



HAL
open science

L'éducation au genre et à l'égalité femme-homme en CE1

Romain Martinez

► **To cite this version:**

Romain Martinez. L'éducation au genre et à l'égalité femme-homme en CE1. Education. 2018.
dumas-01920384

HAL Id: dumas-01920384

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01920384>

Submitted on 18 Mar 2019

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
DE L'ACADÉMIE DE PARIS



L'ÉDUCATION AU GENRE ET À L'ÉGALITÉ FEMME- HOMME EN CE1

Romain Martinez

MÉMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de M. Alexandre Acou

2017-2018

Mots-clés : égalité homme-femme, le genre, EMC, École primaire

Table des matières

INTRODUCTION :	3
PARTIE I : DEUX CONTEXTES DIFFÉRENTS : LE HORS CLASSE ET LA CLASSE : ..	6
A) Le hors classe :	6
1) Les parents et le genre :	6
2) Un monde genré :	8
B) La classe au sein de l'École :	11
1) Les programmes :	11
2) Les différents supports pédagogiques permettant l'enseignement du genre en EMC :	13
PARTIE II : L'École, UN SANCTUAIRE QUI N'EST PAS IMPÉNÉTRABLE :	15
A) L'École, lieu de socialisation primaire :	16
1) La socialisation entre pairs :	16
2) Les enseignants.es, aussi acteurs.actrices de cette socialisation :	17
B) La tension entre élève et enfant :	19
1) Donner la bonne réponse en classe :	19
2) Que se passe- t-il en dehors des moments de classe à l'École ?	20
PARTIE III : LE GENRE, UN ENSEIGNEMENT À PART :	22
A) Pratiquer l'EMC plutôt que l'apprendre :	22
1) Impliquer les élèves dans un processus de questionnement, de recherche transversale :	22
2) Communiquer avec l'extérieur, et le questionner, pour réduire la tension élève/enfant :	25
B) Vers son propre matériel pédagogique :	26
1) Un recul nécessaire sur l'offre pédagogique :	26
2) Le besoin d'enseignant.e.s conscient.es, seul vrai rempart de l'École :	28
CONCLUSION :	32
Références :	34
Bibliographie :	34
Sitographie :	35
Annexes :	37
Annexe 1 : Tableau récapitulatif du questionnaire permettant de recueillir des vraies réponses d'élèves :	37
Annexe 2 : Tableau récapitulatif permettant de recueillir les caractéristiques genrées associées aux filles :	43
Annexe 3 : Premiers brouillons de la lettre à envoyer à la chaîne de magasins de jouets suite à l'analyse de son catalogue de Noël.....	44
Annexe 4 : Questionnaire proposé par les élèves de la classe pour déterminer qui joue ou non au football et pourquoi.....	45
Annexe 5 : Tableau récapitulatif de l'enquête menée auprès de professeur.e.s ayant participé.e.s à l'élaboration de manuel(s) :	46
Remerciements :	48
Résumés :	49
En français :	49
In english :	49

INTRODUCTION :

Notre société est aujourd'hui plus que jamais agitée par bon nombre de questionnements sur les rapports entre hommes et femmes. Si l'égalité de droits entre les sexes est dans notre pays actée, elle reste récente et imparfaite dans son expression. La restructuration d'un ordre social séculaire qui assurait la domination d'un sexe sur l'autre, oblige à s'interroger sur des enjeux beaucoup plus vastes que l'égalité. La question du genre est ainsi au centre de toutes les attentions, puisque ce qu'hier établissait une stricte distinction entre femmes et hommes, s'estompe peu à peu aujourd'hui, du moins dans le domaine légal.

L'Éducation Nationale, qui jusque dans sa terminologie rappelle qu'elle éduque la Nation, est en ce sens en première ligne pour transformer une égalité de droits, en une égalité de fait. C'est en luttant contre les différentes assignations sociales qui lient des sexes biologiques à des comportements différents, qu'elle entend participer à la création d'une société de plus en plus égalitaire. En agissant contre ces carcans sociaux qui prétendent édifier normes et déviance, elle concourt à former des citoyens grandissant dans le respect de la diversité et le libre épanouissement. Elle permet aux filles comme aux garçons de se projeter dans des modèles non binaires et donc à appréhender la multiplicité du monde des possibles¹.

J'ai choisi cette thématique car elle entre parfaitement en écho avec ce qui m'a poussé à devenir enseignant. Mon parcours en Science Politique, mes longs séjours en Chine et au Mexique, m'ont amené à considérer qu'il n'existait pas de modèle de civilisation parfait. L'humanité reste en tout temps et en tout lieu la cause de son propre échec, de ses injustices. L'éducation m'apparaît alors comme étant fondamentale dans cette recherche de progrès. L'égalité des sexes est ainsi un sujet qui me tient à cœur depuis maintenant quelques années, et notamment grâce à des rencontres qui m'y ont sensibilisé. J'ai cherché, durant cette année de stage à l'École publique Fourcroy, à transmettre les valeurs républicaines afin de participer, certes à la formation d'élèves, mais aussi de futurs citoyens. S'il est possible de faire la distinction entre ces deux états, cela signifie que les logiques qui les imprègnent ne sont pas exactement les mêmes. Savoirs disciplinaires et civisme ne peuvent, en ce sens, être appréhendés de la même façon.

J'ai donc voulu questionner dans quelle mesure l'EMC, et plus particulièrement la problématique du genre et de l'égalité femme-homme, est-elle un enseignement à part ? Avant de présenter l'organisation de ce travail, il convient de revenir sur quelques aspects de cette problématique et du cadre de travail :

¹ Centre Hubertine Auclert, « Manuels de lecture du CP : et si on apprenait l'égalité », en ligne <https://m.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/fichiers/cha-etude-manuels-cp-web.pdf> (consulté le 5/05/2018) p.1

Il est important de définir clairement la distinction entre « sexe » et « genre ». Selon les auteurs.es de « L'introduction aux études sur le genre », citant les travaux d'Ann Oakley², le « sexe » est une considération biologique qui sépare chez l'humain la femelle du mâle. Le « genre », quant à lui, « renvoie à la distinction culturelle entre les rôles sociaux, les attributs psychologiques et les identités des hommes et des femmes »³.

Ensuite, j'ai choisi ici de lier genre et égalité des sexes, car ils participent, selon moi, d'une même logique. L'inégalité entre les hommes et les femmes ne reposant pas, la plupart du temps, sur de simples considérations biologiques, il est important de déconstruire tous les comportements pouvant être assignés à un sexe, et qui finissent par les hiérarchiser. Effectivement, dans une société où la force physique ne représente plus un atout de domination légitime, ça n'est plus sur la base du physique que les femmes sont jugées inférieures - et quand bien même la force physique serait un « instrument de mesure naturel » - il convient de questionner à quel point ce dernier est la résultante d'une expression biologique, ou une construction sociale ayant mené à un affaiblissement physique de la femme⁴.

La notion d'« enseignement à part » tend elle à faire une distinction avec des enseignements dits « plus théoriques ». Tout comme l'Éducation Physique et Sportive ou l'Éducation artistique, il s'agit ici de s'interroger dans quelle mesure l'EMC nécessite des dispositifs spécifiques.

J'ai ainsi mené ce questionnement avec ma classe de CE1 au sein de l'École publique Fourcroy dans le XVII^e arrondissement de Paris. S'il est important de préciser l'âge des élèves pour pouvoir se rendre compte de leur ancienneté dans le cadre scolaire, et donc de l'intériorisation de ses codes, la géographie est elle aussi importante. La population de ce quartier appartenant à des Catégories Socio-Professionnelles supérieures, ils ont moins tendance « à assigner à leurs enfants des rôles sexués »⁵. Il faut donc prendre en considération le contexte de cette classe pour analyser les résultats des travaux menés avec les élèves.

Ces précisions étant faites, il est possible de maintenant présenter l'organisation de ce travail.

Dans un premier temps nous présenterons les différents milieux dans lesquels évoluent les enfants - la classe et le hors classe – et nous verrons comment ces contextes peuvent influencer sur leurs représentations du genre et de l'égalité homme-femme.

Puis, nous aborderons les difficultés que connaît l'École dans la défense de ses valeurs de liberté et d'égalité auxquelles notre thématique peut être reliée. Enfin, nous proposerons ce qui

² Oakley A., *Sex Gender and Society*, London, Temple Smith, 1972

³ Bereni L., Chauvin S., Jaunait A., Revillard A., *Introduction aux études sur le genre in Ouvertures politiques*, De boeck, 2012, p. 26

⁴ « Pourquoi les femmes sont elles plus petites que les hommes ? » (real.) Kleiner V., (prod.) ARTE France, Point du jour, Picta Productions, CNRS Images, CNDP, (51min)

⁵ Bereni L., Chauvin S., Jaunait A., Revillard A., *Introduction aux études sur le genre in Ouvertures politiques*, De boeck, 2012, p. 128

peut être mis en place à l'École pour parer à ces obstacles.

PARTIE I : DEUX CONTEXTES DIFFÉRENTS :

LE HORS CLASSE ET LA CLASSE :

Dans cette première partie, nous aborderons les différents contextes dans lesquels évoluent les élèves. Celui du hors classe, avec comme principale composante la famille, et celui de la classe, censée incarner les valeurs de la République. Cette distinction naît des différentes conceptions que ces instances socialisatrices transmettent, consciemment ou non, aux enfants.

Nous traiterons donc dans un premier temps du hors classe, en analysant la question du genre dans la sphère familiale puis son expression dans la société. Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons à ce qui est mis en place par l'École au travers des programmes et des autres acteurs qui travaillent à l'expression des valeurs républicaines en synergie avec l'École.

A) Le hors classe :

1) Les parents et le genre :

Bien qu'aujourd'hui s'observe de façon générale un abaissement des clivages entre garçons et filles – encouragé notamment par l'École au travers des nouveaux programmes – le contexte familial peut participer à la transmission de stéréotypes de manière sous-jacente. Nous prendrons ici le parti de n'aborder que des processus inconscients, mettant donc de côté les familles dans lesquelles il y a une volonté marquée, voir appuyée, de distinguer filles et garçons.

Alors même que des parents se revendiquant « progressistes » affirment ne pas vouloir imposer de rôles genrés à leurs enfants, bon nombre de comportements dérogent finalement à ces volontés. Ainsi, même avant que l'enfant naisse, dès que l'échographie laisse connaître son sexe, la couleur de la chambre, le choix du prénom, des premières fournitures, seront autant de facteurs qui à sa venue l'orienteront vers un comportement, vers des goûts. Veronique Rouyer écrit que « le fœtus devient alors il ou elle ⁶ ». Cela continue bien évidemment une fois le bébé arrivé : en fonction de son sexe, des études ont montré qu'un nouveau né va être qualifié de « fort » et « grand » si c'est un garçon, et de « petite » et « jolie » si c'est une fille.⁷ Plus tard, -elle sera plus regardée sous le prisme de son apparence, alors que lui le sera sous

⁶ Rouyer V., Zaouche-Gaudron C., *La socialisation des filles et des garçons au sein de la famille : enjeux pour le développement*, in Dafflon Nouvelle A (dir.) *Filles – Garçons : Socialisation différenciée ?*, PUG, 2006, (399 p.)

⁷ Louart C., *Filles et garçons, la parité à petit pas*, in À petit pas, Actes Sud Junior, 2011

celui de sa force ou de son éveil.⁸

Il est en effet difficile dans nos sociétés de concevoir un espèce de flou quant aux caractéristiques socioculturelle sexuées. L'enfant ne peut être ni l'un ni l'autre ou les deux à la fois, il sera forcément « elle » ou « il », avec donc le comportement qui y est attaché.

Cependant ce comportement ne se développe pas à proprement parlé à cause d'injonctions ou de sanctions, mais plutôt par un « renforcement différentiel ». ⁹ C'est-à-dire que l'on ne va pas interdire tel ou tel comportement, mais il va plutôt s'agir pour les parents de « récompenser et d'encourager davantage les comportements masculins chez les petits garçons et les comportements « féminins » chez les petites filles. »¹⁰. Le genre de l'individu va donc se construire aussi en opposition par rapport à l'autre sexe. On va ainsi davantage insister sur la propreté de la fille, l'encourager à exprimer ses émotions, ou encore d'avantage l'astreindre et la confiner à l'espace familial, à l'espace domestique et ses tâches. Les activités vers lesquelles elle sera orientée seront moins sportives que celles des garçons, sauf si cela à trait aux animaux, ou a des sports dis «artistiques». Mais ces assignations à un certain comportement ne doivent pas être vus avec le masculin comme référent. Il s'agit aussi de s'arrêter sur ce vers quoi les garçons sont poussés. En questionnant mes élèves¹¹ j'ai effectivement relevé que légèrement plus de la moitié des filles de ma classe pratique « un sport non artistique », que l'autre moitié pratique des « sports artistiques », tandis qu'aucun des garçons du groupe ne pratique ces deniers. Il en va de même pour leurs sports préférés. De façon général, il serait juste de dire que l'horizon des goûts des filles est plus large, puisqu'il empiète sur celui traditionnellement réservé aux garçons, alors que l'inverse ne se vérifie que rarement.

S'il s'agit là d'un choix certes largement orienté par les parents, de façon consciente ou non, les élèves semblent avoir eux aussi totalement intériorisé.e.s ces « comportements féminins » ou « masculins ». En effet, à la question « Peux-tu me citer un sport de garçon », filles comme garçons ne citent aucun sport artistique, mais choisissent majoritairement de nommer des sports collectifs comme le football et le rugby, associés traditionnellement à la sphère masculine. Au contraire, sur les sports dits « de filles », sur les 15 réponses, 14 désignent des sports artistiques comme par exemple la danse et la gymnastique, et cela même alors que nous venons de voir que les filles de la classe pratiquent autant les sports « non artistiques » qu'artistiques.

