

Apprendre à identifier les stéréotypes de genre pour promouvoir l'égalité entre les femmes et les hommes

Margot Depetris

▶ **To cite this version:**

Margot Depetris. Apprendre à identifier les stéréotypes de genre pour promouvoir l'égalité entre les femmes et les hommes. Education. 2018. dumas-01936562

HAL Id: dumas-01936562

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01936562

Submitted on 27 Nov 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2017-2018

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*

Apprendre à identifier les stéréotypes de genre pour promouvoir l'égalité entre les femmes et les hommes

Présenté par Margot DEPETRIS

Mémoire de M2 encadré par Mme BELMONTE - ESTRADE

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

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

...Margot...DEPETRIS.....
.....

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif (MEEF-PE) / MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

....Apprendre...à...identifier...les...stéréotypes...pour...promouvoir.....
....l'égalité...entre...les...femmes...et...les...hommes.....

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

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

Fait à ...Grenoble.....,
le.....12/05/2018.....

Signature de l'étudiant(e)



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

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS[1]

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Maud DEPETRIS

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

Apprendre à identifier les stéréotypes pour promouvoir l'égalité entre les femmes et les hommes.

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas** [2]

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Grenoble le 12/05/2018

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

Bon pour accord,

[1] La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : http://dumas.ccsd.cnrs.fr/
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

[2] Entourer la mention choisie

Sommaire

Partie Théorique 1
1. Introduction 1
2. Etat de l'art 1
2.1 Pourquoi faut-il philosopher avec les enfants ? 1
2.2 Comment peut-on philosopher avec les enfants ? 4
2.3. Pourquoi est-il nécessaire d'enseigner l'égalité entre filles et garçons à l'école ? 7
3. Problématique 12
Méthodologie 14
1. Participants 14
2. Matériel et procédures 14
2.1. Le test 14
2.1. La séquence 15
2.3. Les activités annexes 19
Résultats 21
1. Les résultats du pré-test 21
2. Les productions d'élèves au cours de la séquence 23
2.1. Séance 1 23
2.2. Séance 3 24
2.3. Séance 4 24
3. Les résultats post-test et l'évolution constatée 25
4. A la suite de la séquence 29
4.1. Le constat de l'évolution du comportement des élèves 29
4.2. Les résultats du défi 29
4.3. Les affiches 30
Discussion et conclusion 32
1. Analyse des résultats 32
1.1. Une analyse des résultats chiffrés peu concluante… 32
1.2. …mais un ressenti qualitatif plus optimiste. 34
2. Limites de l'étude et perspectives envisagées 35
Bibliographie 37

Partie Théorique

1. Introduction

Ce mémoire a pour domaine d'étude l'Education Morale et Civique et plus particulièrement l'enseignement de l'égalité entre femmes et hommes. L'analyse se fera sous un angle sociologique et philosophique.

Le constat suivant peut être fait au sein de ma classe : les élèves âgés de huit ans ont déjà intégré les stéréotypes de genre. Effectivement, les garçons ne s'impliquent pas dans le cadre de l'enseignement de l'éducation physique et sportive dans l'activité de danse car selon eux « C'est pour les filles ! ». De leur côté, les filles fournissent systématiquement des commentaires sur ma tenue lorsque celle-ci pourrait être qualifiée de féminine (port d'une jupe ou d'une robe…).

Cette présence marquée des stéréotypes chez mes élèves est à l'origine de l'écriture de ce mémoire. A cela s'ajoute l'actualité récente avec l'affaire Harvey Weinstein et la révélation publique de harcèlements et d'agressions sexuelles attribués à celui-ci, personnalité influente de l'industrie du cinéma américain, ainsi que le débat autour de la libération de la parole de la femme qui a suivi. De mon point de vue, les stéréotypes de genre participent à la banalisation de ces comportements sexistes. Le climat actuel confirme donc l'inégalité de faits entre les hommes et les femmes.

Face à ce constat, nous sommes amenés à nous demander dans quelle mesure la littérature jeunesse comme support au cours d'une discussion à visée philosophique peut permettre de lutter contre les stéréotypes de genre auprès des élèves dans le cadre de l'enseignement de l'égalité entre filles et garçons ?

Après nous être intéressés aux apports successifs de la littérature dans la matière, nous exposerons le protocole de recherche mis en place pour répondre à cette problématique. Sur ces fondements, nous présenterons les résultats de l'étude et leur analyse et finalement les limites de l'étude.

2. Etat de l'art

2.1 Pourquoi faut-il philosopher avec les enfants ?

Dans cette première partie de l'état de l'art, un historique de la philosophie avec les enfants sera réalisé. Ensuite, les enjeux de cette philosophie seront énoncés et enfin les différents courants liés à cette philosophie seront exposés.

2.1.1 Historique de la philosophie avec les enfants

Il a fallu attendre le XXème siècle pour que la philosophie soit proposée aux enfants. En effet, c'est en 1969 que le philosophe américain Matthew Lipman entame l'écriture d'une série de contes philosophiques pour les enfants. Avec l'aide d'Ann Margaret Sharp, ces contes sont accompagnés de guides pédagogiques à destination des enseignants. En 1974, ils fondent l'Institut pour l'avancement de la philosophie pour les enfants (IAPC). Cet institut a été le point de départ d'une série d'activités qui se sont répandues à travers le monde.

C'est dans les années 1970 en France que Jacques Derrida et le GREPH, Groupe de Recherches sur l'Enseignement Supérieur Philosophique (1977), appellent à inventer une pratique philosophique avant la classe de Terminale. Dans les faits, les pratiques spécifiques de la philosophie avec les enfants ne se sont réellement développées, et avec beaucoup de réticences, qu'à partir des années 2000.

En effet, depuis 1945 avec le plan Langevin−Wallon et la mise en place de l'instruction morale et civique, jusqu'à 2013, année de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République, la philosophie en tant que pratique scolaire pouvait être mise en œuvre au cas par cas par les enseignants sous couvert de la maitrise de la langue ou de l'éducation civique et morale. A la rentrée 2015, on a assisté à une institutionnalisation de la pratique avec la mise en place de nouveaux programmes à l'école élémentaire et l'instauration de l'Enseignement Morale et Civique donnant toute sa légitimité à cette pratique, grâce notamment à l'introduction des discussions à visée philosophique (DVP), que nous détaillerons par la suite.

2.1.2 Les enjeux de la philosophie avec les enfants

Il existe plusieurs intérêts à développer la philosophie avec les enfants. Tout d'abord, un intérêt pédagogique puisque l'enfant est incité à exprimer ses idées. L'élève renforce, non seulement sa capacité de raisonnement logique, mais aussi sa confiance en lui et ses capacités d'expression orales. Le but n'étant pas de doter les élèves d'une culture philosophique ou d'en faire des petits philosophes, mais de les munir d'outils pour la réflexion, qu'ils développent une pensée philosophique.

Ensuite, pour Matthew Lipman, il y a un enjeu politique et éthique à faire de la philosophie avec les enfants. Ce philosophe a la conviction que seul le développement d'esprits libres peut garantir la santé des démocraties. Cet argument est repris par l'Unesco en 2007 : « Le

développement d'une pensée critique est fondamental dans une démocratie qui repose sur le droit à l'expression de ses idées personnelles, même minoritaires, et la confrontation des opinions dans un espace public de discussion. » Enfin, pour Michel Tozzi (2011), philosophe lui aussi et chercheur en sciences de l'éducation, la philosophie avec les enfants est un modèle de « débat démocratique » pour eux.

Cependant, philosopher n'est pas inné, c'est une pratique qui nécessite un apprentissage. Selon Pierre Bourdieu (1964), les aptitudes intellectuelles sont l'aboutissement d'un long processus d'incorporation de nos multiples influences familiales, sociales et culturelles. Si l'école ignore ces processus en exigeant des élèves ce qu'elle n'offre pas, elle creuse et légitime les inégalités.

C'est donc là l'intérêt de philosopher à l'école primaire. L'exigence de la réflexion philosophique nécessite un apprentissage qui est long mais que l'institution scolaire ne fournit pas. Les élèves des classes de Terminale se retrouvent désappointés devant le degré d'exigence de la discipline. Selon Michel Tozzi (2005), les élèves réussissent au baccalauréat mais il faut noter une note en philosophie majoritairement inférieure à la moyenne, d'où l'intérêt d'une initiation précoce.

2.1.3 Les différents courants de la philosophie avec les enfants

La pratique de la philosophie avec les enfants regroupe plusieurs courants, que nous allons présenter ci-dessous d'après la classification d'Edwige Chirouter (2007).

