	3
1.1.2. Le conditionnement social et son impact sur les choix de vie des élèves	4
1.2. Analyse des programmes et des manuels scolaires : vers une représentation plus équilibrée	5
1.2.1. Les programmes aux cycles 2 et 3.....	5
1.2.2. Représentations genrées présentes dans les manuels	6
1.2.3. ... vers une amélioration.....	7
1.3. Une invisibilisation des femmes célèbres de notre Histoire.....	8
1.3.1. Androcentrisme dans l'enseignement de l'Histoire à l'école primaire	8
1.3.2. Mise sous silence des femmes ayant joué ou jouant un rôle dans l'Histoire ..	9
1.3.3. L'exclusion des femmes des règles orthographiques.....	10
2. Mettre en place un climat propice à l'éducation égalitaire dans la classe.....	11
2.1. Connaître les représentations initiales des élèves.....	11
2.1.1. Contexte de classe.....	11
2.1.2. Méthodologie : le questionnaire pour connaître sa classe.....	12
2.1.3. Analyse du questionnaire : représentations initiales de mes élèves.....	14
2.2. Mettre en place une pédagogie égalitaire	16
2.2.1. Cadre de classe : Responsabilités, travaux de groupe et méthode de participation des élèves.....	16
2.2.2. Application des principes de la pédagogie égalitaire	17
2.2.3. Quel lien entre la pédagogie égalitaire et l'enseignement inclusif de l'Histoire ?.....	19
2.3. Écriture inclusive et représentation des femmes dans la langue française	19
2.3.1. Premières approches.....	19
2.3.2. Séance de grammaire : analyse.....	20
3. Mise en œuvre pédagogique : Histoire inclusive et EMC.....	21
3.1. Séances sur le statut des femmes à l'Antiquité et au Moyen-âge	21
3.1.1. Antiquité.....	21
3.1.2. Moyen-âge.....	24
3.1.3. Conclusions.....	26
3.2. Séances sur les acquis des femmes par la lutte et les mots : époques moderne et contemporaine.....	26
3.2.1. Époque moderne : méthode et analyse.....	26
3.2.2. Prévision pour la séquence sur l'époque contemporaine en période 5.....	29
3.3. L'éducation à l'égalité filles-garçons en EMC.....	30
3.3.1. Quels sont les objectifs de cette séance ?.....	30
3.3.2. Description de la séance et analyse des observations et remarques des élèves	30
3.3.3. Conclusions	32

Résumé (français)

Les élèves filles et garçons sont dépourvu.e.s de modèles féminins. Les programmes et manuels scolaires ne donnent pas une représentation à part égale des deux genres. Cette invisibilisation des femmes dans l'enseignement primaire a de nombreuses conséquences sur les choix des élèves pour leur avenir. Des études ont montré que les filles et les garçons se dirigeaient vers des parcours scolaires distincts.

Aujourd'hui, l'enjeu est de rompre avec des schémas stéréotypés de genre et d'enseigner exclusivement de la même façon aux élèves filles et garçons. Nos pratiques sexistes inconscientes doivent disparaître. Pour cela, il est important de mettre en place une pédagogie égalitaire dans les classes qui permet de faire reculer ces pratiques. Cette pédagogie a toute sa place dans l'enseignement de l'Histoire. Il s'agit d'aller à l'encontre de l'invisibilisation des femmes et de faire découvrir aux élèves des femmes importantes de l'Histoire, des femmes ayant participé à la construction de notre monde et éloigner les élèves d'une Histoire androcentriste.

Pour parvenir à mettre en place un espace de vie égalitaire entre les filles et les garçons dans l'enceinte de l'école et dans la continuité, il est primordial pour les enseignant.e.s de s'interroger sur les pratiques pédagogiques et de remettre en question nos préjugés. La formation des enseignant.e.s doit se mettre en place pour que les élèves bénéficient le plus rapidement possible des bienfaits de la pédagogie égalitaire.

Résumé (anglais)

Girls and boys school children are lacking in women's models. Programmes and school textbooks don't give equal representation of the two genders. Women are invisible in primary school. That has consequences on the children's choices for their future. Studies showed that girls and boys followed different school pathways.

Nowadays, the issue is to break with stereotypical gender plans and to exclusively teach in the same way to girls and boys. Our unconscious sexist practices have to disappear. For that, it is important to set up an egalitarian pedagogy in the classes which allows to push back these practices. This pedagogy has all its place in the teaching of History. It is a question of going against the invisibilisation of women and of making discover to the school children important women of History, women who have participated in the construction of our world and take them away of an androcentrist History.

To succeed, it is essential for teachers to wonder about the educational practices and to question our prejudices. The formation of teachers has to be set up so that children benefit as fast as possible from benefits of the egalitarian pedagogy.