⁸ Bereni L., Chauvin S., Jaunait A., Revillard A., *Introduction aux études sur le genre* in *Ouvertures politiques*, De boeck, 2012 p.129

⁹ Rouyer V., Zaouche-Gaudron C., « La socialisation des filles et des garçons au sein de la famille : enjeux pour le développement », in Dafflon Nouvelle A (dir.) *Filles – Garçons : Socialisation différenciée ?*, PUG, 2006, (399 p.)

¹⁰ Bereni L., Chauvin S., Jaunait A., Revillard A., *Introduction aux études sur le genre*, in *Ouvertures politiques*, De boeck, 2012 p.127

¹¹ Annexe 1

On voit bien que l'enfant ne subit pas, passivement, des « injonctions extérieures »¹² qui modèleraient son exploration des codes sociaux, mais qu'il est acteur du processus. Cela passe aussi par le mimétisme. Ses parents, dans un premier temps, puis les autres adultes de son entourage, représentent pour lui ou elle deux modèles vers lesquels il ou elle pourra s'identifier, et cela au travers de plusieurs étapes de prise de conscience de son sexe. Lawrence Kohlberg évoque 3 phases :

- **L'identité de genre** qui apparaît vers 2 ans. L'enfant est alors capable de distinguer hommes et femmes à partir de caractéristiques socioculturelles. Pour autant il n'a pas conscience que la petite fille deviendra femme et le petit garçon deviendra homme.
- La **stabilité de genre** intervient entre 3 et 4 ans. Il ou elle a alors conscience du lien entre le sexe d'un enfant et celui d'un adulte. Cependant, ils ou elles pensent que si l'enfant s'approprie les attributs de l'autre sexe, il peut encore changer.
- Enfin, la dernière phase est la **Constance de genre** qui émerge entre 5 et 7 ans. Le sexe est ainsi représenté dans son existence biologique et non plus comme le résultat d'indices socioculturelles. Ces derniers lui apparaissent comme étant les résultats du premier.¹³

Cela montre bien que l'enfant prend conscience petit à petit des différents rôles joués par ses parents et les relie à chaque sexe. S'ensuit alors un processus de mimétisme vers le genre auquel il finit par s'identifier, ou non.

Ainsi, alors même que les parents ont une volonté de transmettre des valeurs de neutralité et d'égalité pour favoriser l'épanouissement de leurs enfants, ils répètent parfois inconsciemment des pratiques qui astreignent à des rôles genrés.

Ajouté à cela, le monde extra-scolaire compte une multitude d'acteurs pouvant appuyer ce processus : les enfants évoluent dans un monde extrêmement clivant.

2) Un monde genré :

Ce processus présent dans une majorité des cercles familiaux n'est pas déconnecté de l'environnement social immédiat et lointain. Ce dernier repose sur une réalité qu'il participe à alimenter. C'est l'analyse de ce monde genré qui a constitué l'entrée en matière dans le genre de notre classe. Il s'agissait d'amener les élèves à se rendre compte que l'apparence d'une fille ou d'un garçon n'est pas inhérente à son sexe, mais renvoie à une mode donnée, et que cela peut donc varier en fonction des goûts de chacun.e, d'un pays, ou encore d'une époque. Cela abordé, il s'agissait dans un deuxième temps de montrer que ces modes existaient aussi par

¹² Bereni L., Chauvin S., Jaunait A., Revillard A., *Introduction aux études sur le genre*, in Ouvertures politiques, De boeck, 2012, p.108

¹³ Kohlberg L. *A Cognitive-Developmental Analysis of Children's Sexe-Role Concepts and Attitudes*, in Macoby E (ed.), *The Developmental of Sex Differences*, Stanford, Stanford University Press, 1966.

pression sociale.

Pour amener à ces différentes prises de conscience, il a fallu dans un premier temps recueillir les préférences, ou les impressions des élèves sur ces questions de genre par des remarques, des débats, ou au travers de questionnaires. « Est-ce que les garçons naissent en aimant le bleu et le football alors que pour les filles c'est plutôt la danse et le rose ? ». A partir de là, et au travers de différents supports (images, vidéos, données etc..), l'objectif était de leur montrer que ce qui leur semblait être naturel est en fait culturel : Non, les garçons ne naissent pas en aimant le bleu, le football et les voitures, et les filles le rose, la danse et les poupées ; c'est leur contexte qui les homogénéise – cette phrase leur étant simplifiée par « il s'agit de mode, donc cela dépend de chacun, de son époque, de son pays » .

Pour se faire, après analyse d'un questionnaire portant sur le genre – mais qui n'en avait pas l'air pour ne pas fausser les réponses – il a été possible d'observer que si le bleu est effectivement la couleur préféré des garçons de la classe, c'est aussi celle des filles - le rose ne recevant qu'une voix de leur part. Pourtant, lorsqu'on les interroge sur la couleur pré-supposément préférée des garçons ou des filles¹⁴, on obtient bien, respectivement, bleu et rose. C'est une nouvelle preuve de l'intériorisation des caractéristiques de chaque sexe puisqu'elle ne reflète même pas leur propre réalité. Il a été facile de balayer ces stéréotypes en les confrontant simplement à leurs propres réponses au questionnaire.

En ce qui concerne celui selon lequel le football serai un sport de garçon, il s'agissait de leur montrer comment le football était effectivement « un sport de garçon » en France, alors qu'aux Etats-Unis le soccer est un sport plutôt « féminin ». Et à l'inverse, pour montrer que la danse peut être aussi pratiquée par des garçons, des vidéos de Mickaël Jackson, de danseurs de hip-hop ou de danseurs classique, ont servi de support à la remise en questions de ces préjugés. Il a été pour eux très surprenant d'apprendre que le football était un sport pratiqué d'avantage par des filles aux États-Unis tant le football féminin français reçoit peu d'écho.

Les conclusions faites au terme de cette séance étaient donc que ce qui est vu comme étant « aux femmes » ou « aux hommes » n'est pas applicable à l'entière population mondiale, mais dépend des pays, comme nous l'avons dit pour le football/soccer. Les exemples des vêtements, ou des coupes de cheveux, nous ont servi à réinvestir la dimension géographique, mais aussi temporelle de la mode et des standards vestimentaires attribués à chaque sexe : les écossais, Maaïis ou Papous portent ce qui peut être apparenté à une jupe. Et même en France, à l'époque de l'Empire Romain, les hommes portaient eux aussi des sortes de jupes. La vérité « cheveux courts/garçons » et « cheveux longs/filles » a elle aussi été questionnée,

¹⁴ Annexe 2

mise en perspective grâce aux mouvement hippies des années 60 pour ces premiers, et à la mode des garçonne pendant l'entre-deux-guerres, pour ces dernières – en plus d'avoir un professeur avec lui même des cheveux longs.

Une fois l'analyse de ces modes entamée, il s'agissait pour nous de voir comment et par qui elles étaient véhiculées. Si comme nous avons déjà pu le voir, ce sont les parents qui achètent les vêtements, les cartables etc.. les enfants eux même dans la cours de récréation, et dans leurs autres moments de socialisations entre pairs, participent à cette homogénéisation.

L'album « Le petit garçon qui aimait le rose »¹⁵ a ainsi été l'inducteur d'une discussion autour de l'existence, ou non, de pressions qui rendraient difficile pour un garçon de déclarer librement aimer le rose. Après avoir analysé leur environnement immédiat, nous pouvions nous interroger sur des éléments moins proches, physiquement du moins, mais tout aussi présents.

Ainsi, pour la suite de nos échanges, la classe a été amenée à analyser un catalogue de Noël datant de 2017, afin de voir quelles représentations ce dernier proposait des différents sexes. Tout d'abord il s'agissait de voir qui était mis en scène dans les différentes pages proposées : celles des peluches ont des modèles féminins, celles du bricolage masculins, etc. Une fois la logique de « l'exercice » comprise, il s'agissait de leur faire deviner qui, selon eux, serait mis en scène en fonction des autres catégories de jouets. De plus, afin que l'exercice ait un sens et nous permette plus tard de questionner les rôles genrés, il était important de ramener ce catalogue à la réalité : il ne s'agit pas juste de jouets, car par ses choix, le catalogue nous montre ce que la norme attribue à chaque sexe. Par mimétisme, les jouets sont là pour imiter la réalité du monde des adultes.

La première prise de conscience, et donc une des plus marquante, s'est déroulée ainsi : « A votre avis, qui allons nous voir sur la page des voitures ? » Toutes et tous répondirent « des garçons ». J'ai ensuite questionné les filles de la classe demandant qui désirerait passer le permis un jour, pour pouvoir conduire une voiture. Les réponses étant unanimement positives – sauf une pour des raisons écologiques – nous affichions la page en question pour savoir de quoi il en retournait. Le magazine ne mettait en scène que des garçons au volant et des filles pour passagère. En leur demandant donc d'analyser ce que cela signifiait, les filles du groupe furent particulièrement agacées que le magazine semble leur dire que la conduite n'était que pour les hommes. Pour exemplifier cela au travers du monde réel, les élèves ont ensuite du répondre à deux questions : « Levez la main celles et ceux qui ont une maman avec le permis de conduire ? », puis « Levez la main celles et ceux pour qui c'est votre père qui conduit lorsque vous êtes en famille ? ». Dans les deux cas, toutes les mains se sont

¹⁵ Taboni Misérazzi J., *Le petit garçon qui aimait le rose*, in Des ronds dans l'O édition, 2011, (32 p.)

levées. L'étude de la publicités nous a confirmé que ce clivage des genres n'existait pas uniquement envers les enfants, mais aussi pour les adultes.

Ainsi, la socialisation genrée, bien que moins explicitement présente, persiste au travers de comportements plus ou moins conscients des parents – ou autres adultes - envers leurs enfants et des enfants entre eux. Mais comme nous venons de le voir, elle ne s'exprime pas uniquement par des conduites, elle est perceptible, visible : apparence, loisirs, jouets etc. En cela, elle participe à freiner la libre expression de la personnalité de chacun au profit de carcans socialement imposés. L'École se doit alors de jouer un rôle important de régulation, de déconstruction de tout cela.

B) La classe au sein de l'École :

1) Les programmes :

La libre expression de la personnalité de chacun participe à son bien-être et à son bon développement. L'École entend agir dans ce sens et se pose comme un de ses promoteurs.

Ainsi, dès la maternelle, la notion d'égalité entre filles et garçons est posée comme un des principes de l'École. On trouve effectivement dans le bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 qui touche au programme de la maternelle, la mission d'être « Une École où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble » où il est dit que « L'École maternelle construit les conditions de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons. »¹⁶. Cette idée d'égalité est répétée dans le domaine 2 : Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités physique, où il est inscrit que « La participation de tous les enfants à l'ensemble des activités physiques proposées, l'organisation et les démarches mises en œuvre cherchent à lutter contre les stéréotypes et contribuent à la construction de l'égalité entre filles et garçons »¹⁷.

Dans le bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015, le Socle Commun aborde aussi cette égalité hommes-femmes dans le domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen. Cette formation doit faire appel « à l'apprentissage et à l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous, comme la liberté de conscience et d'expression, la tolérance réciproque, l'égalité, notamment entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations, l'affirmation de la capacité à juger et agir par soi-même »¹⁸.

Enfin, dans les programmes des cycles 2 et 3, l'égalité femmes-hommes intervient

¹⁶ Éducation Nationale, [education.gouv.fr, en ligne :](http://cache.media.education.gouv.fr/en_ligne)
http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/90/0/BO_SPE_MEN_02-26-3-2015_404900.pdf
(consulté le 26/04/2018)

¹⁷ Idem.

¹⁸ Éducation Nationale, [education.gouv.fr, en ligne :](http://cache.media.education.gouv.fr/en_ligne)
http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture_415456.pdf (consulté le 26/04/2018)

dans les objectifs d'EPS et d'Éducation Morale et Civique.

Ainsi, tous les textes de références des professeurs des Écoles font de l'égalité, et souvent spécifiée « hommes-femmes », un incontournable de la scolarité des élèves. Mais malgré une volonté affichée de changer la société dans ce domaine si l'on s'attarde sur les terminologies de ces textes, un peu plus sur la forme, on remarque que l'égalité hommes-femmes n'y est pas forcément défendus comme ils nous y enjoignent. Les auteurs du Socle Commun ont eu pour soucis de se référer systématiquement tant aux femmes qu'aux hommes, comme par exemple : « ainsi que des techniques développées par les femmes et les hommes. »¹⁹ ou encore « les représentations par lesquelles les femmes et les hommes tentent de comprendre la condition humaine »²⁰. Le seul passage où le mot « homme » n'est pas immédiatement mis en balance avec le mot « femme », est lorsqu'il est question des « droits de l'homme ». Si cette expression a été modifié dans les pays anglophone au profit de « *human right* », le français a recours à une majuscule pour se référer à l'humanité et non pas juste aux hommes. On regrettera donc l'absence de cette majuscule, mais ce qui a été évoqué avant reste très positif.

En ce qui concerne les autres textes, ce travail d'équité n'est pas fait. Ainsi il n'est pas rare de trouver dans le programme des cycle 2 et 3 des phrases telles que « un enseignement visant à former l'homme et le citoyen »²¹ ou encore « ils utilisent quelques matières ou matériaux (...) fabriqués par l'homme (...). »²². Cela pourrait paraître anodin, mais afin de transmettre cette culture égalitaire, il est important de questionner chaque aspect d'une société en pleine reconstruction sur la place de la femme en son sein, et donc de s'attacher à ce genre de paramètres. S'ils sont à nos yeux totalement intégrés, au même titre que le masculin neutre, le fait que cela choque des enfants peut montrer à quel point cela procède d'une socialisation qui encore une fois nous échappe.

Malgré cette forme de contradiction, notons tout de même qu'il existe une claire volonté de promouvoir cette égalité de droits entre les hommes et les femmes²³ et que ce faisant garante de cette lutte, l'École prend ses responsabilités quant aux citoyens qu'elle forme.