Tout d'abord, on peut citer le courant « psychanalytique » ou « psychologique ». Ce courant met l'accent sur la nécessité pour l'enfant de se découvrir comme « sujet-pensant », porteur en tant qu'être humain d'interrogations métaphysiques fondatrices de sa condition. Les questions de l'enfant ne sont pas des questions pour les adultes, il doit au contraire s'en emparer. Dans ce courant l'adulte intervient très peu et doit laisser l'enfant s'exprimer librement. Parmi les auteurs de ce courant, on peut notamment citer Jacques Lévine.

Ensuite, Edwige Chirouter présente le courant d'« éducation à la citoyenneté ». C'est un courant porté par des enseignants issus des courants Freinet et de l'Education Nouvelle. Il insiste sur l'aspect démocratique des échanges philosophiques et sur les fonctions que peuvent occuper les élèves pendant ces discussions, dans lequel se reconnaissent Sylvain Connac ou Alain Delsol.

Finalement, le dernier courant est le courant « philosophique ». Ce courant insiste sur les exigences intellectuelles inhérentes au discours philosophique. L'enseignant est garant de ces exigences, il peut intervenir fréquemment au cours de la discussion pour aider les élèves dans

l’acquisition de cette rigueur. On peut citer comme membres de ce courant Matthew Lipman, Anne Lalanne ou encore Edwige Chirouter.

A l’issue de cette partie, nous avons fait état des enjeux de la philosophie avec les enfants. Nous pouvons donc maintenant nous questionner sur sa mise en pratique.

2.2 Comment peut-on philosopher avec les enfants ?

Dans cette seconde partie, nous allons découvrir deux outils afin de pratiquer la philosophie avec les enfants. Nous verrons tout d’abord la discussion à visée philosophique (DVP) et nous aborderons ensuite la question de la littérature de jeunesse.

2.2.1 La discussions à visée philosophique

2.2.1.1 Définition

Michel Tozzi (2012) définit la discussion à visée philosophique comme « l’organisation dans la classe d’une discussion avec et entre des élèves sur une notion ou une question. C’est un dispositif organisé structurant et sécurisant pour les élèves. »

La DVP a été inscrite officiellement dans les programmes publiés au sein du Bulletin officiel spécial n°6 du 25 juin 2015, au sein de la discipline « Enseignement Moral et Civique » (EMC). L’EMC a été créé par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Ce nouvel enseignement a été mis en œuvre à l'école depuis la rentrée de 2016.

Les nouveaux programmes d'enseignement moral et civique mettent en avant des activités et des pratiques pédagogiques spécifiques, la DVP en fait partie. La culture morale et civique comporte quatre dimensions, liées entre elles : une dimension sensible, une dimension normative, une dimension cognitive et une dimension pratique. La DVP est intégrée aux programmes au sein de la dimension cognitive aussi appelée « Le jugement : penser par soi-même et avec les autres ».

Les programmes (2015) définissent la discussion à visée philosophique comme suit. « La discussion à visée philosophique ou oral réflexif a pour objet de réfléchir au sens des choses, en dehors de toute prise de décision et sans viser l'action. Cette réflexion implique de sortir de soi-même, de partager les questions existentielles dans le temps et l'espace pour penser notre condition humaine dans ce qui fonde notre rapport au monde et aux autres. »

2.2.1.2 Mise en œuvre

La DVP suppose un dispositif spatial tel que mettre les élèves en cercle et un dispositif temporel avec un début et une fin précis. Elle implique aussi des règles démocratiques de circulation de la parole : la parole est donnée et non prise. Il peut exister des fonctions réparties entre les élèves, par exemple, un élève président, un élève qui reformule, un synthétiseur, des observateurs… Enfin, il est possible d'utiliser des outils spécifiques tels que le bâton de parole ou alors encore de changer de lieu pour ce moment « philosophique ».

Cependant on peut se demander comment faire pour qu'une discussion avec des élèves de l'école élémentaire ait une visée philosophique. En effet, il ne suffit pas de discuter d'un thème philosophique pour philosopher. Ce discours exige une rigueur intellectuelle et des compétences spécifiques.

Selon Michel Tozzi (2001), il est nécessaire de mettre en place trois grandes exigences afin que la discussion ait une portée philosophique. Il résume le triptyque de la façon suivante. Il est tout d'abord nécessaire de problématiser. Les élèves doivent être conscients des enjeux de la question posée, être capables de déterminer quels sont les présupposés et les conséquences des idées énoncées. Il faut ensuite conceptualiser, c'est à dire définir ce dont on parle, donner du contenu intellectuel aux mots clés. Enfin, il faut argumenter, ce qui correspond à justifier son propos, valider rationnellement ce qu'on affirme.

2.2.1.3 Intérêts de la DVP

La discussion à visée philosophique permet la cohérence entre l'objectif poursuivi et le moyen utilisé. En effet, les sujets abordés lors de DVP tels que la différence ou la tolérance sont congruents avec l'esprit et la forme du dispositif qui permettent leur traitement. Ce dont on parle sur le fond, les élèves le vivent dans les faits sous la forme d'une discussion. On peut parler d'altérité et de diversité et on se confronte pacifiquement et de manière constructive par et dans la discussion.

Dans le cadre d'une formation à l'interculturalité, la DVP peut être un objectif d'apprentissage car elle développe des compétences pour apprendre l'altérité. Elle permet de considérer la différence voire la divergence comme une richesse pour sa pensée. La pratique de la DVP développe la compétence cognitive de comprendre le point de vue de l'autre, même et surtout s'il est différent.

De plus, la DVP répond aussi aux exigences des programmes. Elle permet de construire toute une série de compétences inscrites au socle commun :

- Le développement du langage et du vocabulaire ;
- L'apprentissage de l'argumentation, du débat, du respect de la parole de l'autre et de l'écoute ;
- Lorsqu'il y a un appui sur la littérature, cela construit une culture littéraire commune et permet de travailler la compréhension et l'interprétation des textes.

2.2.2 La littérature jeunesse

2.2.2.1 Le lien entre philosophie et littérature

Le texte littéraire est un support privilégié pour apprendre à philosopher. Nous allons voir pourquoi.

Premièrement, l'enfant à l'école élémentaire est seulement au début de sa pensée réflexive, il n'est donc pas toujours rationnel et a une expérience du monde limitée. La littérature est alors un outil pour raisonner et l'émanciper de son seul point de vue. La littérature permet à l'enfant de se décentrer.

Pour le philosophe Paul Ricœur (1990), la littérature a une fonction référentielle qui dévoile des dimensions insoupçonnées de la réalité. C'est cette fonction qui permet de donner du contenu et de la profondeur aux ateliers de philosophie à l'école primaire.

La littérature ouvre à tous les possibles. La fiction littéraire n'est pas seulement de l'ordre de l'imaginaire (une «évasion»), mais elle dispose d'une fonction référentielle qui nous renvoie à notre expérience du réel.

Ensuite, la littérature établit un pont entre l'expérience personnelle de l'élève, qui restreint la prise de recul et la réflexion, et un concept qui peut paraitre éloigné, empêchant l'implication et l'engagement dans la pensée. La littérature sert ainsi de médiation. La « bonne distance » qu'instaure la littérature, entre l'expérience personnelle et le concept, permet de faire la liaison entre le trop général et l'intime.

Finalement, la littérature a aussi des avantages pour l'enseignant. Cette médiation culturelle permet à l'enseignant d'éviter de prendre parti. De plus, si l'idée essentielle n'arrive pas dans la discussion l'enseignant peut utiliser un album qui l'illustre subtilement. Cela permet d'aller plus loin dans l'élaboration du concept.

2.2.2.2 Quelle littérature choisir ?

Il faut préciser que la littérature jeunesse n'est pas une « sous-littérature ». Elle ne s'adresse pas seulement à la jeunesse, même si elle est accessible dès le plus jeune âge, elle s'adresse aussi à des lecteurs plus âgés.

La littérature jeunesse a pour but de bouleverser, d'émouvoir, de faire réfléchir et grandir. Tout comme la littérature « générale », la littérature jeunesse possède différents niveaux de lecture. Un texte de littérature de jeunesse peut bouleverser le sujet-lecteur et susciter par la suite des discussions sur ses significations.

Lorsque la littérature de jeunesse contient aussi une portée philosophique, elle est un véritable tremplin pour accompagner les élèves dans l'apprentissage du philosopher.

Selon Edwige Chirouter (2016), il existe plusieurs formes de texte à utiliser avec les élèves :

- Des récits qui vont provoquer des émotions et vont amener à la discussion;
- De la « grande » littérature adaptée aux enfants telle que l'adaptation de mythes fondateurs comme la caverne de Platon ou l'anneau de Gygès aux Editions du Cheval Vert dans la collection « Les mythes philosophiques » ;
- Des productions ad hoc, sortes de manuels à l'usage des enfants qui visent à les faire réfléchir plus explicitement. On peut citer à titre d'exemple les « Goûters philosophiques » publiés par Milan.

2.3. Pourquoi est-il nécessaire d'enseigner l'égalité entre filles et garçons à l'école ?

En dernier lieu, il convient de présenter les arguments en faveur de l'enseignement de l'égalité entre les hommes et les femmes à l'école. Premièrement, un historique des avancées pour le droit des femmes sera réalisé. Cet historique sera mis en perspective ensuite face à la réalité des faits en matière d'égalité entre les sexes dans la société française. Finalement, nous terminerons par un état des connaissances sociologiques actuelles sur les stéréotypes.

2.3.1 Les avancées pour le droit des femmes

L'enseignement de l'égalité entre filles et garçons fait partie du programme de l'école élémentaire. Il est intégré au programme d'éducation morale et civique de 2015, dans la dimension « Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres ». Les connaissances, capacités et attitudes visées sont : « Connaitre quelques principes et valeurs fondateurs d'une

société démocratique » et plus précisément l'objet d'enseignement est « L'égalité de droit entre les femmes et les hommes ».

L'égalité entre les femmes et les hommes est un principe juridique qui engage la France aussi bien au niveau européen qu'international. Le secrétariat d'état français chargé de l'égalité entre les femmes et les hommes (2017) dresse ainsi un historique de l'avancée pour le droit des femmes. À sa création en 1957, la Communauté économique européenne, via le traité de Rome, a développé une politique d'égalité. En 1999, le traité d'Amsterdam a renforcé l'engagement européen en introduisant la promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes. Signée en 2000, la Charte européenne des droits fondamentaux a réaffirmé l'interdiction de la discrimination et l'obligation de réaliser l'égalité entre les femmes et les hommes dans tous les domaines. Finalement, en 2010, une Charte des femmes a été signée par l'Union européenne afin de renforcer son engagement.

Au niveau international, la Convention pour l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDEF) des Nations unies de 1979 est un des textes législatifs fondateurs de la promotion de l'égalité. En 1995, la Conférence de Pékin a permis des avancées majeures pour la reconnaissance des droits fondamentaux pour les femmes. Lors de la quatrième conférence mondiale sur les femmes, les Nations unies ont élaboré le premier plan international d'actions pour la promotion des droits des femmes.

De ces engagements internationaux découle la conception, reprise par la France, de la politique intégrée d'égalité ou « gender mainstreaming ». Elle consiste à prendre en considération, de manière systématique, les différences de situation entre les femmes et les hommes dans l'ensemble des politiques et dispositifs publics, et de prévoir, si nécessaire, des actions ciblées pour corriger les inégalités.

En France, depuis plus d'une centaine d'années, les droits des femmes progressent grâce à un arsenal législatif et réglementaire constamment renforcé. Au fil des années, des lois ont été votées afin de tenter d'instaurer une égalité entre les hommes et les femmes. En 1907, une loi accorde aux femmes mariées la libre disposition de leur salaire. En 1944, une ordonnance accorde le droit de vote et d'éligibilité aux femmes. Plus récemment, la loi du 23 mars 2006, relative à l'égalité salariale entre les femmes et les hommes renforce les moyens et engagements concernant la suppression des écarts de rémunération entre les femmes et les hommes, et la "conciliation" entre l'activité professionnelle et la vie familiale. En 2007 est votée la loi sur l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives.

Finalement, la loi du 4 août 2014 pour l'égalité réelle entre les femmes et les hommes, vise à combattre les inégalités entre hommes et femmes dans les sphères privée, professionnelle et publique. Cette loi s'articule autour de cinq priorités : de nouveaux moyens pour l'égalité professionnelle comme la réforme du congé parental et l'expérimentation du tiers-payant pour les assistants maternels, une garantie publique contre les impayés de pension alimentaires, la lutte contre les violences faites aux femmes, le recul des stéréotypes sexistes avec les pouvoirs de contrôle du Conseil supérieur de l'audiovisuel (CSA) et les obligations des chaînes ayant été renforcés, et les concours de « mini-miss » réglementés, enfin la généralisation de la parité avec le principe d'égal accès des femmes et des hommes aux responsabilités.

2.3.2 La réalité des faits

Cependant, on peut se demander s'il est encore nécessaire d'enseigner l'égalité entre filles et garçons à l'école. On notera qu'en dépit des avancées réalisées, les inégalités persistent et les femmes demeurent victimes de nombreuses discriminations : dans la sphère professionnelle, dans l'espace public, au sein même de leur foyer où s'exercent majoritairement les violences sexistes et sexuelles.

Intéressons-nous tout d'abord à l'aménagement urbain. En France, les skate-parcs et les cités-stades, équipements sportifs dédiés aux jeunes, se sont banalisé au point de faire partie du paysage familier des quartiers de centre-ville ou de la périphérie (environ 1000 skate-parcs et 4000 cités-stades en France en 2011) au même titre que les espaces de jeux pour enfants des jardins publics. Or d'après une étude effectuée sur les équipements sportifs d'accès libre installés dans les communes de l'agglomération urbaine de Bordeaux (Yves Raibaud, 2012), un constat peut être fait. 95% des skate-parcs et 100% des cités-stades sont utilisés par des hommes (dans l'agglomération de Bordeaux). De plus, parmi les femmes présentes dans les skate-parcs de Bordeaux, on trouve les amies des skateurs et, des mères et grand-mères accompagnants les jeunes garçons (90%). Cela montre que la population a identifié que le lieu était dédié à un usage masculin. L'étude fait ainsi apparaitre la propension de ces équipements neufs à ségréguer. Ces lieux devaient servir à l'origine à intégrer les jeunes mais n'a pas fonctionné pour l'intégration des femmes. Cet exemple est représentatif de la situation actuelle. L'espace urbain n'est pas aménagé en faveur des femmes et de ce fait cela le rend moins accessible.

Toutes les données chiffrées citées ci-dessous sont issues du Secrétariat d'état français chargé de l'égalité entre les femmes et les hommes (2017). En ce qui concerne la scolarité, on constate des choix d'orientation différents entre les filles et les garçons. Les garçons se concentrent

fortement dans la série scientifique, délaissant la série littéraire et, dans une moindre mesure, la série économique et sociale. Ainsi 30,1 % des effectifs féminins choisissent d'entrer en 1re S et seuls 4,2 % des garçons s'orientent vers la 1re L. La part des filles, qui atteint 80 % dans la série littéraire, est la conséquence du fait que les garçons ne se dirigent que très peu dans cette série, ceux-ci se concentrant majoritairement dans la série S (53 %).

De ce fait, les choix sont également différenciés dans l'enseignement supérieur. Bien que les filles représentent 55,1 % des étudiantes de l'enseignement supérieur, les données sexuées laissent apparaître une répartition inégale des femmes et des hommes dans les différentes filières. Malgré une diversification des choix d'orientation scolaire des filles dans l'enseignement secondaire et leurs excellents résultats, particulièrement au bac S (taux de réussite des filles 93% ; taux des garçons 90 %), les jeunes femmes se dirigent moins vers les filières scientifiques et techniques. À série de bac égale, les choix d'études divergent et de nombreuses formations de l'enseignement supérieur sont peu mixtes. Les femmes représentent 74 % de l'effectif des cursus de langues, 70 % en lettres et sciences du langage et 65 % en droit et sciences politiques. À l'inverse, elles ne sont que 25 % en sciences fondamentales et application et 29 % en STAPS (sciences et techniques des activités physiques et sportives). De même, après l'obtention du bac S, les jeunes femmes sont peu présentes (29 %) dans les classes préparatoires aux grandes écoles scientifiques (CPGE). Les étudiantes ne représentent que 27% des effectifs des écoles d'ingénieurs, toutes filières confondues.

Cela peut s'expliquer par l'orientation scolaire et professionnelle qui est encore bien souvent influencée par les représentations sociales attribuées à chaque sexe. Les filles comme les garçons ne choisissent que trop peu leur orientation scolaire et professionnelle en fonction de leurs véritables aspirations. En conséquence, les femmes et les hommes ne se répartissent pas de façon équilibrée dans les différentes filières de formation et dans les emplois. Cette répartition sexuée nuit à l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes.

Ensuite, au sein du marché du travail, l'écart de salaire net moyen en équivalent temps plein (à temps de travail égal) dans le secteur privé et les entreprises publiques est de 18,6 % en 2014 entre les hommes et les femmes. Les femmes sont davantage à temps partiel (souhaité ou imposé), elles interrompent plus souvent leur carrière pour des raisons familiales et elles effectuent moins d'heures supplémentaires que leurs homologues masculins. En 2016, 30,1% des femmes qui travaillent sont à temps partiel, contre seulement 8,2 % des hommes. Toutefois, une partie de l'écart salarial entre les femmes et les hommes (autour de 4 à 10%) reste inexpliquée, ce qui démontre la présence de discriminations dites « pures » à l'égard des

femmes. De plus, à côté de leurs activités salariées, les femmes réalisent 72% des tâches domestiques.