Il convient maintenant d'interroger les moyens à disposition du PE pour transmettre ces

¹⁹ Éducation Nationale, [education.gouv.fr, en ligne :](http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture_415456.pdf)
http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture_415456.pdf (consulté le 26/04/2018), p. 6

²⁰ Ibid., p. 7

²¹ Éducation Nationale, [education.gouv.fr, en ligne :](http://cache.media.education.gouv.fr/file/48/62/7/collegeprogramme-24-12-2015_517627.pdf)
http://cache.media.education.gouv.fr/file/48/62/7/collegeprogramme-24-12-2015_517627.pdf (consulté le 26/04/2018), p.59

²² hÉducation Nationale, [education.gouv.fr, en ligne :](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/90/0/BO_SPE_MEN_02-26-3-2015_404900.pdf)
http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/90/0/BO_SPE_MEN_02-26-3-2015_404900.pdf (consulté le 26/04/2018), p.18

²³ Éducation Nationale, [education.gouv.fr, en ligne :](http://cache.media.education.gouv.fr/file/48/62/7/collegeprogramme-24-12-2015_517627.pdf)
http://cache.media.education.gouv.fr/file/48/62/7/collegeprogramme-24-12-2015_517627.pdf (consulté le 26/04/2018), p.59

valeurs.

2) Les différents supports pédagogiques permettant l'enseignement du genre en EMC :

Si la plupart de l'offre en termes de manuels d'Éducation Morale et Civique concerne les cycles supérieurs, le ou la professeur(e) des Écoles à toutefois accès à un certain nombre de ressources précieuses. Je ne m'attarderai pas sur l'étude de manuels à destination de l'École primaire car du peu que j'ai pu trouver, l'égalité des hommes et femmes, ainsi que la lutte contre les stéréotypes, occupent une place marginale dans ces supports. Si je prends par exemple le manuel « Enseignement moral et civique » de Sophie le Callenec pour le cycle 2²⁴, l'égalité et la lutte contre le sexisme n'est qu'un des quatre paragraphes abordés dans la thématique « J'accepte les différences ». Insuffisant pour traiter efficacement le sujet du genre, je présenterai dans cette partie les différents types de documents avec lesquels j'ai pu travailler préparer mes interventions en classe ainsi que ce mémoire :

Il existe une littérature à destination des élèves, permettant d'amorcer des réflexions sur le sujet de l'égalité et du genre. « Le p'tit dico des mots des grands »²⁵ mets par exemple des personnages de bandes dessinées en situation à la découverte de nouveaux concepts. Il est cependant nécessaire d'avoir un regard critique sur ce genre de matériel qui n'est pas conçu sous l'égide d'une institution mais par des éditeurs. Ainsi, bien que l'on puisse saluer le fait que la situation qui aborde l'égalité dans cet ouvrage traite de l'égalité entre hommes et femmes, on regrettera que dans celle qui est censée définir le mot « féministe », la notion soit définie comme « une femme qui veut que toutes les femmes aient les mêmes droits et les mêmes devoirs que les hommes ». Ou encore que l'histoire se termine sur le Grand Père disant à son petit-fils « Ha! Ha ! Pas de chance, Tom, ta sœur est une vrai féministe ». Cela participe à véhiculer une vision du féminisme excluante ou alors une vision dans laquelle un homme ne pourrait être féministe, et à répéter ces clichés qui font des féministes des personnes sources de tensions.

Une autre ressource sur laquelle j'ai pu travailler est « Filles et Garçons, la parité à petits pas » de Carine Rouart. C'est une lecture qui peut être appréhendée par les élèves mais qui mérite tout de même la supervision d'un adulte tant les sujets et notions abordés nécessitent parfois d'être éclairés. Là aussi, il convient d'avoir un regard critique sur l'ouvrage et de traiter en amont ce qui sera livré à l'élève. En effet, une imprécision telle que faire du couple biblique Adam et Ève l'origine de l'inégalité hommes-femmes dans les sociétés catholique, c'est omettre que faisant parti de l'Ancien Testament, le Livre de la Genèse est

²⁴ Le Callenec S., *Enseignement moral et civique*, in collection Magellan Enseigner, Hatier, 2015

²⁵ Fichou B., *Le p'tit dico des mots des grands*, in Les p'tits dicos de Youpi, Bayard Jeunesse, 2012 (p. 200)

commun aux trois monothéismes.

Ces livres destinés aux enfants, comme de toute façon tout autre matériel que l'on voudrait soumettre à des élèves, doivent donc être scrupuleusement analysés en amont afin de ne pas obtenir l'effet inverse à celui recherché, ou tout du moins une confusion inutile.

Il existe une profusion de ressources à destination des enseignants – ou des adultes – sur le sujet. Assez abstraits, ils semblent plus servir l'apprentissage de l'enseignant(e) que celui des élèves. On regrettera précisément le manque de mise en situations proposées dans ces ouvrages alors même que fond et forme sont de même importance lorsque l'on aborde un sujet aussi abstrait avec des enfants, justement débutants dans l'abstraction.

Je citerai néanmoins deux ouvrages qui font exception à ce constat : « 50 activités pour l'égalité filles/garçon ²⁶ » est un ouvrage maintenant un peu ancien (2000) mais dont Canopé propose une mise à jour sur son site. Les feuilles préparations y sont déjà toute faite et cela propose d'aborder l'égalité de façon transdisciplinaire. Le deuxième ouvrage est « Pour une étude à l'égalité des genres »²⁷. Dans ce livre, les auteurs déconstruisent 5 grands mythes sur lesquels reposent un certain nombre de pensées sexistes. Ils les déclinent ensuite dans leurs expressions communes afin de les rendre plus parlants, et propose enfin des réponses, des données, des explications de contextes permettant de dépasser ces mythes.

En ce qui concerne les ressources numériques, le site du Réseau Canopé propose tout un portail sur la thématique de l'égalité entre filles et garçons²⁸. Sous tutelle du ministère de l'Éducation, ce réseau dispose de sources abondantes d'informations sûres. On y trouve effectivement des vidéos, des dossiers proposant des activités ou des pistes de réflexions sur la thématique, des manuels, les arrêtés institutionnels qui encadrent ce sujet mais aussi des liens vers des formations à cet enjeu etc.

Un autre site abritant une profusion de ressources est celui du Centre Hubertine Auclert. Partenaire de la région Ile-De-France, il présente ses objectifs comme étant la promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes et la lutte contre les violences faites aux femmes²⁹. Véritable laboratoire d'expertise, il appuie associations et institutions dans les démarches visant à réduire les inégalités et violences de sexe. Les documents y sont aussi multiples : dossiers, calendriers de conférences, annuaires d'associations, « l'égalithèque » qui recense des ouvrages sur ce sujet etc.

²⁶ Babillot M., Houadec V., *50 activités pour l'égalité fille/garçons*, Réseau Scérén, Toulouse, 2008

²⁷ CEMEA, *Pour une éducation à l'égalité des genres – guide de survie en milieu sexiste – tome 1*, CEMEA, Bruxelles, 2016

²⁸ Canopé, Outils égalité filles-garçons, en ligne : <https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons.html> (consulté le 26/04/2018)

²⁹ Centre Hubertine Auclert, « Manuels de lecture du CP : et si on apprenait l'égalité », en ligne <https://m.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/fichiers/cha-etude-manuels-cp-web.pdf> (consulté le 5/05/2018)

Enfin Éduscole offre aussi un certain nombre de ressources sur la thématique de l'égalité entre les garçons et les filles. Dépendant du ministère de l'Éducation Nationale, le site propose notamment un dossier autour de l'analyse de l'album « Rose bonbon » d'Adela Turin, aux éditions Actes Sud Junior. Ce dossier se compose d'une séance avec ses références au programme et renvoie vers les deux autres portails internet déjà cités plus haut afin d'approfondir le sujet.

Ainsi, il existe une multitude de documentations permettant à l'enseignant_e de se former sur les thématiques de l'égalité et du genre. Il s'agit bien là avant tout de se former pour être capable d'interroger les supports qu'il ou elle utilise avec les élèves, mais cela permet aussi d'être capable d'exploiter tout moments de classe, ou hors classe, propices à se questionner avec les élèves.

L'École aspire à la création d'une citoyenneté permettant un jour l'atteinte d'une égalité non seulement de droits, mais aussi de faits entre les hommes et les femmes. Elle désire tout autant que les individus, qui un jour formeront la société française, puissent s'épanouir librement dans des sensibilités qui leur sont propres et non imposés. Agissant dans ce sens, elle se heurte à d'autres acteurs mettant à mal cet objectif républicain. De cette tension, ou plutôt de cette non symbiose, l'enfant est soumis à des logiques parfois divergentes l'obligeant à endosser deux rôles différents en fonction de s'il se trouve dans la classe, ou dans le hors classe.

PARTIE II : L'École, UN SANCTUAIRE QUI N'EST PAS IMPÉNÉTRABLE :

Dans cette seconde partie, nous aborderons les difficultés qui au sein même de l'École rendent difficile la lutte contre les stéréotypes du genre. Dans un premier temps nous parlerons de l'École comme d'un lieu de socialisation primaire où les acteurs en présence participent à véhiculer des stéréotypes genrés malgré les objectifs affichés de l'École. Puis dans un second temps, nous traiterons des difficultés rencontrées durant les temps de classe, dues notamment aux tensions entre la classe et le hors classe.

A) L'École, lieu de socialisation primaire :

Dans cette sous-partie, nous analyserons les différents principaux acteurs de la socialisation qui s'opère à l'École et leurs différents rapports au genre. Montrant ainsi que l'École ne peut être un lieu totalement protégé des socialisations véhiculées avec le hors classe.

1) La socialisation entre pairs :

Comme nous l'avons déjà abordé, l'individu n'est pas passif dans sa socialisation au genre. C'est en effet un processus par lequel les individus sont « assignés depuis leur naissance à une classe de sexe apprennent à se comporter, à sentir et à penser selon les formes socialement associées à leur sexe et à « voir » le monde au prisme de la différence des sexes ».³⁰ Toute la force de ce processus tient donc de sa part d'inconscient. Selon l'idée de Durkheim, c'est percevoir ces injonctions sociales comme des réalités naturelles ou des choix personnels³¹. J'ai pu ainsi entendre dans ma classe « Les garçons aiment le bleu » - comme si dès la naissance, le gène qui pousse à aimer le bleu était solidement fixé au chromosome Y, prêt à les faire, un jour, acheter ce cartable bleu. Ou à l'inverse « Je n'aime pas le bleu parce qu'on m'a dit de l'aimer, ou parce qu'on me force, j'aime le bleu parce que ce sont mes goûts » - comme la moitié des autres garçons de la classe. En ce sens, l'analyse collective de leurs réponses aux questionnaires, très similaires, ainsi que l'étude du catalogue de Noël a au moins permis de réduire la propension d'élèves pensant agir par « choix personnel » : il était en effet, même pour eux, difficile de continuer à considérer que le hasard faisait converger les choix personnels de tous les garçons vers une même réponse. L'analyse des effets de mode nous a, elle, permis de comprendre que dans un autre pays, ces mêmes goûts pouvaient appartenir à l'autre sexe ; qu'il ne s'agit donc pas de quelque chose commun à tous les garçons ou toutes les filles sur terre.

La difficulté de ces prises de conscience réside dans le fait qu'âge et sexe sont les premiers prismes à partir desquels les enfants différencient, analysent, leur entourage³². Le genre est ainsi une des principales « forces structurantes de la perception » de l'enfant³³.

³⁰ Bereni L., Chauvin S., Jaunait A., Revillard A., *Introduction aux études sur le genre*, in Ouvertures politiques, De boeck, 2012, p.107

³¹ Wikisource, Durkheim E., *Éducation et sociologie* en ligne : https://fr.wikisource.org/wiki/Durkheim_-_%C3%89ducation_et_sociologie/Texte_entier (consulté le 27/04/2018)

³² Dafflon Nouvelle A., « identité sexuée : construction et processus », in Dafflon Nouvelle (dir.), *Filles-garçons – Socialisation différenciée ?*, op.cit., 2006

³³ Bereni L., Chauvin S., Jaunait A., Revillard A., *Introduction aux études sur le genre*, in Ouvertures politiques, De boeck, 2012, p.116

L'ensemble du monde est observé au travers des lunettes du genre³⁴ desquelles il est difficile de se détacher. Tout ce qui les entoure est ainsi renvoyé soit aux garçons, soit aux filles, faisant de cette dichotomie une norme, et donc tout ce qui y échappe, une déviance. C'est ainsi que les deux filles de la classe qui aiment le foot sont des « garçons manqués », ou encore qu'un élève de la classe ayant répondu que le football était son sport préféré pourtant n'y joue jamais. Les enfants deviennent bien eux-mêmes acteurs de cette socialisation qu'ils participent à perpétuer en ayant intériorisé les normes.

2) Les enseignants.es, aussi acteurs.actrices de cette socialisation :

Si même au sein de l'École, les enfants n'échappent pas à la socialisation genrée, puisqu'ils en sont eux-mêmes promoteurs, il convient aussi de s'interroger sur les comportements des professeurs, autres acteurs qui investissent ce lieu, censés promouvoir les valeurs de la République.

Même au sein de l'École, les enfants n'échappent pas à la socialisation genrée, puisqu'ils en sont eux-mêmes promoteurs. Mais, il convient aussi de s'interroger sur les comportements des autres acteurs qui investissent ce lieu, censé promouvoir les valeurs de la République.

Si les parents s'inscrivent de plus en plus dans une démarche qui réduit les clivages garçons-filles, les professeurs en ont l'obligation. Le référentiel de compétence des professeur(e)s des Écoles le stipule en effet à deux reprises : la compétence 1 «Faire partager les valeurs de la République », renvoie nécessairement à l'égalité, inscrite jusque sur les frontons de l'École. Et dans la compétence 6 : « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques », il est écrit que le professeur des Écoles doit « se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes. »³⁵

Il s'agirait donc d'une faute professionnelle que d'aller sciemment contre ces injonctions.

Pour autant, elles ne suffisent pas à garantir de parfaite égalité, et cela parce que le ou la professeur(e) des Écoles a lui(elle)- même vécu cette socialisation genrée. Il ou elle n'en distingue pas forcément toutes les formes et expressions. Cela peut ainsi prendre une forme assez simple comme cette anecdote, observée lors de d'un stage en master 1, où la professeure

³⁴ Bem, S., *The Lenses of Gender : transforming the Debate on Sexual Inequality*, Yale University, Reissue, 1994 (256 p.)

³⁵ [Éducation Nationale, *education.gouv.fr*, Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation dans le Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015](http://cache.media.education.gouv.fr/file/13/04/3/encart6379_fiche14_404043.pdf), en ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/13/04/3/encart6379_fiche14_404043.pdf, (consulté le 27/04/2018)

de grande section faisait réaliser des protèges-table avec différents tons de bleus pour les garçons et différents tons de rose pour les filles, ou des formes plus complexes, donc moins visibles. Par exemple le fait d'avoir tendance, notamment en mathématiques, à demander aux garçons d'émettre des hypothèses, alors que les filles seront plus sollicitées pour synthétiser. Cette même source³⁶ affirme encore que les attentes entre les deux sexes sont différentes, ainsi on attend des filles de faire ce qu'elles peuvent alors que l'on va avoir tendance à penser que les garçons auraient pu faire mieux. Les conséquences de ces « tendances » auront plus tard un effet bien réel : elles conditionnent à des compétences différentes, impactant dans la suite de la scolarité. Dès lors que les garçons sont plus entraînés à l'exercice des mathématiques et les filles à celui de l'expression, il n'est pas étonnant d'observer, dans la répartition des filières, que les filles sont respectivement : 79% des bacs Littéraires, 92% des bacs Sciences et Technologies de la Santé et du Social, 61 % des bacs Economique et Social, 45% des bacs Scientifique et 12% des bacs Sciences et Technologies Industrielles.³⁷ Sans compter qu'à cela s'ajoute les différentes représentations sociales de métiers, de rôles etc. Elena Gianni Belotti affirme enfant que « ces stéréotypes de sexe assignés aux filles dans le cadre scolaire marquent leur infériorité sociale et symbolique par rapport aux garçons »³⁸.

Enfin, pour analyser mon comportement avec mes élèves, malgré la multitude de lectures et de réflexions aborder dans mon cadre professionnel, et dans celui personnel, des réflexes demeurent. Si j'arrive à faire varier les exemples pour que ce soit une petite fille qui joue au football dans ma leçon sur la conjugaison des verbes du premier groupe au présent, ou que je parviens à systématiquement dire « celles et ceux », le simple fait de les désigner comme « les garçons », ou « les filles », pour appeler des groupes dans les couloirs, renforce cet effet de « lunette du genre ». En effet, les différentes dénominations auxquelles je peux recourir, astreignent mes élèves à un groupe : « CE1 A », lorsque j'appelle la classe par rapport aux autres, « Gryffondor » lorsque je désigne un des îlots par rapport aux autres, le prénom d'un élève pour l'interpeller spécifiquement. Et en désignant deux écolières comme « les filles », je les réduis à cette caractéristique. Les élèves sont ainsi la plupart du temps désignés soit par leur prénom, soit par leur sexe. Il n'est alors pas étonnant que celui-ci participe soit autant prégnant dans leur lecture du monde qui les entoure.

On observe ainsi que la plus grande difficulté dans la lutte contre ces clivages vient de cette part de méconnaissance ou d'inconscience. Quand bien même parents et professeurs agiraient

³⁶ [Canopé, Outils égalité filles-garçons, en ligne : https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons.html](https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons.html) (consulté le 26/04/2018) p. 16

³⁷ Magana J., *Comment parler de l'égalité filles-garçons aux enfants*, in *Comment parler*, [Le Baron Perche Eds](#), Italie, 2014, p71

³⁸ Belotti E. G., *Du côté des petites filles*, Paris, Des Femmes, 1974, (1973)

à l'unisson, il est question pour eux de lutter contre leur propre socialisation. C'est à dire agir contre quelque chose qui est largement inconscient, voir automatique, s'il n'a pas été largement réfléchi, analysé. Et cela d'autant plus que le genre transpire dans tous les aspects de la société. Mais la difficulté est aussi de faire comprendre aux élèves que ce qui jusqu'alors apparaissait pour eux comme étant un simple outil structurant de la pensée, comme bien d'autres catégorisations, est en fait problématique.

B) La tension entre élève et enfant :

Dans cette sous-partie, nous traiterons de la tension entre l'enfant et l'élève, source de frein aux discussions autour du genre. Si l'École est censée promouvoir une forme de citoyenneté, ses logiques propres peuvent se révéler contre-productives.

1) Donner la bonne réponse en classe :

Si les élèves évoluent dans un monde que nous avons choisi ici de diviser entre classe et hors classe, ces milieux ont des dynamiques et des logiques bien spécifiques. Cela entraîne des comportements, des rôles parfois différents. Ainsi l'individu en classe est un élève, hors classe c'est un enfant. Une des spécificités de l'École par rapport aux autres lieux de vie de l'enfant, est le fait d'évaluer des élèves amenés à s'exprimer face à toute une classe. Il est ainsi courant d'observer différentes compétitions mises en place de leur propre chef dans un « qui répondra le plus vite à une question » ou « qui finira son exercice le plus vite ».

Mais la place de l'enseignant vis à vis de sa classe est aussi importante dans cette intériorisation du rôle d'élève. Léandre Coudray dit ainsi que « par l'empreinte sensible, l'imprégnation de modèles à suivre, l'imposition de rites et d'ambiances suggestives..., les éducateurs ont souvent exercé un formidable pouvoir symbolique sur ceux qu'ils ont dirigés »³⁹. Les auteurs de « Un élève est aussi un enfant » corroborent cette idée 23 ans plus tard en avançant que l'enseignant(e) détient « le savoir et le pouvoir sur des élèves qui sont là pour apprendre ». Ils parlent même d'une relation d'influence.⁴⁰ L'enseignant(e) est ainsi dans une position de dominant.e mais aussi d'arbitre au sein de la classe. Ce qui est dit est validé ou non, par elle ou lui.

Les auteurs décrivent dans cette relation d'influence, les mécanismes mis en place par les élèves pour donner « la bonne réponse ». Mécanisme qui passerait parfois davantage par une attention sur l'intonation, sur les mimiques, que sur le sens du discours. Cela peut

³⁹ Coudray L., *Améliorer la relation enseignants enseignés* » in Les guides du métier d'enseignant, Les éditions d'organisation, France, 1989, p.28

⁴⁰ Hénaff F., Le Guernic A., Salon C., « Une élève est aussi un enfant », in *Éducation, relations et émotions*, InterEditions, Paris, 2012 p 156.

s'expliquer parfois par une volonté de répondre correctement à celui ou celle qui dans les classes maternelles, et le début de la primaires, apparaît encore pour beaucoup comme étant le troisième parent que l'on ne veut pas décevoir. Parfois, il s'agit simplement d'une économie de réflexion.

Mais cette tendance ne peut être uniquement imputée aux élèves, une part importante de l'apprentissage du métier se joue dans le fait de considérer le chemin de l'apprentissage comme étant plus important que la réponse en elle-même. Aussi il n'est pas rare que le ou la professeur(e) induise la réponse si elle n'émerge pas des élèves assez vite. Ainsi, pour citer une nouvelle fois les auteurs de « l'élève est aussi un enfant », « selon qu'il exerce l'élève à la réflexion ou qu'il attende la bonne réponse, l'enseignant.e entretient ou non la dépendance de l'élève par rapport à lui.elle »⁴¹.

2) Que se passe-t-il en dehors des moments de classe à l'École ?

L'enseignement du genre n'échappe pas à ce comportement de la « bonne réponse ». Pour essayer de s'en soustraire, nous avons abordé la thématique non pas de manière magistrale mais en ayant d'avantage recours à des médias les plus variés possible : après avoir lu un article sur un petit garçon à qui Disneyland Paris refusait l'attraction « Princesse d'un jour »⁴², le long-métrage d'animation « Mulan », la chanson « Boys don't cry » de The Cure etc. Les conclusions des élèves étaient toujours quasi unanimes : « Garçons et filles ont le droit d'aimer tout ce qu'ils veulent, il n'y a rien de fait pour l'un ou l'autre. Un garçon a le droit de vouloir être une princesse, une fille a le droit d'être forte et de vouloir faire la guerre, les garçons aussi on le droit de pleurer ». Pourtant, dès que l'on sort de ce cadre de classe relativement évident quant aux attendus, dans le hors classe donc, la bonne réponse se fait elle aussi moins évidente.

Pour tenter d'obtenir de vraies réactions, libres de la « bonne réponse », j'ai ainsi dû passer par diverses stratégies. Cela a nécessité de ma part, dans en premier lieu d'être le plus érudit possible sur le sujet afin d'en saisir tous les aspects et leurs expressions les plus simples, donc celles qui nous paraissent les plus naturelles et cela afin de pouvoir provoquer ces « vraies réactions » ou d'être capable de les repérer sous toutes leurs dimensions. Ainsi, il s'agissait d'être plus attentif à tous les moments hors de la classe : déplacements dans les couloirs, en sorties scolaires etc. pour, une fois libérer des attentes de l'École, voir les élèves agir comme des enfants. Il fallait pouvoir analyser les réactions des élèves durant tous ces

⁴¹ Hénaff F., Le Guernic A., Salon C., *Un élève est aussi un enfant*, in Éducation, relations et émotions, InterEditions, Paris, 2012 p. 157

⁴² France info, en ligne : https://www.francetvinfo.fr/societe/un-petit-garcon-interdit-d-acces-a-l-attraction-princesse-d-un-jour-de-disneyland-paris_2352184.html (consulté le 28/04/2018)

moment « informels ».

Diverses occasions m'ont permis de mettre à l'épreuve cette tolérance dont semblait être investis les élèves lors des discussions sur le genre :

Lors d'une sortie pour la fondation Pathé, une élève me faisait remarquer avoir bien fait de ne pas mettre de robe en ce jour de pluie. J'en profitait pour lui faire remarquer que moi aussi j'avais eu raison de préférer le pantalon à la robe avec cette météo. Bien que dans la classe cette élève fasse partie des défenseur(e)s d'un droits des garçons et des filles à faire ce qu'ils ou elles veulent indépendamment de leur sexe, cela lui a semblé complètement absurde que je puisse porter une robe. Il serait injuste de reprocher cela à un enfant puisque le monde des adultes se montrerait tout autant réfractaire face à cette « transgression » des codes sociaux.

Une deuxième anecdote a aussi eu lieu suite au fait que, ayant les cheveux longs, j'ai commencé à me les attacher pour ne pas être gêné. Là aussi, des remarques contradictoires sont apparues de ces mêmes élèves pour qui chacun et chacune pouvaient se comporter comme ils le désiraient. Lorsque je leur rappelais pourtant leurs propos des derniers débats, ils argumentaient que ça n'était juste pas beau sur un garçon. Connaissant la passion du football de l'élève en question, je lui demandais si sur Ibrahimovic ce jugement était aussi tranché ; je n'ai cette fois-ci pu obtenir de réponse.

Enfin, et pour pouvoir tester l'ensemble de la classe avant d'entrer dans une vraie phase de réflexion et de recherche sur le genre, j'ai soumis un questionnaire à toute la classe prétendant qu'il me servirait à mieux les connaître. Il ne s'agissait en effet pas de réactiver « la bonne réponse » en leur indiquant ce que je voulais réellement analyser. Aussi, je mélangeais des questions anodines telles que « Aimes-tu la décoration de la classe ? » ou « Quel est ton jour préféré ? », à des questions ayant trait au genre « Quel est ta couleur préférée ? », « Peux-tu me citer un métier de femme ? » ou encore « Peux-tu me citer un sport de garçon ? ». Après 3 débats menés en classe durant lesquels les élèves affirmaient à l'unisson leur attachement à une société égalitaire, seulement 2 élèves ont répondu aux questions qui demandaient de relier des métiers, sports ou activités aux deux sexes, que chacun était libre d'aimer ce qu'il voulait et qu'il n'existait donc pas de métier, de sport ou d'activité de fille ou de garçon.

Ainsi, bien que l'École se pose en défenseure des valeurs républicaines, et donc en lutte pour l'égalité homme-femme et contre les stéréotypes genrés, elle doit faire face à une socialisation véhiculée de façon consciente et inconsciente par ses deux principaux acteurs : élèves et professeur(e)s. Cette tension existe du fait que les élèves évoluent dans deux milieux aux exigences et logiques différentes. Cela implique des comportements différents, des rôles auxquels ils doivent se soumettre pour « réussir » dans ces cadres. En ce qui concerne l'École,

c'est aller dans le sens de son évaluateur. En ce qui concerne le monde hors classe, cela passe par l'intériorisation d'autres normes afin d'être acceptés par les autres enfants, adopter un comportement, suivre des modes etc. Mais c'est aussi obéir à ses parents, ou d'autres adultes, qui ne se rendent pas compte qu'ils dérogent à ce principe d'égalité qui leur est cher, ou alors qui n'y adhèrent pas du tout, ou de façon partielle. C'est la tension entre ces deux mondes qui crée la tension entre l'enfant et l'élève. Et dans des thématiques aussi abstraites et qui nécessitent un engagement de soit comme peuvent l'être l'égalité hommes-femmes, ou le refus de rôles sexués, il est nécessaire de les y engager pleinement afin qu'ils croient sincèrement, qu'ils intègrent ces idées plutôt que de simplement les réciter pour convenir aux exigences scolaires. Le postulat est ici que l'on ne peut obtenir de tels résultats, qu'on ne peut convaincre, qu'en impliquant les élèves dans un processus de recherche et donc de mise à distance, de questionnement.