Finalement, les femmes sont davantage touchées par la pauvreté. En France, en 2014, le taux de pauvreté des femmes excède de 1,3 points celui des hommes, quelle que soit la tranche d'âge. En outre, les femmes sont victimes de violences. Une femme décède tous les trois jours, victime de son conjoint. 14,5% des femmes sont victimes de violences sexuelles au cours de leur vie contre 3,9% pour les hommes.

La société française, malgré tout l'arsenal législatif qu'elle possède, n'est donc pas, dans les faits, égalitaire entre les hommes et les femmes. Les stéréotypes conduisent à des inégalités et discriminations.

2.3.3. Les stéréotypes

Le concept de stéréotype fait son entrée dans les sciences sociales au début du XXème siècle avec Walter Lippmann (1922). Il définit les stéréotypes comme « des images dans nos têtes ». Ces images seraient simplificatrices, rigides et fonctionneraient comme des filtres entre la réalité objective et l'idée que l'on s'en fait.

Cette définition initiale a depuis évolué. Un consensus actuel sur la définition caractérise les stéréotypes comme « un ensemble de croyances à propos d'un groupe social » (Ashmore et Del Boca, 1981).

Les stéréotypes, qui sont emmagasinés dans notre mémoire, sont composés « de connaissances générales concernant les attributs de la catégorie, ses comportements, les caractéristiques physiques de ses membres ou leurs traits de personnalité » (Jean-Baptiste Légal et Sylvain Delouvée, 2008), ainsi que des exemplaires typiques du groupe.

Un stéréotype peut être négatif et/ou positif. Jean-Baptiste Légal et Sylvain Delouvée (2008) donnent l'exemple de la grand-mère. Ainsi, « l'image de la grand-mère renvoie à la mamie affectueuse qui prépare des gâteaux pour ses petits enfants ou bien à la femme âgée, méchante, acariâtre et tyrannique. »

Il faut cependant noter que si l'on est conscient de l'existence des stéréotypes, on n'est pas forcément dans une attitude de rejet face à eux. Selon Jean-Baptiste Légal et Sylvain Delouvée (2008), « ceci s'explique par le fait que les stéréotypes sont des connaissances socialement partagées et largement diffusées par diverses sources (médias, parents, amis). »

De même, il faut différencier la connaissance des stéréotypes et leur approbation. On peut ainsi diffuser des stéréotypes sans y croire. En effet, pour Jean-Baptiste Légal et Sylvain Delouvée (2008) « l'adhésion aux stéréotypes n'est pas nécessaire à leur diffusion et propagation ». On peut de cette façon faire une blague sur les blondes sans pour autant adhérer à l'idée que les blondes soient toutes stupides.

Pour E.Y. Badal, M. Birnbaum et K.D. Benne (1983), « le manque d'attention pour les différences à l'intérieur d'un groupe stéréotypé (d'opinion ou d'attitude) fait des stéréotypes des généralisations excessives et, en tant que telles, elles sont au moins toujours un peu distordues. Cependant, beaucoup de stéréotypes peuvent avoir un fond de vérité. »

Ainsi le stéréotype « les femmes doivent s'occuper de la maison » se base sur une vérité historique. En effet, historiquement les femmes restaient s'occuper de la maison pendant que les hommes allaient travailler, les femmes mariées n'ayant le droit de travailler sans l'autorisation de leur époux que depuis 1965. Ainsi, même si le stéréotype « les femmes doivent s'occuper de la maison » est encore une réalité dans beaucoup de familles, cela n'est pas une vérité générale.

En effet, pour Jean-Baptiste Légal et Sylvain Delouvée (2008), « quel que soit le degré de « vérité », les stéréotypes restent des simplifications de la réalité et s'accompagnent d'une tendance à exagérer les ressemblances entre les membres de la catégorie qui fait l'objet du stéréotype ».

S'il existe une égalité de droit entre homme et femme en France, la situation actuelle présentée plus haut remet en cause l'égalité de fait. De plus, les stéréotypes de genre sont des simplifications de la réalité, mais les enfants intériorisent ces stéréotypes et vont se développer en fonction. Ces différents éléments réunis remettent en cause l'égalité entre les hommes et femmes, d'où la nécessité d'enseigner l'égalité entre fille et garçon à l'école pour modifier ces représentations.

3. Problématique

Au cours de cette revue de l'état des connaissances, nous avons constaté qu'il était nécessaire de philosopher avec les enfants car cela leur permet de se doter d'outils pour la réflexion et ainsi de développer leur pensée critique. De plus, cela est nécessaire pour maintenir une démocratie.

En vue de philosopher avec les enfants, plusieurs médias sont adéquats. Nous avons présenté la DVP qui est un moyen de développer leur pensée et la littérature jeunesse comme support privilégié pour engager les enfants à philosopher.

Finalement, nous nous sommes aperçus qu'il ne fallait pas se reposer sur l'égalité de droit qui existait entre les hommes et les femmes car l'égalité de fait n'est pas atteinte et les stéréotypes en sont une cause.

Les raisons, motivant la rédaction de ce mémoire, précitées dans l'introduction ont été renforcées par la réalité des faits découverte à l'occasion de l'étude de la littérature. En dépit des avancées légales existantes, les inégalités persistent et les femmes demeurent victimes de nombreuses discriminations. Nous sommes alors amenés à nous demander dans quelle mesure la littérature jeunesse comme support au cours d'une discussion à visée philosophique peut permettre de lutter contre les stéréotypes de genre auprès des élèves dans le cadre de l'enseignement de l'égalité entre filles et garçons.

A partir de cette problématique, deux hypothèses peuvent être énoncées. On peut, tout d'abord, supposer que la littérature de jeunesse va permettre aux élèves de s'identifier et de rentrer dans le débat, qui rendra possible l'identification des stéréotypes et de ce fait la promotion de l'égalité entre les hommes et les femmes.

On peut enfin supposer que le dispositif mis en place ne sera pas suffisant pour lutter contre les stéréotypes et promouvoir ainsi l'égalité entre les hommes et les femmes. En effet, cette séquence, en comparaison de la surexposition à laquelle l'élève fait face, les stéréotypes étant socialement partagés par l'entourage de l'élève, n'aura pas un impact significatif.

Méthodologie

Après avoir fait un état des lieux des connaissances sur la philosophie avec les enfants et sur l'intérêt d'enseigner l'égalité entre hommes et femmes, nous allons voir de quelle manière répondre à la problématique, c'est-à-dire comment l'étude est mise en œuvre.

Une présentation des participants de l'étude, ainsi que du matériel et des procédures, est réalisée. Tout d'abord, sera présenté le test qui servira à constater s'il y a eu une évolution des représentations chez les élèves, puis la séquence mise en place pour cela, avec un détail des différentes séances et les activités annexes proposées ensuite.

1. Participants

La population de l'étude est une classe de CE2 au sein de l'école élémentaire publique Sidi-Brahim à Grenoble. L'école accueille un public d'élèves mixte, issu de toutes origines socio-économiques. Elle comprend dix classes avec douze enseignantes (dont deux stagiaires). Il y a en tout 253 élèves dans l'école.

La classe qui participe à l'étude comprend 22 élèves qui ont entre 8 et 9 ans. Elle est composée de 12 garçons et 10 filles. Les résultats ne portent cependant que sur 21 élèves car l'un d'entre eux était absent au pré-test ce qui empêche l'intégration de ses données dans l'analyse.

2. Matériel et procédures

L'étude porte sur l'enseignement de l'égalité entre filles et garçons par l'intermédiaire de la littérature de jeunesse. Pour cela, une séquence d'EMC a été mise en place, intégrant des éléments de littérature jeunesse.

2.1. Le test

Afin de mesurer les effets de la séquence auprès des élèves, un test (Cf. Annexe 1) est réalisé en amont afin de récolter les représentations initiales des élèves. Ce même test est ensuite proposé à nouveau aux élèves pour constater s'il y a eu une évolution des représentations à la suite de l'étude.

Le test est inspiré de la méthode de la liste d'adjectifs de Katz et Braly (1933). Il s'agit de demander aux élèves de choisir dans un tableau d'activités toutes celles qui selon eux s'appliquent à un groupe social donné. Dans le cas présent, les hommes, les femmes ou les deux. Cela permettra de tester les représentations des élèves sur les pratiques quotidiennes des hommes et des femmes.