PARTIE III: LE GENRE, UN ENSEIGNEMENT À PART :

Dans cette dernière partie, nous aborderons les différents dispositifs devant s'opérer dans l'École afin de pratiquer une éducation morale et civique permettant réellement la création de citoyens aptes à vivre et promouvoir une société égalitaire dans laquelle chacun peut librement s'épanouir. Nous traiterons dans un premier de ce qui doit être mis en place avec les élèves afin de sortir de la tendance à « la bonne réponse » en diminuant les tensions entre la classe et le hors classe et nous finirons par décrire une posture de l'enseignant permettant la transmission de ce savoir.

A) Pratiquer l'EMC plutôt que l'apprendre :

Cette sous-partie proposera différentes solutions permettant d'affaiblir la barrière élève/enfant et cela pour vivre la citoyenneté dans le cadre public de l'École, mais aussi dans le cadre privé de la famille.

1) Impliquer les élèves dans un processus de questionnement, de recherche transversale :

Le programme pose le cadre de la pratique de l'enseignement moral et civique comment étant « par excellence un enseignement qui met les élèves en activité individuellement et

collectivement. Il n'est ni une simple exhortation édifiante, ni une transmission magistrale de connaissances et de valeurs. Il s'effectue, autant que possible, à partir de situations pratiques, dans la classe et dans la vie scolaire, au cours desquelles les élèves éprouvent la valeur et le sens de cet enseignement ⁴³ ».

L'éducation au genre nécessite effectivement une certaine mise en perspective, un regard sur le monde qui les entoure, qui les traverse. Il faut donc articuler cet enseignement autour de sujets qui parlent aux élèves ; analyser, déconstruire ensemble des éléments de leur quotidien. Il s'agit pour eux d'aller à contre-courant d'une société dans laquelle tout nous renvoie à notre sexe et nous assigne un rôle genré, il faut donc en étudier les expressions. En plus de cela, il peut exister une certaine résistance à abandonner cette partition séculaire. Résistance de la part des intéressés qui ne voient pas forcément où est le mal, d'autant plus qu'à la maison le discours est peut-être autre, résistance à lâcher ce prisme d'analyse d'un monde encore tellement vaste.

Il convient donc à l'enseignant.e d'appréhender cela de façon à pouvoir donner ce que Alain Bentolila appelle « les armes de la résistance intellectuelle »⁴⁴ à ses élèves. Se mettre dans une posture d'explication plus que d'imposition pour ne pas entrer en choc frontal avec les élèves ou leur famille, mais aussi trouver un moyen de contourner ce biais de la bonne réponse. Les auteurs de « l'élève est aussi un enfant » décrivent cette posture à adopter comme devant être un travail sur ses formulations, et une attitude fondée sur le respect, l'intérêt et la bienveillance pour inciter l'élève à livrer son point de vu. Il s'agit aussi d'éviter d'être critique ou soupçonneux. Ils conseillent enfin, pour éviter ce rapport inégale maître-élèves, de les faire travailler par pairs⁴⁵.

Possédant un climat de classe favorable, il s'agissait de leur montrer que la « technique de la bonne réponse » ne fonctionnait pas, que nous ne ferions pas d'économie de réflexion. L'analyse de leurs réponses aux questionnaires était en ce sens suffisante pour leur montrer qu'avoir recours à ce genre de stratagème était inefficace, que je m'en rendais compte. A partir de là, chacune des remarques, questions mais aussi réponses seraient analysées par le groupe classe, sans barrière, sans critique. Ayant dans ma classe des enfants dont les univers familiaux tiennent à marquer le rapport au genre, leur donner la parole – peut-être même plus qu'à d'autres – a libéré encore plus la parole. Ces enfants, traduisant le discours de la maison, présentaient une parole que tous et toutes n'identifiaient pas comme étant « une bonne réponse possible ». Cela les a alors encouragés à vraiment se livrer, permettant d'obtenir de plus en plus de vraies réactions ou réponses. « Et bien le rose c'est féminin », « les femmes ne

⁴³ http://cache.media.education.gouv.fr/file/48/62/7/collegeprogramme-24-12-2015_517627.pdf consulté le 26/04 p 56

⁴⁴ Bentolila A., « Elève et enfant : actes XI » in Les entretiens Nathan, Nathan, Paris, 2001, p 37

⁴⁵ Hénaff F., Le Guernic A., Salon C., « Une élève est aussi un enfant », in *Éducation, relations et émotions*, InterEditions, Paris, 2012 p 158.

conduisent pas sur de longues distances parce qu'elles ont mal au cœur » , « elles conduisent moins parce qu'elles font plus d'accidents » etc. C'est cela que au plus l'enseignant(e) connaît son sujet, plus il.elle sera capable de faire face aux infinités de questions pouvant lui être posées. Dans le cas contraire, cette remarque serait retravaillée à la séance suivante après avoir fait le travail de recherche nécessaire pour la traiter. Un autre cas particulier de la classe, celui d'un élève n'ayant pas connu son père, permettant de déconstruire facilement toutes les questions axées sur la rhétorique de « l'incapacité des femmes à ».

En ce qui concerne le travail effectué, les réflexions proposées s'articulaient autour d'une multitude de ressources : catalogues de Noël, publicités, albums : « Que veut-on nous montrer ? A qui est-ce destiné ? Donc selon cette publicité - ou cette image - normalement qui devrait faire cela ? » A la suite de quoi j'interrogeais les enfants en ramenant ces notions à leur réalité : leur goût, comment est-ce que cela se passe à la maison etc. « Le catalogue nous présente les peluches comme étant pour les filles, y a-t-il des garçons de la classe qui ont ou ont eu des peluches ? » Parmi les garçons y en a-t-il qui aiment les peluches ou est-ce comme le catalogue nous dit que pour les filles ? ». Ou encore l'exemple du permis de conduire cité plus tôt. Par ce genre d'intervention il était aussi question de les bousculer, de les impliquer. A partir de ces différents questionnements, des projets de classes ont été décidés : la lettre au magasin de jouet pour l'interroger sur le choix de ses modèles⁴⁶ mais aussi la création d'une enquête pour déterminer pourquoi il n'y a que des garçons qui jouent au football pendant la récréation⁴⁷. Ceci permettant de ne pas seulement les faire déconstruire, passivement, les stéréotypes mais de les rendre actifs dans un questionnement aussi vis à vis d'eux-mêmes.⁴⁸

Ainsi, A. Bentolila distingue ce type d'apprentissage du triptyque « lire-écrire-compter », ce dernier étant insuffisant pour « critiquer et prendre de la distance »⁴⁹. Il ne s'agit non pas d'imposer un savoir aux élèves en le séparant de tout contexte - d'autant plus qu'à la différence de « $2+2 = 4$ » ou que « an » se prononce [ã], le genre est sujet à polémique au sein de la société et même au sein des équipes enseignantes. Il faut le mettre en résonance avec chaque instant de classe, dans des sujets parlants et concrets pour les élèves, mais aussi, et peut être surtout, lui donner une existence et une continuité hors classe. Le but dans cet enseignement n'est effectivement pas simplement de transmettre un savoir, mais de convaincre l'élève. Cela afin que l'élève comme l'enfant investissent cette idée, que la « bonne réponse » reflètent ce qu'ils ou elles pensent.

⁴⁶ Annexe 3

⁴⁷ Annexe 4

⁴⁸ CANOPÉ, « *Présentation des outils pour l'égalité entre les filles et les garçons* », en ligne : https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Plan_egalite_filles-garcons/OEFG_presentation_outils.pdf, (consulté le 28/04/ 2018), p. 3

⁴⁹ Bentolila A., *Elève et enfant : actes XI*, in Les entretiens Nathan, Nathan, Paris, 2001, p 37

2) Communiquer avec l'extérieur, et le questionner, pour réduire la tension élève/enfant :

Comme nous l'avons dit jusqu'à présent, l'élève-enfant évolue dans un double contexte : la classe et le hors classe. Une des difficultés dans la construction des savoirs réside dans l'existence de tensions entre ces deux rôles d'élève et d'enfant. L'École est régie par les règles de la sphère publique, celles de la République, et en ce sens défend des valeurs pouvant être différentes de ce qui se joue dans la famille, dans la sphère privée.

Tout l'enjeu de l'Éducation Morale et Civique, auquel l'égalité homme-femme et le genre sont liés, est de ne pas seulement former des élèves, mais aussi des citoyens. Cela implique une existence et une continuité en dehors de l'École. Comme dit dans le programme « l'Éducation morale n'est pas du seul fait ni de la seule responsabilité de l'École ; elle commence dans la famille ».⁵⁰ L'enseignant(e) a le devoir de respecter la laïcité de l'École, sa neutralité et cela afin d'éviter tout comportement pouvant se rapprocher de la propagande ou du militantisme. Il.elle doit enfin respecter les convictions familiales de chacun(e).⁵¹ Pour autant, il se doit de défendre fermement les valeurs républicaines autour desquelles s'articulent l'Enseignement Moral et Civique.

Il est donc nécessaire d'assurer une bonne transition entre ces deux sphères, d'où l'importance de la coéducation appuyée dans la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École et de la République. Il s'agit alors de connaître parfaitement les attentes et impératifs du programme, ainsi que ceux du statut d'enseignant afin de pouvoir, si besoin est, défendre ses choix pédagogiques. Je citerais une nouvelle fois Alain Bentolila qui dit que « l'École doit aller chercher les parents et trouver des territoires communs où seul doit compter le destin scolaire et social de l'élève-enfant ».⁵²

Ainsi, afin d'aborder cette thématique, et de la rendre transparente auprès des parents, il est nécessaire de la leur rendre accessible. Ce sujet déjà délicat, doit trouver un écho autre qu'uniquement ce que les enfants pourraient rapporter. Il convient donc de réaffirmer la neutralité de l'École mais aussi d'impliquer le plus possible les familles grâce à diverses productions⁵³.

Ces dernières, si comme nous l'avons déjà dit, engagent les élèves dans un processus critique de recherches, peuvent en plus faire office de lien entre la classe et le hors classe. Cela au

⁵⁰ [Éducation Nationale, *education.gouv.fr*, en ligne : \[http://cache.media.education.gouv.fr/file/48/62/7/collegeprogramme-24-12-2015_517627.pdf\]\(http://cache.media.education.gouv.fr/file/48/62/7/collegeprogramme-24-12-2015_517627.pdf\) \(consulté le 26/04/2018\)](http://cache.media.education.gouv.fr/file/48/62/7/collegeprogramme-24-12-2015_517627.pdf)

⁵¹ CANOPÉ, *Présentation des outils pour l'égalité entre les filles et les garçons*, en ligne : https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Plan_egalite_filles-garcons/OEFG_presentation_outils.pdf, (consulté le 28/04/2018), p. 2

⁵² Bentolila A.. *Elève et enfant : actes XI*, in Les entretiens Nathan, Nathan, Paris, 2001, p 41

⁵³ CANOPÉ, *Présentation des outils pour l'égalité entre les filles et les garçons*, en ligne : https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Plan_egalite_filles-garcons/OEFG_presentation_outils.pdf, (consulté le 28/04/2018), p. 5

travers de travaux d'écritures - tels que la lettre que nous enverrons à la chaîne de jouet - des documentaires accessibles aux parents, ou encore un journal de classe.

B) Vers son propre matériel pédagogique :

Dans cette dernière sous-partie, nous présenterons les obstacles au sein même des supports pédagogiques et donc la nécessité d'enseignants.es conscients.es pour garantir une éducation à l'égalité.

1) Un recul nécessaire sur l'offre pédagogique :

Comme nous l'avons dit, tout dans la société nous renvoie au genre. Il est donc nécessaire pour le/la professeur.e de questionner ses pratiques – du fait de la part d'inconscient dû à sa propre socialisation - mais aussi les supports pédagogiques qu'il/elle emploie. . Le Centre Hubertine Auclert publie tous les ans un rapport analysant des manuels scolaires ; celui de cette année questionnait la place pour l'égalité homme-femme dans les manuels d'EMC des cycles 4 et 5. En 2015, le centre publiait un rapport intitulé « Manuels de lecture du CP : et si on apprenait l'égalité » dans lequel les auteurs livrent une analyse de la question du genre et de l'égalité homme-femme dans les manuels de lecture du CP, période charnière dans la vie de l'élève.

Les chercheur(e)s ont ainsi mené(e)s une étude quantitative mais aussi qualitative sur la représentation sexuée des personnages présents dans les manuels de lecture au CP. Ils ou elles constatent que les femmes et les filles sont sous-représentées dans les textes et les images de ces manuels : 2 femmes pour 3 hommes, c'est à dire seulement 39% des personnages sexués relevés dans un corpus de 22 manuels. Si l'on analyse maintenant les catégories de personnages, sur les enfants 42,9% sont des filles pour seulement 36,1% de femme adultes⁵⁴. Et pour pousser l'analyse plus loin, ce rapport nous dit encore que « 28,2% des animaux anthropomorphes sexués sont identifiés comme féminins » .⁵⁵ Dans cette inégalité de représentation, il est rassurant que l'écart le moins important soit entre filles et garçons étant donné que ce sont à ces personnages que les élèves s'identifient. Si l'on s'attarde maintenant dans la représentation de personnages réels, vivants ou ayant vécu, on reste dans cette fourchette de seulement 33,8% de femmes ; ce qui bien évidemment pose problème dans la représentation de « qui a bâti l'Histoire ? ».

⁵⁴ Centre Hubertine Auclert, « Manuels de lecture du CP : et si on apprenait l'égalité », en ligne <https://m.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/fichiers/cha-etude-manuels-cp-web.pdf> (consulté le 5/05/2018), p. 9

⁵⁵ Ibid., p. 10

Si l'on aborde maintenant ce qu'ils ou elles appellent la dimension qualitative de ces représentations sexuées, la forme est aussi éclairante que le fond sur la vision que l'on donne des femmes dans notre société. Le rapport propose un extrait de manuel : « Elle a été artisan, hôtesse de l'air, navigatrice, professeur de français à travers le monde » et analyse le fait que les termes féminisés sont les professions uniquement féminines : on ne dit pas un hôte de l'air mais un stewart, ou alors, des métiers dont la féminisation est courante : navigatrice. En revanche, artisan et professeur ne deviennent pas « artisane » et « professeure », métiers encore largement dominés par des hommes ou dont la forme féminine n'est que rarement employée⁵⁶. Dans cette lignée, le masculin est considéré comme un universel grammaticalement. C'est à dire que la féminisation va avoir une existence uniquement rapport au masculin : on prend ce dernier auquel on ajoute un suffixe. Cela même alors que les travaux du grammairien Yannick Chevalier ont montré qu'il serait plus intéressant, pour être capable d'orthographier le mot au masculin, de partir du féminin⁵⁷. Enfin l'iconographie astreint majoritairement les filles à la jupe, la robe ou au rose.