La consigne donnée aux élèves est la suivante : « Complète le tableau en mettant une croix dans la case, si l'activité est plutôt pour les filles, plutôt pour les garçons ou pour les deux. » Bricoler, faire la vaisselle, danser ou jouer au football sont des exemples d'activités proposées dans le test.

Les activités, tâches, occupations, loisirs et jeux proposés dans le test sont, de mon point de vue, fréquents et représentatifs des stéréotypes de genre les plus présents dans toutes les dimensions de notre société. La liste n'est cependant pas exhaustive mais rassemble plutôt des items jugés comme parlants pour les élèves. Dans ce tableau, certains éléments font référence à des propos d'élèves entendus depuis le début de l'année scolaire.

On peut supposer, qu'à leur âge, les élèves n'ont pas encore forcément intégré les normes sociales et le politiquement correct et ils ne vont donc pas inhiber l'expression de leurs pensées en répondant au test. On peut alors envisager que le test ne sera pas biaisé.

2.1. La séquence

Les objectifs principaux de la séquence sont tout d'abord la promotion de l'égalité entre les hommes et les femmes. Le second objectif est de faire en sorte que les élèves soient capables de repérer des éléments sexistes dans un texte narratif, puis de façon générale dans la vie quotidienne.

Au cours de cette séquence, les élèves vont développer des compétences en EMC. Tout d'abord, en lien avec le droit et la règle, les élèves découvriront une valeur fondatrice d'une société démocratique : l'égalité de droit entre les hommes et les femmes. Puis en lien avec la thématique du jugement, ils apprendront à exposer une courte argumentation pour exprimer, justifier un point de vue ou des choix personnels, ainsi qu'à s'affirmer dans un débat sans imposer leur point de vue et accepter celui des autres.

Au-delà des compétences en EMC, les élèves vont aussi développer des compétences en lecture. En effet, ils vont apprendre à chercher des indices dans un texte afin de pratiquer une lecture interprétative et d'avoir une compréhension fine d'un texte. Il est nécessaire de faire des élèves des lecteurs éclairés et avertis. Ils apprendront aussi à justifier leur interprétation ou leurs réponses, en prenant appui sur le texte et les autres connaissances mobilisées.

2.2.1 Séance 1

L'objectif de la première séance de la séquence est de définir le stéréotype, plus précisément le stéréotype de genre auprès des élèves.

La séance débute par un exercice (Cf. Annexe 2) dont la consigne est « Relie les objets aux personnages. Justifie tes choix. ». L'exercice contient deux personnages, un garçon et une fille. En face, se trouve des objets : un fer à repasser, un ballon de foot, une poupée et un casque de pompier. Ces objets ont été choisis car étant fortement stéréotypés en fonction du genre.

L'intérêt de cet exercice consiste à voir si les élèves ont intégré les stéréotypes et de quelles manières ils les justifient. L'exercice sert ensuite de base de discussion pour introduire la définition du stéréotype par l'intermédiaire de la question « Pensez-vous que l'on peut véritablement savoir à qui appartient tel ou tel objet ? ».

Comme vu dans la première partie de ce mémoire, Michel Tozzi (2011) affirme qu'afin qu'une discussion est une portée philosophique, il est notamment nécessaire de conceptualiser auprès des élèves. C'est ainsi le but de cette séance, elle permet de définir le stéréotype et par conséquent de donner du contenu intellectuel au concept.

Ensuite, il est demandé aux élèves de donner des exemples de stéréotypes de genre afin de s'assurer de leur compréhension. Finalement une trace écrite est construite collectivement à partir de la définition du stéréotype et des exemples des élèves, sous forme d'une affiche exposée en classe. L'affiche a pour intérêt d'être visuelle, elle sert de point d'appui pour leur mémoire et sera par la suite au service du tissage lors des séances suivantes.

2.2.2 Séance 2

L'objectif de cette deuxième séance est de permettre aux élèves de détecter les stéréotypes de genre dans un album jeunesse.

Le livre utilisé pour cette deuxième séance est « Martine, petite maman » de Gilbert Delahaye (1993). Dans ce livre, une petite fille, Martine, doit s'occuper de la maison et de son petit frère Alain en l'absence de ses parents. Le stéréotype ici concerne surtout le rôle de la petite fille qui apprend à être une parfaite ménagère et aspire à être une maman exemplaire.

Le choix de ce livre s'est imposé pour deux raisons. Tout d'abord, c'est un livre de littérature populaire que les élèves ne vont certes pas côtoyer à l'école puisqu'il véhicule de nombreux stéréotypes, mais auquel les élèves ont facilement accès chez eux, dans leur quotidien. Il est

nécessaire que les élèves soient conscients de son caractère fortement stéréotypé afin d'identifier les stéréotypes et de ne pas les interpréter comme véritable.

Ensuite, cette séance est pour les élèves leur premier contact avec les stéréotypes et leur identification. Dans une idée de graduation de la difficulté, il parait donc plus adéquat de commencer avec une œuvre où les stéréotypes sont saillants.

2.2.3 Séance 3

L'objectif de cette séance est que les élèves découvrent qu'un même auteur peut à la fois lutter contre les stéréotypes et les utiliser. Pour cela, plusieurs œuvres d'Anthony Browne sont exploitées.

Après un premier temps de tissage, la séance débute par l'étude de « A calicochon » d'Anthony Browne (2010). Dans ce livre, la vie de la famille repose sur les épaules de la mère. Elle doit s'occuper des tâches ménagères et répondre aux exigences de ses deux fils et de son mari. Ne supportant plus le comportement ingrat de ces derniers, elle décide de quitter le domicile familial. Elle ne revient que plus tard, lorsque les hommes de la maison ont enfin compris qu'ils doivent l'aider.

Après s'être assuré de la compréhension de la lecture grâce à un questionnaire, les élèves sont amenés à identifier les stéréotypes. Dans cette œuvre, les élèves doivent repérer le stéréotype de la mère qui s'occupe de tout dans la maison face à celui du père qui est passif, oisif à la maison et dont la seule préoccupation est son travail.

Grâce à cette œuvre, les élèves découvrent qu'il existe des auteurs, comme Anthony Browne, qui luttent contre les stéréotypes. Il leur est ensuite proposé des extraits de « Mon Papa » (2000) et de « Ma Maman » (2005) du même auteur. Dans ces livres, un enfant offre la vision de ses parents extraordinaires qui savent tout faire, mais surtout, aimer leur enfant.

Les extraits sont lus aux élèves sans les illustrations. Le narrateur évoque la force de la mère et ses talents de peintre et pour le père son courage. Le texte laisse donc croire qu'une fois encore l'auteur lutte contre les stéréotypes. Effectivement en qualifiant la mère de forte, il déjoue les stéréotypes de la femme fragile et il lui attribue aussi des qualités de peintre, alors que les artistes reconnus dans cette discipline sont généralement des hommes.

Néanmoins, pour ces deux ouvrages, l'intérêt réside dans les illustrations car elles sont porteuses de stéréotypes (Cf. Annexe 3). En effet, lorsque le narrateur évoque la force de sa maman, l'illustration la montre qui porte des courses en référence à la mère ménagère et

lorsqu'il présente ses talents de peintre, on la voit qui se maquille en référence à la beauté imposée aux femmes. En revanche, pour le père l'illustration correspond et il est bien courageux.

Les élèves doivent alors dessiner les extraits lus par l'enseignant. Ensuite, une comparaison entre leurs illustrations et les illustrations réelles est faite. Une discussion s'ouvre alors, le bilan à l'issue de la séance étant qu'il faut rester vigilant car un même auteur peut à la fois lutter contre les stéréotypes comme dans « A calicochon » et les véhiculer comme dans « Ma maman ».

2.2.4. Séance 4

L'objectif de cette dernière séance consiste à ce que les élèves s'engagent dans une DVP sur le thème de l'égalité fille/garçon. La DVP est réalisée à partir de l'album « Rose bonbon » d'Adela Turin (2014) et basée sur une ressource en EMC proposée par le Ministère de l'Education Nationale sur Eduscol (2015).

Dans ce livre, des éléphantes doivent manger des fleurs pour devenir roses et ainsi être les plus belles et trouver un mari, pendant que les éléphants profitent pleinement de leur liberté. Malgré toutes les fleurs avalées, Pâquerette est la seule éléphante qui ne rosit pas. Rejetée par ses parents, elle décide de quitter l'enclos. Peu à peu, les autres éléphantes prennent la décision de la suivre. A la suite de cela, il n'y a plus d'inégalités entre les mâles et les femelles. Dans cet ouvrage, l'auteure commence par offrir aux lecteurs des stéréotypes sexistes pour ensuite pouvoir les détourner.