Outre la représentation, ces manuels assignent aussi les filles et les femmes à des rôles sociaux genrés. Depuis un angle d'analyse très large, la première assignation que connaissent les filles dans ces manuels est celle à la sphère privée. Celle-ci se résume aux activités familiales, aux tâches domestiques et aux loisirs.⁵⁸ A l'inverse, les garçons occupent eux un espace beaucoup plus large du fait d'être plus souvent représentés le plus souvent à l'extérieur en train de faire du sport. Les filles sont ainsi orientées vers un « mimétisme domestique » et les garçons vers des jeux plus libres, sportifs.⁵⁹ Nous avons fait cette même analyse lorsque la classe a travaillé autour des catalogues de Noël. Les filles sont sous-représentées dans les activités sportives (33,2%) et pour rester dans les stéréotypes, les garçons ne sont jamais représentés comme jouant à la poupée.

Si l'on s'intéresse maintenant aux rôles sociaux des adultes, les femmes sont deux fois plus renvoyées à leur statut de parent que les hommes. Elles sont aussi minoritaires dans les loisirs extérieurs et à l'inverse en majorité dans les activités d'art⁶⁰. Elles sont plus représentées en train de prendre soin de leur apparence et beaucoup plus représentées en charge des tâches ménagères : 40 femmes pour 17 hommes. Les femmes sont encore 86% des personnages faisant les courses. Elles sont trois fois plus représentées comme étant à charge de leurs enfants et à l'inverse sous-représentées dans la sphère du travail : deux fois moins de métiers identifiés que les hommes. Les métiers proposés sont eux aussi lourds de connotations. Pour ne citer

⁵⁶ Centre Hubertine Auclert, « Manuels de lecture du CP : et si on apprenait l'égalité », en ligne <https://m.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/fichiers/cha-etude-manuels-cp-web.pdf> (consulté le 5/05/2018)p. 11

⁵⁷ Ibid., p. 14

⁵⁸ Ibid., p. 18

⁵⁹ Ibid., p. 20

⁶⁰ Ibid., p. 23

qu'un exemple, sur ces 437 femmes avec un métier identifié, 27 sont dans la catégorie professionnelle « soin/santé » mais la plupart du temps en tant qu'infirmière ou aide-soignante, alors que les hommes sont tous chirurgiens ou docteurs⁶¹.

Le point positif de cette étude réside toutefois dans le fait que bien que légèrement moins représentés que les garçons, les personnages de fidélisation – ceux dont on suit le parcours dans le manuel – soient à 56,5% des filles. Ou encore que filles et garçons sont dans une relative parité dans la sphère de l'École : loin des stéréotypes de la fille studieuse et du garçon turbulent, l'étude révèle au contraire des comportements exemplaires pour les deux sexes. Enfin, l'apparition sporadique de personnages ne répondants pas aux stéréotypes précédemment énoncés laisse espérer une amélioration dans la représentation que ces manuels nous livrent de la société, et participent donc à entretenir⁶². L'apprentissage de l'égalité hommes-femmes doit donc être pensé de manière transversale. Il convient à l'enseignant.e d'interroger tous les supports auxquels il ou elle a recours afin de ne pas défendre de telles idées mais en parallèle exposer tout le reste de la semaine ses élèves aux stéréotypes de genre, au travers des manuels ou autres ressources qu'il ou elle emploie.

On observe ainsi que les stéréotypes de genre sont loin d'être du passé. Si légalement hommes et femmes sont égaux et en ce sens ont le droit aux mêmes aspirations, les représentations que l'on en donne aux jeunes élèves de CP dans leur découverte des manuels les orientent dans des carcans sociaux. Il serait ainsi intéressant de se questionner sur le pourquoi de cette pérennisation des stéréotypes de genre et quels outils sont à la disposition d'une ou d'un professeur(e) des Écoles désireux.se d'agir.

2) Le besoin d'enseignant.e.s conscient.es, seul vrai rempart de l'École :

Nous venons ainsi de voir que les manuels scolaires ne sont en rien épargnés par ces stéréotypes et que l'enseignant(e) se doit donc de questionner les supports pédagogiques auxquels il a recours.

Pour en savoir plus sur le processus de création des manuels scolaires, et les motivations de ceux qui participent à son élaboration, j'ai soumis un questionnaire à des professeur.e.s auteur.e.s de ce genre d'ouvrages⁶³.

Le panel couvre, pour le moment, un total de 10 enquêtés ayant travaillé pour 13

⁶¹ Ibid., p. 30

⁶² Centre Hubertine Auclert, « Manuels de lecture du CP : et si on apprenait l'égalité », en ligne <https://m.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/fichiers/cha-etude-manuels-cp-web.pdf> (consulté le 5/05/2018) p. 34

⁶³ Annexe 5

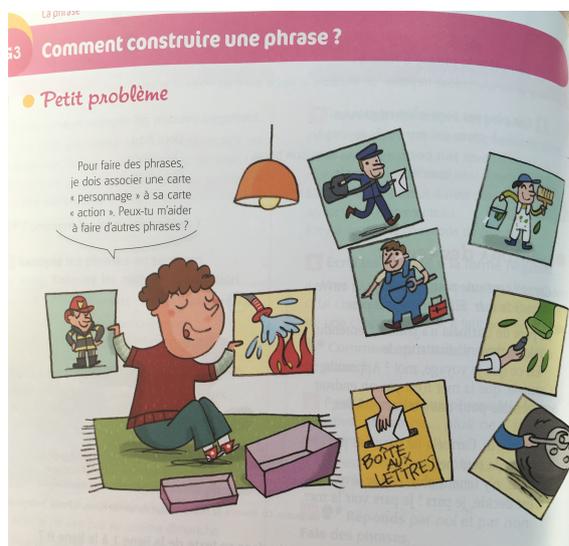
maisons d'édition. Tous et toutes affirment qu'il n'existe pas de cahier des charges éthiques encadrant la rédaction des manuels. C'est à la libre sensibilité des auteur.e.s, tout en sachant que les manuels seront ensuite soumis à la relecture de la part des directrices et directeurs d'édition. Un des enquêtés nous a ainsi précisé que la cible de ces manuels étant les enseignant(e)s qui les achètent, tout est fait pour ne pas les choquer mais au contraire répondre à leurs attentes et besoins. En effet, ils ne sont pas l'émanation du ministère de l'éducation mais d'éditeurs.éditrices. Ces derniers répondent donc à des logiques différentes que celles qui sous-tendent l'éducation : la logique de l'offre et de la demande. Le problème vient donc justement du fait que l'offre, cherchant à proposer une réalité qui parle, à laquelle les enfants sont capables de s'identifier, entretient la répétition des rôles genrés.

Si la rédaction des manuels dépendait des sensibilités des auteur.e.s, j'ai voulu la questionner vis-à-vis des différentes discriminations en leur demandant de classer de 1 à 5 les discriminations selon l'importance qu'ils.elles leur donnent (1 étant celle la plus à combattre). Pour ne pas faire une liste exhaustive des réponses, j'ai choisi d'attribuer un coefficient à chaque rang. : la discrimination mise en premier représente 5 points, celle en deuxième 4, celle en troisième 3 etc. Le racisme obtient ainsi 34 points, puis vient le sexisme avec 30 points, l'homophobie avec 24 points, la xénophobie avec 23 points et la discrimination sur l'appartenance sociale avec 18 points. Les interrogé.e.s sont donc, dans leur vie personnelle, beaucoup plus sensibles aux questions du racisme et du sexisme qu'au reste.

Si l'on interroge maintenant les discriminations auxquelles ils ou elles sont attentif.ve.s lors de la rédaction des manuels, dans la plupart des cas les auteur.e.s disent se préoccuper de représenter des élèves en lien avec la réalité, venant donc d'horizons différents. Un interrogé dit que c'est une tendance qui date d'une dizaine d'années et que celle qui apparaît aujourd'hui est justement la fin des stéréotypes genrés.

Le numérique représente toutefois une alternative pour celles et ceux n'ayant pas chez eux de presse à imprimerie. S'il est impossible de créer de toute pièce des manuels le numérique est en revanche un moyen plus accessible d'en corriger les contenus à condition d'avoir conscience de ces défauts.

Ainsi sur cet exercice qui met en jeu des « métiers d'hommes » représentés par des hommes, il n'est pas très difficile de remplacer ces images par des modèles féminins⁶⁴.



Tout comme il ne serait pas difficile de remplacer les illustrations des deux exercices ci-dessous tirés du même manuel :

5 Choisis le groupe verbal qui correspond à l'image. **Écris** la phrase.

- a. démonte * un moteur.
- b. porte un tutu.
- c. téléphone.



10 Quelle image correspond au groupe sujet manquant ? **Écris** la phrase complète.

... se joue avec un ballon rond *.

a.



b.



C3. Comment construire une phrase ? • GRAMMAIRE

Ainsi, malgré une volonté de proposer des supports pédagogiques de qualité en lien avec les enjeux sociétaux actuels, l'étude du Centre Hubertine Auclert et une rapide observation des manuels utilisés dans ma propre classe, nous ont bien montré que ces supports pédagogiques étaient encore largement porteurs de ces stéréotypes genrés. C'est à l'enseignant.e d'être vigilant.e quant à ce qu'il.elle accepte d'employer. Mais cela n'est pas si évident.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le ou la professeur.e est aussi victime de sa socialisation, et malgré toute la bonne volonté dont il ou elle fait preuve, s'il ou elle ne se rend pas compte de la partie inconsciente qui en découle, ou s'il.elle n'a pas les outils pour questionner ces supports, il ou elle manquera forcément beaucoup d'enjeux. Ainsi, avant même de vouloir se lancer dans une critique de l'offre des manuels, ou de parler de créer son propre matériel pédagogique, l'enseignant.e doit être formé.e pour être conscient.e et actif.ve et exigent.e dans son travail contre ces stéréotypes.

Et cela d'autant plus qu'il ou elle se fait le chaînon final d'une manière de repenser la société encore loin d'avoir gagnée toute la population. J'ai rencontré en effet un certain nombre de résistances dans des discussions avec mes collègues et pour les enquêtes que j'ai

⁶⁴ Catera C. (dir.), *Interlignes – étude de la langue – CE1*, éditions sed, Italie, 2017

tenté de mener. Je voulais en effet soumettre le questionnaire posé à mes élèves à des classes plus âgées pour voir l'évolution de cette socialisation au genre, on m'a alors opposé le besoin de l'aval de l'inspection. Lorsque j'ai voulu discuter de cela avec la collègue à qui je souhaitais transmettre le questionnaire, elle m'a elle-même dit ne pas forcément croire à toutes ces idées sur le genre. J'ai trouvé la même résistance lorsque j'ai voulu faire passer ce même questionnaire à des CM2 dans une autre École. A l'heure où j'écris ces lignes, je n'ai toujours pas eu l'occasion de le faire passer à une autre classe que la mienne.

CONCLUSION :

Ainsi, l'enfant évolue dans deux contextes aux logiques et exigences différentes. Si l'École se fait porte-parole des valeurs républicaines, et en ce sens doit défendre l'égalité entre les femmes et les hommes et donner la possibilité à ses élèves de s'épanouir libres de toutes contraintes sociales néfastes à cet objectif, le hors classe n'est pas soumis aux mêmes impératifs.

C'est cette tension entre ces deux mondes qui participe à la difficulté pour l'École de transmettre ses valeurs. Il est impossible pour les acteurs qui l'investissent de se débarrasser totalement d'un apprentissage inconscient, de cette socialisation au genre dont ils sont eux-mêmes victimes en dehors de l'École et qu'il n'arrive donc pas à exclure de cette institution. Ajouté à cela, l'École est victime de ses propres logiques lorsque, comme on a pu le voir, l'élève adopte « la stratégie de la bonne réponse ».

Il est ainsi nécessaire pour l'enseignant.e de prendre conscience de ces mécanismes sociaux, en se formant, en questionnant sa pratique et ses supports, qu'il ou elle pourra être capable d'évacuer tous les stéréotypes liés au genre dans l'enseignement qu'il dispense. Mais c'est aussi grâce à cette connaissance du sujet que le ou la professeur.e des Écoles pourra faire vivre cet enseignement au travers de chaque instant de classe et convaincre ses élèves.

Ainsi, à la question dans quelle mesure l'EMC, et plus particulièrement la problématique du genre et de l'égalité femme-homme, est-elle un enseignement à part ? L'hypothèse de départ était que cet apprentissage devait s'affranchir le plus possible de la théorie et de l'abstraction, pour au contraire le faire vivre à ses élèves.

Au terme de ce travail, je résumerai ses résultats en disant qu'à la différence d'une leçon d'anglais, d'une leçon de conjugaison ou de soustraction, il ne s'agit pas là « simplement » d'apprendre à ses élèves des faits, des procédés ou des logiques. La multitude d'acteurs entrant en résonance, voir en opposition avec cet enseignement fait qu'il s'agit dans une plus large mesure de convaincre les élèves. Et en cela, tout autre instruction que celle pratique, ou la mise en situation, ne peut obtenir de vrais résultats, mesurables, tant le recours à la « bonne réponse » peut parasiter cet enseignement.