Les élèves doivent identifier les stéréotypes de genre concernant les conditions de vie des filles soient l'enfermement, la quête de beauté et la nécessité de trouver un mari et les stéréotypes liés aux garçons qui sont l'oisiveté, l'amusement et le jeu.

La mise en œuvre de cette DVP intervient en dernière séance. Effectivement, de mon de vue, il est préférable que les élèves acquièrent des connaissances suffisantes sur le sujet avant d'être en mesure d'en débattre. Après avoir conceptualisé avec les élèves, ils vont pouvoir alors problématiser et argumenter sur la question.

La séance débute par une lecture de l'œuvre découpée en plusieurs parties, ponctuées de questions dans le but de s'assurer de la compréhension des élèves. A la suite de cela, l'enseignant énonce la question à l'origine du débat : « Les garçons et les filles, nous sommes pareils ? Différents ? Egaux ? » Un temps de réflexion individuel est d'abord imposé afin de

s’assurer que tous les élèves produisent une réflexion. S’ensuit alors la discussion entre les élèves. Des questions intermédiaires sont prévues par l’enseignant en vue de relancer le débat si nécessaire. L’enseignant prend note de la discussion en même temps au tableau afin de garder une trace de ce qui a été dit afin de l’exposer en classe sous forme d’affiche et de la distribuer en plus aux élèves.

A l’issue de ces séances, des activités annexes sont proposées aux élèves toujours sur le même thème.

2.3. Les activités annexes

A la suite de la séquence, de nouvelles activités toujours sur le thème des stéréotypes sont proposées aux élèves.

2.3.1. Le défi

Un défi est lancé aux élèves sur deux jours afin de leur laisser le temps de le réaliser. Le défi est le suivant, les garçons doivent porter du rose dans leurs vêtements, alors que les filles doivent venir habillées sans rose.

Cette expérience a deux buts. Elle doit d’abord amener les élèves à réaliser que même s’ils sont dorénavant alertés face aux stéréotypes de genre, la société impose ces stéréotypes. Ils vont ainsi s'apercevoir concrètement que leurs choix et leurs goûts sont modelés malgré eux par la société. Cette expérience permet aussi de constater si les élèves ont dépassé les stéréotypes, par exemple, si les garçons oseront porter du rose.

2.3.2 La production d’affiches

Un projet de création d’affiches afin de sensibiliser sur les stéréotypes est proposé en groupe aux élèves. Il permet la réactivation des nouvelles connaissances et compétences développées par les élèves lors de la séquence. Ce projet peut aussi être considéré comme une forme d’évaluation. Les productions finales seront révélatrices de l’état de connaissances et de compréhension des élèves.

Ensuite, ce projet permet de développer des compétences dans la thématique « L’engagement : agir individuellement et collectivement » du programme d’EMC (2015) telle que « Coopérer en vue d’un objectif commun ».

Finalement, il permet de rendre les élèves acteurs de la transmission du savoir en allant porter le message aux autres classes.

En résumé, cette partie du mémoire présente le protocole de recherche, incluant un test mesurant les représentations des élèves en termes de stéréotypes de genre. Ce test est effectué en amont et en aval d'une séquence dont les objectifs principaux sont la promotion de l'égalité entre les hommes et les femmes auprès des élèves et de faire en sorte que les élèves soient capables de repérer des éléments sexistes dans un texte narratif, puis de façon générale dans la vie quotidienne. Des activités supplémentaires sont proposées comme prolongement de la séquence afin de réactiver les connaissances et les compétences nouvellement acquises chez les élèves.

Ce protocole a été mis en place au sein de la classe. Dans la partie suivante nous allons voir quels sont les résultats de cette étude.

Résultats

Cette partie du mémoire présente les résultats à l'issue de la mise en place du protocole d'étude. Il faut préciser que les résultats sont présentés dans un ordre chronologique.

1. Les résultats du pré-test

Dans cette première partie, seront présentés les résultats du pré-test sous forme de tableau, accompagné d'explications. Nous allons étudier, tout d'abord, le pourcentage de réponses en fonction des activités.

Tableau des résultats du pré-test : pourcentage de réponses en fonction des activités

	Plutôt pour une fille	Plutôt pour un garçon	Plutôt pour les deux
Faire du sport	5%	14%	81%
Laver et repasser le linge	71%	5%	24%
Coudre	67%	5%	29%
Bricoler	5%	95%	0%
Faire la vaisselle	48%	10%	43%
Jardiner	10%	29%	62%
Faire la cuisine	57%	10%	33%
Laver la voiture	14%	71%	14%
Faire le ménage	52%	5%	43%
Lire le journal	5%	67%	29%
Travailler	0%	19%	81%
Se regarder dans le miroir	67%	0%	33%
Danser	67%	0%	33%
Conduire	10%	38%	52%
Pleurer	43%	10%	48%
Jouer à la voiture	10%	71%	19%
Faire les courses	38%	10%	52%
Jouer à la poupée	100%	0%	0%
Jouer au football	0%	81%	19%
Lire des histoires	19%	5%	76%
S'occuper des enfants	33%	0%	67%

On peut constater à partir du tableau, que sept activités ont reçu une majorité de réponse « Plutôt les deux ». Ce sont les activités « Faire du sport », « Jardiner », « Travailler », « Conduire », « Faire les courses », « Lire des histoires » et « S'occuper des enfants ». Ces activités ne sont pas attribuées à un genre, elles ne sont donc pas porteuses de stéréotypes pour les élèves.

A l'inverse, il existe des activités fortement stéréotypées[1]. Les activités « Laver et repasser le linge » et « Jouer à la poupée » sont considérées comme des activités destinées aux femmes, tandis que « Bricoler », « Laver la voiture », « Jouer au football » et « Jouer à la voiture » sont considérées comme des activités masculines. A noter que l'activité la plus stéréotypée est « Jouer à la poupée » puisqu'elle a reçu 100% de réponses « Plutôt pour les filles ».

Nous allons maintenant étudier le pourcentage de réponses en fonction des élèves.

Tableau des résultats du pré-test : pourcentage de réponse par élèves

	Plutôt pour une fille	**Plutôt pour un garçon**	**Plutôt les deux**
Elève A	48%	38%	14%
Elève B	12%	18%	71%
Elève C	24%	14%	62%
Elève D	48%	38%	14%
Elève E	33%	38%	29%
Elève F	24%	24%	52%
Elève G	81%	19%	0%
Elève H	24%	19%	57%
Elève I	29%	24%	48%
Elève J	43%	19%	38%
Elève K	52%	29%	19%
Elève L	5%	14%	81%
Elève M	38%	38%	24%
Elève N	43%	19%	38%
Elève O	24%	29%	48%
Elève P	33%	29%	38%
Elève Q	24%	33%	43%

[1] Ont été reconnues comme fortement stéréotypées les activités qui dépassaient 70% de réponses « Plutôt pour une fille » ou « Plutôt pour un garçon ».

	Plutôt pour une fille	Plutôt pour un garçon	Plutôt les deux
Elève R	29%	24%	48%
Elève S	19%	33%	48%
Elève T	52%	38%	10%
Elève U	33%	5%	62%

A la lecture de ce tableau, on constate que seulement six élèves ont répondu une majorité de réponse « Plutôt les deux », soit 28% des élèves. Les élèves B, C, F, H, L et U n'ont donc pas intégré les stéréotypes de genre.

A l'inverse, cinq élèves, les élèves A, D, G, K et T, ont fortement intégré les stéréotypes de genre puisque pour eux les activités sont forcément attribuées à un genre[2]. Parmi eux, il existe même un élève qui n'a jamais fourni la réponse « Plutôt les deux ».

2. Les productions d'élèves au cours de la séquence

Après cette description des résultats du pré-test, nous présentons les productions des élèves, aussi bien écrites, que verbales, au cours de la séquence.

2.1. Séance 1

Pour rappel, lors de la séance 1 les élèves ont dû justifier leur choix de relier les objets au personnage masculin, féminin ou les deux. Lors de cet exercice quatorze élèves n'ont pas réussi à justifier (ils n'ont pas répondu ou ont seulement répété ce qu'ils avaient relié). Six élèves ont réussi à justifier leur choix et voici leurs réponses. J'ai corrigé les erreurs orthographiques mais je n'ai volontairement pas corrigé les imperfections de langage qui peuvent subvenir.

- L'élève A : « Les garçons d'habitude jouent au foot et ils font comme métier pompier. La fille joue à la poupée et fait le ménage. »
- L'élève M : « Parce qu'il y a plus de garçons qui aiment les pompiers et le foot et il y a plus de filles qui aiment la poupée et le repassage. »
- L'élève N : « J'ai relié la fille au fer à repasser car les filles font tout le temps le repassage. Le pompier pour le garçon parce que il y a beaucoup de pompiers garçons. »
- L'élève O : « La fille à la poupée et au ménage car c'est féminin. Le garçon au ballon et au pompier et au ménage car c'est masculin. »

[2] Les élèves ont été reconnus comme ayant intégré les stéréotypes lorsque moins de 20% de leurs réponses correspondaient à « Plutôt les deux ».