Mais ces recherches ont apporté un autre élément de réponse que je n'avais pas anticipé : si l'enseignement du genre et de l'égalité entre les femmes et les hommes est un enseignement à part, c'est aussi parce qu'il nécessite aussi de convaincre l'enseignant.e. De le ou la convaincre d'aller plus loin que la simple lecture de manuels, ou l'analyse factuelle de documents. Il est nécessaire qu'il ou elle se mette dans une démarche dans laquelle il ou elle s'interroge sur ce qu'il (ou elle) est, sur sa pratique, sur le monde qui l'entoure, faute de quoi trop de réflexions lui écharperont pour pouvoir espérer transmettre réellement des valeurs

humanistes.

Cet enseignement peut aisément intervenir à tous les niveaux de l'École primaire. Il convient alors de juste faire varier les exigences en termes d'expression orale et écrite, en fonction de la classe avec laquelle l'aborder.

Si la possibilité m'était donné de prolonger ce travail sur le genre et l'égalité homme-femme, je souhaiterais me pencher sur l'inégal traitement qui existe entre les garçons et les filles dans les changements actuels. S'il est globalement accepté socialement que les filles puissent aspirer aux mêmes activités ou traitements que les garçons, l'inverse est sensiblement moins vrai ; l'analyse des réponses des élèves de ma classe montre bien que les horizons des filles sont beaucoup plus variés. Cela m'apparaît pénalisant pour les deux sexes dans le sens où l'on fait de la situation masculine un universel auquel les filles peuvent prétendre, et à l'inverse, les garçons restent enfermés dans une unique représentation du monde à laquelle déroger représente une déviance beaucoup moins acceptable. On aura ainsi plus facilement tendance à laisser la petite fille s'habiller en bleu et faire du football, que les garçons faire de la danse vêtus de rose.

Références :

Bibliographie :

- Babillot M., Houadec V., *50 activités pour l'égalité fille/garçons, Réseau Scérén, Toulouse, 2008*

- Belotti E. G., *Du côté des petites filles*, Paris, Des Femmes, 1974, (1973)

- Bem, S., *The Lenses of Gender : transforming the Debate on Sexual Inequality*, Yale University, Reissue, 1994 (256 p.)
- Bentolila A., *Elève et enfant : actes XI* in Les entretiens Nathan, Nathan ,Paris, 2001, (95 p.)

- Bereni L., Chauvin S., Jaunait A., Revillard A., *Introduction aux études sur le genre in Ouvertures politiques*, De boeck, 2012, (358 p.)

- Catera C. (dir.), *Interlignes – étude de la langue – CE1*, éditions sed, Italie, 2017

- CEMEA, *Pour une éducation à l'égalité des genres – guide de survie en milieu sexuste – tome 1*, CEMEA, Bruxelles, 2016, (98 p.)

- Coudray L., *Améliorer la relation enseignants enseignés »* in Les guides du métier d'enseignant, Les éditions d'organisation, France, 1989,

- Dafflon Nouvelle A., « *identité sexuée : construction et processus* », in Dafflon Nouvelle (dir.), *Filles-garçons – Socialisation différenciée ?*, op.cit., 2006

- Fichou B., *Le p'tit dico des mots des grands*, in Les p'tits dicos de Youpi, Bayard Jeunesse, 2012 (p. 200)

- Hénaff F., Le Guernic A., Salon C., *Un élève est aussi un enfant* , in *Éducation, relations et émotions*, InterEditions, Paris, 2012

- Kohlberg L. *A Cognitive-Developmental Analysis of Children's Sexe-Role Concepts and Attitudes*, in Macoby E (ed.), *The Developmental of Sex Differences*, Stanford, Stanford University Press, 1966.

- Le Callennec S., *Enseignement moral et civique*, in collection Magellan Enseigner, Hatier, 2015
- Louart C., *Filles et garçons, la parité à petit pas*, in À petit pas, Actes Sud Junior, 2011
- Magana J., *Comment parler de l'égalité filles-garçons aux enfants*, in *Comment parler*, [Le Baron Perche Eds](#), Italie, 2014, p71
- Oakley A., *Sex Gender and Society*, London, Temple Smith, 1972
- Rouyer V., Zaouche-Gaudron C., *La socialisation des filles et des garçons au sein de la famille : enjeux pour le développement*, in Dafflon Nouvelle A (dir.) *Filles – Garçons : Socialisation différenciée ?*, PUG, 2006, (399 p.)
- Taboni Misérazzi J., *Le petit garçon qui aimait le rose*, in Des ronds dans l'O édition, 2011, (32 p.)

Sitographie :

- [Éducation Nationale, *education.gouv.fr*, en ligne](#)
http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/90/0/BO_SPE_MEN_02-26-3-2015_404900.pdf (consulté le 26/04/2018)
- [Éducation Nationale, *education.gouv.fr*, en ligne](#)
http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture_415456.pdf (consulté le 26/04/2018)
- [Éducation Nationale, *education.gouv.fr*, en ligne :](#)
http://cache.media.education.gouv.fr/file/48/62/7/collegeprogramme-24-12-2015_517627.pdf
 (consulté le 26/04/2018)
- Canopé, Outils égalité filles- garçons, en ligne : <https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons.html> (consulté le 26/04/2018)
- CANOPÉ, *Présentation des outils pour l'égalité entre les filles et les garçons*, en ligne : https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Plan_egalite_filles-

[garcons/OEFG_presentation_outils.pdf](#) , (consulté le 28/04/ 2018)

- Centre Hubertine Auclert, « Manuels de lecture du CP : et si on apprenait l'égalité », en ligne
<https://m.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/fichiers/cha-etude-manuels-cp-web.pdf>
(consulté le 5/05/2018)

- Wikisource, Durkheim E., *Éducation et sociologie* en ligne :
https://fr.wikisource.org/wiki/Durkheim_-_%C3%89ducation_et_sociologie/Texte_entier
(consulté le 27/04/2018)

Annexes :

Annexe 1 : Tableau récapitulatif du questionnaire permettant de recueillir des vraies réponses d'élèves :

Quelle est ta couleur préférée ?	
Garçons : - bleu VI - turquoise - vert II - rouge II - doré - Jaune	Filles : - le vert - turquoise - argenté - rose - bleu clair - Rouge - Violet - noir - Bleu III
Quelle personnalité connue admires-tu le plus ?	
Garçons : - Neymar JR IIII - Jules Plisson - Johnny Halliday - Oncle footballeur - Griezman - Chabal - Macron	Filles : - zazi - louane II - kid united - Neve Campbell actrice scream - Mat Pokora - Johnny - Dorothé gilbert danseuse etoile
Quel sport pratiques-tu ?	
Garçons : - Foot : V - judo - piscine - basket - rugby II - tennis - kung fu - Taekwendo - Aucun - Footing	Filles : - Danse III - roller II - Gym III - balle américaine - tennis - Footing - poney - danse classique - Foot - multisport
Aimes-tu la décoration de la classe ?	
Garçons : - non : III - oui : IIIIII	Filles : - non : I - oui: IIIIII - moyen
Quel est ton sport préféré ?	
Garçons : - foot : IIIIII - rugby II	Filles : - Danse IIII - Basket

<ul style="list-style-type: none"> - kung fu - Balle assise, balle aux prisonniers, balle américaine - Basket 	<ul style="list-style-type: none"> - foot - piscine - poney - foot - Gym
Quels sont tes 3 films préférés ?	
<p>Garçons :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les mignons 3 - Mulan : III - Mulan 2 - Coco - Star Wars - L'École buissonnière - Alice au pays des Merveilles - Moi moche et méchant 3 - Banzai - Harry potter - Lego ninja go movie - Coco - Inazuma eleven le film - Matrix - Ipman - Bruce Lee 	<p>Filles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mulan II - Petite Sirene - Raiponce - Star wars - Charlie Chaplin - Narnia - le grand bleu - aventure de spirou et fantasio - Vahiana II - reine des neiges - chat botté - Santa - Belle et sébastien - drôle de prof - Pirate des caraïbes - Harry poter - Mars attack - Ferdinand - Pocahantas - Santa
Peux-tu citer un sport de fille ?	
<p>Garçons :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Danse VII - Patinage artistique - Tennis mais hommes aussi - 	<p>Filles :</p> <ul style="list-style-type: none"> Danse III - Gym - danse du ventre - danse mais garçons peuvent en faire
Quel métier voudrais-tu faire plus tard ?	
<p>Garçons :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Footballeur : V - Mathématicien - Rugbyman II - Ingénieur aéronautique - Avocat - Pilote d'avion 	<p>Filles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cavalier - Chanter et danser III - travailler dans un magasin de vêtements - chef de chantier - maitresse ou prof de musique - actrice - Danseuse
A quoi aimes-tu jouer pendant la récréation ?	
<p>Garçons :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foot IX - Dragon - À l'épervier - Chat - Police II 	<p>Filles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chat - Taper les fesses - elastique - corde à sauter - dragon - police II

	<ul style="list-style-type: none"> - attrape garçon - Competition - foot - marelle - Ninja
Peux-tu citer un sport de garçon ?	
Garçons : <ul style="list-style-type: none"> - foot : IIII - basket - Rugby III - Tennis - La poutre 	Filles : <ul style="list-style-type: none"> - Foot IIIII - rugby II - foot - Foot mais peut etre pour les filles
Comment viens-tu à l'École ?	
Garçons : <ul style="list-style-type: none"> - A pied IIIIIII - Voiture II - Train - A velo - Trotinette II 	Filles : <ul style="list-style-type: none"> - À pied IIIIIII - scooter - Metro - Voiture
Peux-tu citer un métier de femme ?	
Garçons : <ul style="list-style-type: none"> - Caissier - Mannequin - Tous - Hotesse - Fermière - Maîtresse - Danseuse II - Docteur - Pharmacienne - Patineuse artistique 	Filles : <ul style="list-style-type: none"> - Maquilleuse - pharmacienne - Maitresse IIII - tous I - fabriquer des parfums mais ça peut être pour les garçons
Quel pays de Par Le Monde as-tu préféré ?	
Garçons : <ul style="list-style-type: none"> - Maroc VI - Asie - Vietnam III - 	Filles : <ul style="list-style-type: none"> - Maroc IIIII - Mexique II - Vietnam II
Peux-tu citer un métier d'homme ?	
Garçons : <ul style="list-style-type: none"> - Ranger les poubelles - Président II - Tous - Policier - Conducteur de bus - Boxeur - Avocats - Docteur - Ministre - Rugbyman 	Filles : <ul style="list-style-type: none"> - magasin de foot - Footballer - tous - chef de chantier - footballer mais ca peut etre pour les filles - eboueur - acteur

Quel est ta matière préférée ?	
Garçons : - Foot - EPS IIII - Maths III - Géographie - Anglais	Filles : - EPS II - Anglais II - Maths IIIII - Musique
Quels sont tes 3 héros/héroïnes préférés ?	
Garçons : - Mario - Batman : IIIII - Superman IIIII - Flash - capitaine super slip - Iron man - Hulk - Spider man	Filles : - Mulan - Vahiana - Raiponce - Arielle - Super man II - Wonder woman - Super girl - mia et moi - spiderman - capitaine america - HULK - batman II - Hermione - Jocker
Selon toi, dans quelle matière les garçons sont-ils les plus forts ?	
Garçons : - Balle américaine - Il n'y en a pas - Foot - EPS - Mathématiques II - policier - Anglais	Filles : - Foot III - Maths IIIII - Français - aucune
Quel personnage de dessin animé voudrais-tu être ?	
Garçons : - Sacha (pokemon) - Sangoku - Ocaï - Mickey - Mulan - Hulk - Axel (Imam) - Alvin	Filles : - Raiponce - Vahiana II - Ema Watson - Super man - Sami – foot de rue extrem (garçon) - Chihiro - Pocahantas
Quelle est la plus grande qualité de ta maman ?	
Garçons : - Cuisinier III - Lire des histoires - Elle sent bon - Son métier II - Aider les gens	Filles : - Être à l'heure - Ménage - son travail II - Gentillesse II - aider ses enfants

- La danse	- gentille II
Quelles sont tes 3 séries préférées ?	
Garçons : - Pokémon III - Foot 2 rue extreme III - Chima II - Naruto - Imasuma eleven go - Demain nous appartenons - Titeuf II - The voice - Plus belle la vie - Asterix et Obelix - Alvin	Filles : - Chica vampiro - projet MC2 - Tintin - Mia et moi - Ninjago - Pokemon - les sirenes de Makos - foot de rue - angelo la debrouille - icarli - miracoulous
Peux-tu citer un jeu de filles ?	
Garçons : - poupée - marelle II - jouer à la princesse - corde à sauter III - la danse - Barbi	Filles : - corde à sauter II - la manucure - tout le monde peut jouer - jeu de l'oie - princesse - roi et reine
Quel est ton animal préféré ?	
Garçons : - tortue - le jaguar - lion II - Chien - Sanglier - Lapin - Serpent - Tigre - Chat - Le cheval sauvage II - Dauphin	Filles : - chat IIIIII - cheval - chien II - renard - hamster III - lapin - panda - leopard
Quelle est la plus grande qualité de ton papa ?	
Garçons : - les calins - nous crier dessus, donner des ordres, punir - son métier III - aider les gens - Courir - Football - Rugbyman	Filles : - être à l'heure - aider la maman - son métier III - les blagues II - Gentil II - aider les autres
Quel est ton jour préféré ?	
Garçons : - mercredi III - noel	Filles : mercredi II - vendredi III

<ul style="list-style-type: none"> - Samedi II - 29 mai - 9 mars - 24 avril 	<ul style="list-style-type: none"> - tous les jours - lundi - 10 janvier - mardi
Peux-tu citer un un jeu de garçons ?	
Garçons : <ul style="list-style-type: none"> - Foot IIII - s'envoyer de l'eau - la balle américaine - Course - Jouer aux super heros - Monopolie - La police - Rugby 	Filles : <ul style="list-style-type: none"> basket II - le hockey sur glace - tout le monde peut jouer - aucun - foot - bagarre II - star wars
Quelle est ta chanson préférée ?	
Garçons : <ul style="list-style-type: none"> - Mon bambi - She love you yeah yeah yeah - Allumer le feu II - On écrit sur les mur - Au clair de la lune 	Filles : <ul style="list-style-type: none"> - l'oiseau et l'enfant II - avenir - allumer le feu - mistral gagnant
Selon toi, dans quelle matière les filles sont-elles les plus fortes ?	
Garçons : <ul style="list-style-type: none"> - École - Français III - Chanter - Musique - Danse - Maitresse - Anglais 	Filles : <ul style="list-style-type: none"> - Corde à sauter - le français - maaths II - anglais II - musique