- L'élève R a répondu : « J'ai mis le garçon avec le ballon car on adore le foot. J'ai mis les filles avec le ménage. »

On peut observer qu'ils font usage des stéréotypes pour justifier leur choix. En revanche, un seul élève a justifié sans utiliser de stéréotype, c'est l'élève C qui a déjà 62% de réponses non stéréotypées au pré-test. Il a répondu : « J'ai tous relié au deux parce que les garçons peuvent faire ce qu'ils veulent et les filles aussi. »

2.2. Séance 3

Pour rappel, lors de la troisième séance les élèves devaient dessiner le texte lu par l'enseignante afin de comparer leur illustration avec les illustrations réelles des albums qui sont elles stéréotypées. Aucun élève n'a produit des illustrations stéréotypées.

Exemples de production d'élèves :





Illustration de "Elle peint admirablement bien et c'est la femme la plus FORTE du monde. Elle est vraiment bien ma maman."

2.3. Séance 4

Ci-dessous seront exposés les éléments les plus significatifs retenus de la DVP qui a eu lieu en dernière séance[3]. Pour rappel la question introduisant la discussion était la suivante : « Les garçons et les filles, sommes-nous pareils ? Différents ? Égaux ? » A cette question, des élèves affirment que les hommes et femmes sont différents à cause de leur tenue ou à cause de la longueur des cheveux.

En réponse à cela, d'autres élèves argumentent que les hommes et les femmes ne sont pas différents. Selon l'élève B qui est une fille, « parce qu'il y a des filles qui mettent des pantalons,

[3] L'intégralité de la transcription de la DVP est à retrouver en annexe (Cf. Annexe 4).

on met pas que des robes » ou encore les élèves U et T qui sont des garçons « Ba si on a envie on peut se mettre en jupe ou en robe » et « Les garçons ils ont le droit de mettre des robes parce qu'avant dans les châteaux ils mettaient des robes. »

Concernant la différence portant sur la longueur des cheveux, les élèves contre-argumentent en utilisant des contre-exemples. Ainsi l'élève D explique « je connais un garçon ses cheveux ils font 52 cm », ou encore l'élève C « les filles peuvent avoir les cheveux courts parce que ma nounou elle a les cheveux courts et c'est une fille. Et on est pareil parce que c'est pas juste parce qu'on est une fille ou un garçon qu'on est différent. »

A cela, l'élève Q rajoute que « Les filles et les garçons c'est pareil parce qu'on nait pareil. […] On est pareil parce qu'on a le même nez, la même bouche, les même yeux. » Après une reformulation, un consensus est trouvé : les filles et les garçons ont le même corps.

La fin de la discussion porte sur l'égalité. L'élève J déclare que « Ça veut dire qu'on est tous pareils. », elle ajoute que « les femmes avant elles avaient rien le droit de faire mais maintenant comme il y a l'égalité elles peuvent faire tous ce qu'elles veulent. »

L'enseignante conclue la discussion « on est tous des humains, on peut avoir les cheveux longs ou les cheveux courts, on fait comme on veut. S'il y a des garçons qui veulent porter des jupes et des robes ils peuvent. On a les mêmes droits devant la loi c'est-à-dire que les hommes et les femmes ont le droit de voter, les hommes et les femmes ont le droit de conduire une voiture. » L'enseignante rajoute « Mais comme l'a dit [l'élève J], ce n'était pas comme ça avant. Il y a 70 ans les femmes n'avaient pas le droit de voter ou alors il y a seulement 50 ans que les femmes ont le droit de travailler sans demander l'autorisation à leur mari. Par exemple, si une femme voulait être maitresse si son mari n'était pas d'accord elle ne pouvait pas. Les droits des femmes c'est quelque chose de récent, durant la plus grande partie de l'histoire les femmes ne pouvaient pas faire comme les hommes mais petit à petit elles se sont battues, rebellées comme Pâquerette[4] qui s'est rebellée, qui en avait marre de manger des pivoines, les femmes se sont rebellées et elles ont acquis les mêmes droits que les hommes. »

3. Les résultats post-test et l'évolution constatée

Dans cette partie, seront présentés les résultats du post-test sous forme de tableau, accompagné d'explications. Nous allons étudier, tout d'abord, le pourcentage de réponses en fonction des activités et l'évolution des réponses par rapport au pré-test.

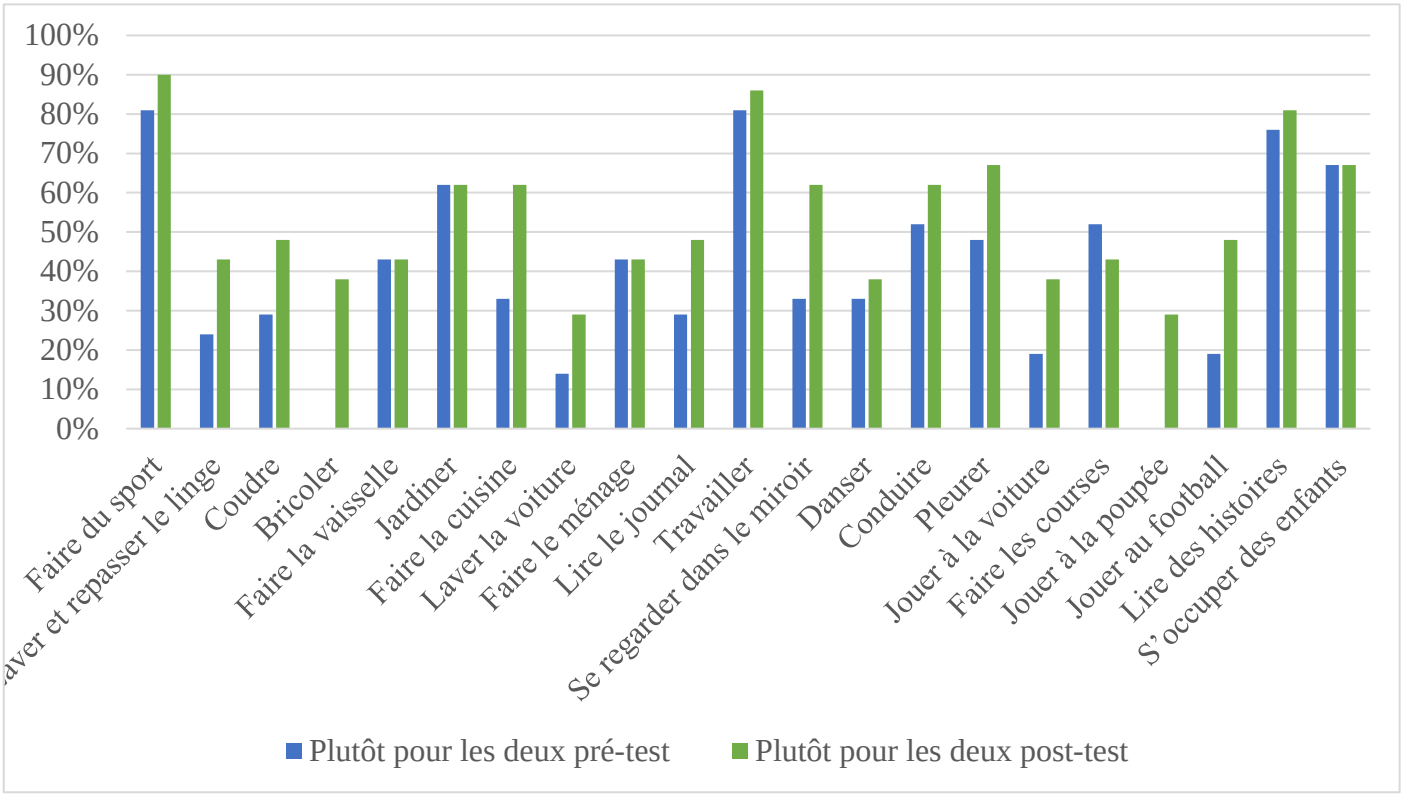
[4] Héroïne du livre, « Rose Bonbon » d'Adela Turin, lu pour introduire la discussion.