Annexe 2 : Tableau récapitulatif permettant de recueillir les caractéristiques genrées associées aux filles :

Quelle est la couleur préférée des filles de la classe ?	
Garçons : - Bleu III - Rose IIII - Violet	Filles : - Vert - Rose IIII - Violet II (mais aussi pour garçons) - Bleu IIII - Blanc - Rouge
Quel sport préfèrent-elles ?	
Garçons : - Gym - la course - Danse IIII - Danse - Basket	Filles : - danse IIII - Foot (mais aussi pour garçons) - Natation II - Basket II - Course II - Gym
Quelle est la matière préférée des filles de la classe ?	
Garçons : - anglais III - Maths III - Lecture - Français	Filles : - Français III - Anglais - Musique - Maths III (mais aussi pour garçons) - Anglais III - Calcul II
Dans quelle matière pensent-elles être les plus fortes ?	
Garçons : - Maths III - EPS - Anglais - Écriture - Danse - Français	Filles : - EPS - Lecture - Maths IIII (mais aussi pour garçons) - Sport - Français - Calcul II - Lecture - Aucune
Dans quelle matière les garçons de CE1 A sont-ils les plus forts, selon les filles ?	
Garçons : - EPS IIIIIII	Filles : - EPS IIII - Les maths IIII (mais aussi pour garçons) - Calcul II - Français

**Annexe 3 : Premiers brouillons de la lettre à envoyer à la chaîne de magasins de jouets suite à l'analyse de son catalogue de Noël.
La seule consigne était « Que diriez-vous aux dirigeant.e.s de ce magasin ? » :**

Bonjour pourquoi pensez vous que
les filles d'air ont des peluches?
Et que les garçons d'air ont des voi-
ture. Sauf si la voiture est rose?
pourquoi pensez vous que les fille
n' aime que le rose? Car dans
notre classe Xime seul fille aime le
rose. Et en plus dans notre classe
toute les fille seule conduire sans une
. Et pour finir beaucoup de fille aime
le bricolage. Essayer de mettre autre
chose dans nos catalogue. au revoir

C'est pas vrai parce que il y des garçons
qui font la cuisine. Pourquoi c'est que
les garçons qui conduire? Pourquoi les filles
on tout en rose? Pourquoi c'est que les
garçons qui bricole? Pourquoi c'est les filles
qui font le ménage? C'est pas juste que
c'est que les filles qui s'occupe des bébé?

La règle de la France c'est l'EGALITE,
LIBERTE, FRATERNITE on ne voit
pas pourquoi vous ne respectez pas cette règle
Les filles on le droit de faire les jeux de garçon
qu'on a vu dans le catalogue. Que les garçons
on le droit de faire les jeux de filles qu'on
a vu dans le catalogue.
Auremoine

Annexe 4 : Questionnaire proposé par les élèves de la classe pour déterminer qui joue ou non au football et pourquoi.

Questionnaire des CE1 A groupe 2 :

Pour les garçons ne faisant pas de football :

- Pourquoi ne jouez-vous pas au football ?
- Jouez-vous à d'autres sports de ballon ?
- Jouez-vous avec des filles la plupart du temps ? Si non, pourquoi ?
- Iriez-vous danser s'il y avait de la musique à la récréation ?

Pour les garçons jouant au football :

- Pourquoi ne jouez-vous qu'au football et pas à autre chose ?
- Pourquoi ne jouez-vous pas à des jeux sans ballon ?
- Pourquoi ne jouez-vous pas avec des filles ?
- Iriez-vous danser s'il y avait de la musique à la récréation ?

Pour les filles :

- Pourquoi ne jouez-vous pas au football ?
- Pourquoi n'aimez-vous pas le football ?
- Jouez-vous parfois avec des garçons ? Si non, pourquoi ne restez-vous qu'avec des filles ?
- Pourquoi êtes-vous plus amies avec des filles qu'avec des garçons ?
- Pourquoi ne jouez-vous pas au sport dans la cours de récréation ?

Pour filles et garçons :

- A quoi jouiez-vous en maternelle ?

**Annexe 5 : Tableau récapitulatif de l'enquête menée auprès de
professeur.e.s ayant participé.e.s à l'élaboration de manuel(s) :**

**Pour quel(s) éditeur(s) avez-vous travaillé à la rédaction d'un manuel scolaire ?
(La marque ne sera pas nommée, il s'agit uniquement de mesurer l'étendue du
panel analysé)**

- Bordas III
- Ellipses,
- Ophrys
- Vuibert
- Atlande, (pour des « manuels » à destination des étudiants préparant le CRPE),
- Belin III (pour des manuels destinés aux élèves de primaire)
- Hatier II
- Hachette III / Edicef
- Larousse
- Nathan
- Bayard
- Retz
- L'École des albums, série 2, série jaune, série bleue

**L'élaboration d'un manuel scolaire est-elle encadrée par un cahier des charges
« éthique » quant aux situations travaillées (nom des personnages,
représentativité de la société, situations abordées etc) ? Si oui, pourriez-vous
en résumer la teneur ?**

- Pas de cahier des charges Attentive aux analyses du Centre Hubertine Auclert
- Pas de cahier des charges mais on vérifie avec l'éditeur que le corpus inclus des femmes, faire varier les genres dans les exemples de grammaire
 - Pas de cahier des charges, dépend de la sensibilité de chacun, attentif dans les livres et exemples notamment sur les rôles homme/femme, patron/ouvrier. Attention à alcool et tabac. Puis relecture de l'éditeur, éviter certains mots genre (comme) chatte, situations tristes ou négatives, vocabulaire peu usuel : ne pas choquer l'enseignant futur acheteur
 - Cahier des charges orales, faisant réponses aux recommandations gouvernementales : surtout en ce qui concerne le genre, mais aussi un peu sur la diversité des personnages représentés. Tout est analysé et ce qui relève trop du stéréotype est rejeté : pression de pas faire de scandale dans la presse
 - Pas de cahier des charges, on en parle pendant les réunions entre illustrateur et concepteur
 - Les noms sont modifiés par l'éditeur pour être sûr que représenter toute la société + on insert des images de filles pour ce qui est « de garçons » et l'inverse.
 - Pas de cahier des charges pour les auteurs mais plutôt pour les illustrateurs et maquettistes.
 - Pas de cahier des charges mais relecture attentive de l'équipe de direction contre toute forme de discrimination.

Classez de 1 à 5 les discriminations ci-dessous, selon l'importance que vous leur donnez accordez (1 étant la discrimination vous semblant la plus à combattre)

Nombre de fois que c'est apparu premier :

Homophobie :	Racisme : IIII	Sexisme : III	Xénophobie : II	Appartenance sociale :
---------------------	-----------------------	----------------------	------------------------	-------------------------------

Nombre de fois que c'est apparu deuxième :				
Homophobie : II	Racisme : II	Sexisme :II	Xénophobie : II	Appartenance sociale : I
Nombre de fois que c'est apparu troisième :				
Homophobie : III	Racisme : II	Sexisme : I	Xénophobie : I	Appartenance sociale : III
Nombre de fois que c'est apparu quatrième :				
Homophobie : III	Racisme :	Sexisme : II	Xénophobie :	Appartenance sociale : I
Nombre de fois que c'est apparu cinquième :				
Homophobie : I	Racisme :	Sexisme :	Xénophobie : II	Appartenance sociale : III
A quelle(s) discrimination(s) êtes-vous attentif.ve lors de la rédaction de manuels scolaires, et comment ?				
<p>- Évite les clivages, chercher plutôt ce qui unit, cherche à mettre en avant les évolutions de la société même si l'éditeur n'est pas favorable ou prêt. Les images étant ce qui se voit le plus, fait attention à montrer toutes les diversités. Voulu montrer, pour le primaire la diversité des prénoms et des couleurs de peau.</p> <p>- Racisme est invraisemblable, plutôt attentif à la représentativité (noms et couleurs de peau, handicap, tous les métiers et pas juste médecin ou avocat) depuis une dizaine d'années, métier</p> <p>Dernier temps on regarde la représentation des femmes (fait remarquer à ses coauteurs (pas de féminin ?) qu'une danseuse pourrait être un danseur)</p> <p>- Attention au racisme et sexisme dans le choix des textes et des textes et des exemples</p> <p>- Sexisme et appartenance sociale sont les travers dans lesquels (on risque) nous risquons de tomber. En ce qui concerne le reste xénophobie et racisme peuvent exister dans de vieux manuels mais difficilement dans ceux actuels et en ce qui concerne l'homophobie, le sexe est tabou pour auteurs et éditeurs(pas de féminin ?) selon l'interrogé => il faut consulter des lectures extérieures (pour) afin d' être attentif et c'est donc aussi un avantage d'être par coauteur(pas de féminin ?)</p> <p>- Les discriminations (racisme, sexisme) dans les mises en situations (représentations de situations de vie familiale, sociale) par le choix des prénoms , par la représentation dessinée de personnages (couleur de cheveux, couleur de peau)</p> <p>- pas spécialement attentive, juste varier les prénoms garçons, filles, noms « étrangers » qui ont au final tous été modifiés par l'éditeur. L'éditeur choisit les illustrations et tout ce qui n'est pas du contenu, sans consulter l'auteur. (pas de féminin ?)</p> <p>- Les éditeurs(pas de féminin ?) ont tous intégré l'idée d'une représentativité des minorités visibles. En revanche, on rencontre encore régulièrement des représentations sexistes ou des stéréotypes de genre dans les illustrations ou les énoncés. Et l'homosexualité reste encore tabou (pas de familles homoparentales dans les illustrations ou les textes par exemple. En ce qui concerne sa participation, l'interrogé à recours à des situations non genrées ou neutres et veille à ce que les illustrations qui ornent ses travaux soient sans stéréotypes.</p> <p>- Lors de la rédaction, attentives aux discriminations raciales, xénophobes et sexistes. Attention portée sur la diversité d'origine des élèves mis en scène et sur une équité quantitative des représentations hommes-femmes.</p>				

Remerciements :

Je remercie Alexandre Acou, mon directeur de mémoire, pour son aide à l'élaboration de ce travail ainsi que pour sa bienveillance et sa bonne humeur.

Je remercie Stéphane Coutellier, mon tuteur PEMF, pour ses conseils, ses analyses et sa disponibilité, qui m'ont permis de progresser dans ce métier.

Je remercie Sandy Venot, mon tuteur ESPE, pour ses conseils et sa rigueur qui m'ont forcé à progresser dans ce métier

Je remercie les différents professeur.e.s de l'ESPE ayant accepté.e.s de diffuser mes questionnaires.

Je remercie ma classe pour l'investissement et la passion dont elle a pu faire preuve dans les échanges qui m'ont permis de mener à bien ce mémoire.

Je remercie toute l'équipe enseignante de l'École Fourcroy pour (leur) son accueil et (leur) sa bienveillance dans mes premiers pas en tant que professeur des Écoles.

Je remercie les différents camarades de mon parcours universitaire, mes ami.e.s et mes professeurs avec qui j'ai pu aiguïser mon regard.

Je remercie Alphée et mon grand-père pour m'avoir aidé dans la mise en forme de ce travail.

Je remercie Arthur, même s'il me fait peur, pour les analyses qu'il me partage et qui me rendent plus pertinent dans ma compréhension du monde.

Je remercie mes parents pour leur confiance et leur soutien dans les différents choix qui m'ont mené jusque-là.

Je remercie Salome pour ses colères qui m'ont permis de comprendre l'impériosité de ce sujet, et je salue la démarche engagée avec sa compagnie « Les vents de traverse » qui œuvre pour sensibiliser l'opinion.

Je remercie enfin Daniela sans qui je n'aurais pu amorcer toute cette réflexion, qui m'a fait prendre conscience de mes privilèges et de mon devoir d'agir.

Résumés :

En français :

Ce mémoire propose d'analyser dans quelle mesure l'EMC, et plus particulièrement la problématique du genre et de l'égalité femme-homme, est un enseignement à part. Il s'agit de démontrer que les valeurs de la République transmises par l'École entrent en opposition avec un certain nombre d'acteurs et actrices d'une socialisation genrée, qu'ils.elles en soient conscient.e.s ou non. L'enfant, évoluant au milieu de deux contextes aux règles propres (les « en classe » et « hors classe »), met en place différentes stratégies. On notera par exemple la stratégie de « la bonne réponse » qui peut se montrer problématique puisqu'il n'est question que de dire ce que l'enseignant.e voudrait entendre. Il incombe alors à l'enseignant.e de rendre l'élève actif.ve afin de le.la convaincre des valeurs transmises. Cela implique que l'enseignant.e soit suffisamment formé.e et conscient.e des mécanismes sociaux pour impliquer efficacement l'élève, mais aussi pour éviter de perpétuer sa propre socialisation genrée au travers de son enseignement.

In english :

This essay offers to analyze how the EMC (especially the issue of gender and gender equality) is a particular education. It is about demonstrating how the values of the Republic that school transmits come in opposition to a number of actors and actresses of a gendered socialization, whether they are aware of it or not. The child, evolving inbetween two contexts and their own rules (inside and outside school), implements different strategies. For instance, the strategy of "the right answer" that can be tricky since it will only be about what the teacher would like to hear. It is then up to the teacher to make the student active in order to convince him of the transmitted values. This implies the teacher is enough educated and aware of the social mechanisms to effectively involve the pupil but also to avoid perpetuating his.her own gendered socialization through his.her teaching.