Tableau des résultats du post-test : pourcentage de réponses en fonction des activités

	Plutôt pour une fille	Plutôt pour un garçon	Plutôt pour les deux
Faire du sport	0%	9%	91%
Laver et repasser le linge	55%	5%	41%
Coudre	55%	0%	45%
Bricoler	0%	64%	36%
Faire la vaisselle	59%	0%	41%
Jardiner	9%	27%	64%
Faire la cuisine	32%	5%	64%
Laver la voiture	0%	68%	32%
Faire le ménage	59%	0%	41%
Lire le journal	0%	55%	45%
Travailler	0%	14%	86%
Se regarder dans le miroir	41%	0%	59%
Danser	64%	0%	36%
Conduire	5%	32%	64%
Pleurer	27%	5%	68%
Jouer à la voiture	9%	55%	36%
Faire les courses	45%	9%	45%
Jouer à la poupée	73%	0%	27%
Jouer au football	0%	50%	50%
Lire des histoires	14%	5%	82%
S'occuper des enfants	32%	0%	68%

Les activités suivantes ont vu la réponse « Plutôt les deux » augmenter entre les deux tests : « Faire du sport », « Laver et repasser le linge », « Coudre », « Bricoler », « Faire la cuisine », « Laver la voiture », « Lire le journal », « Travailler », « Se regarder dans le miroir », « Danser », « Conduire », « Pleurer », « Jouer à la voiture », « Jouer à la poupée », « Jouer au football » et « Lire des histoires », soient 76% des activités proposées dans le test.

Histogramme montrant l'évolution des réponses "Plutôt pour les deux" entre le pré-test et le post-test



« Faire les courses » est la seule activité qui a vu sa réponse « Plutôt les deux » diminuer, pour se reporter sur « Plutôt pour une fille ». On ne constate pas d'évolution pour les activités : « S'occuper des enfants », « Faire le ménage », « Jardiner » et « Faire la vaisselle ». Cependant ces activités avaient déjà un taux de réponse « Plutôt les deux » important, respectivement 43%, 62%, 43% et 67%.

Neuf activités ont reçu une majorité de réponse « Plutôt pour les deux ». Ainsi désormais 43% des activités proposées ne sont pas reconnues comme stéréotypées. Il ne reste plus qu'une seule activité reconnue comme fortement stéréotypée, c'est « Jouer à la poupée ». C'était déjà le cas au pré-test, mais il a eu une évolution positive puisqu'elle est passée de 100% de réponses « Plutôt pour les filles » à 73% de réponses « Plutôt pour les filles » et 27% de réponses « Plutôt pour les deux ».

Nous allons maintenant étudier le pourcentage de réponses en fonction des élèves et l'évolution des réponses par rapport au pré-test.

Tableau des résultats du post-test : pourcentage de réponse par élèves

	Plutôt pour une fille	Plutôt pour un garçon	Plutôt les deux
Elève A	43%	29%	29%
Elève B	11%	0%	89%
Elève C	0%	0%	100%
Elève D	43%	14%	43%
Elève E	29%	43%	29%
Elève F	29%	24%	48%
Elève G	0%	0%	100%
Elève H	19%	19%	62%
Elève I	29%	24%	48%
Elève J	19%	19%	62%
Elève K	57%	38%	5%
Elève L	0%	0%	100%
Elève M	24%	24%	52%
Elève N	43%	19%	38%
Elève O	43%	29%	29%
Elève P	33%	29%	38%
Elève Q	19%	33%	48%
Elève R	38%	19%	43%
Elève S	38%	29%	33%
Elève T	48%	14%	38%
Elève U	10%	5%	86%

A la lecture du tableau, on peut observer que seul l'élève K reste comme ayant fortement intégré les stéréotypes de genre c'est-à-dire que pour lui les activités sont forcément attribuées à un genre. En effet, il n'a répondu que seulement 5% de réponses « Plutôt les deux ». De plus, cinq élèves ont vu diminuer leur réponse « Plutôt les deux ».

Trois élèves (I, N et P) n'ont pas connu d'évolution dans leur réponse et pour l'élève E pas d'évolution pour « Plutôt les deux » mais des variations entre « Plutôt pour une fille » et « Plutôt pour un garçon ».

Ensuite, les élèves B, C, H, L et U (hormis l'élève F) ont toujours une majorité de réponses « Plutôt les deux ». A ceux-ci s'ajoutent désormais les élèves G, J et M. Ces élèves qui se représentent la majorité des activités comme non genrées, constituent 38% des élèves. De plus, désormais trois élèves ont 100 % de réponses « Plutôt les deux ».

Pour les douze autres élèves, on constate une augmentation de leur réponse « Plutôt les deux » soit 57% des élèves, dont cinq élèves qui ont plus de 100% d'augmentation. A noter que l'élève G est passé de 0% à 100% de réponses « Plutôt les deux ».

4. A la suite de la séquence

4.1. Le constat de l'évolution du comportement des élèves

Hormis le constat quantitatif de l'évolution des représentations des élèves, un constat qualitatif peut être dressé. A la suite de la séquence, ma collègue et moi-même avons pu relever de nombreuses remarques des élèves en faveur d'une prise de conscience des stéréotypes. Par exemple l'élève L qui est une fille m'a dit: « Tu vois maitresse, grâce à la leçon sur les stéréotypes et ben maintenant avec [l'élève N] on joue au foot. » Ou encore l'élève G qui a soulevé le fait qu'il y avait des stéréotypes dans l'histoire lors d'une lecture offerte aux élèves, sans qu'il était été donné comme consigne de relever les stéréotypes.

4.2. Les résultats du défi

Tous les élèves ont accepté de relever le défi. Cependant, le jeudi seulement quatre filles et six garçons ont réussi le défi ce qui représente 45% de la classe. Le vendredi, trois filles et cinq garçons ont réussi, ce qui représente 36% de la classe.



Photographie des garçons qui ont réussi le défi de porter du rose

Lors de ce défi, notre regard s'est aussi porté sur le matériel scolaire. Ainsi 100% des filles de la classe ont un cartable entièrement rose ou contenant du rose alors que ce n'est pas le cas des garçons. De plus, 70% des filles de la classe ont une trousse entièrement rose ou contenant du rose alors que ce n'est pas le cas des garçons.

4.3. Les affiches

A la suite de la séquence et du défi, les élèves ont créé des affiches afin de sensibiliser aux stéréotypes. Voici des exemples de leur travail :



Affiche luttant contre les stéréotypes produite par le groupe d'élèves C, H, M et T

Cette affiche a été produite par le groupe d'élèves C, H, M et T. Les élèves expliquent que les filles peuvent jouer au foot et ne pas porter du rose et qu'à l'inverse les garçons peuvent porter du rose et peuvent jouer à la poupée. Pour cela, ils ont utilisé les photos des élèves de la classe qui ont réussi le défi. A noter aussi qu'ils ont inversé les couleurs habituellement stéréotypées.

Les informations concernant les garçons sont en rose alors que celles concernant les filles sont en bleu.



Affiche luttant contre les stéréotypes produite par le groupe d'élèves F, I et K

Cette affiche a été produite par le groupe d'élèves F, I et K. Ils annoncent tout d'abord que les mamans font la vaisselle et que les papas regardent la télé avant de barrer cette information et ses illustrations pour annoncer que ceci est faux, que c'est donc un stéréotype.

Discussion et conclusion

L'objectif de l'étude développée dans ce mémoire est de philosopher avec les enfants au moyen de la discussion à visée philosophique, avec la littérature de jeunesse comme support. La thématique choisie pour philosopher est le concept de l'égalité entre hommes et femmes incluant l'identification des stéréotypes de genre dans la littérature de jeunesse.

Le protocole de recherche inclut un test mesurant les représentations des élèves en termes de stéréotypes de genre. Ce test est effectué en amont et en aval d'une séquence dont les objectifs principaux sont la promotion de l'égalité entre les hommes et les femmes auprès des élèves et de faire en sorte que les élèves soient capables de repérer des éléments sexistes dans un texte narratif, puis de façon générale dans la vie quotidienne. Finalement, des activités supplémentaires sont proposées comme prolongement de la séquence afin de réactiver les connaissances et les compétences nouvellement acquises chez les élèves.

Dans cette étude, deux hypothèses ont été énoncées. Premièrement, on suppose que la littérature de jeunesse va permettre aux élèves de s'identifier et de rentrer dans le débat ce qui rendra possible l'identification des stéréotypes et de ce fait la promotion de l'égalité entre les hommes et les femmes.

On suppose ensuite que le dispositif mis en place ne sera pas suffisant pour lutter contre les stéréotypes et promouvoir ainsi l'égalité entre les hommes et les femmes. En effet, cette séquence, en comparaison de la surexposition à laquelle l'élève fait face, les stéréotypes étant socialement partagés par l'entourage de l'élève, n'aura pas un impact significatif.

Dans cette dernière partie, il s'agira tout d'abord d'affirmer ou d'infirmer les hypothèses à la vue des résultats, puis d'exposer les limites de l'étude et les perspectives alors envisagées pour contrer ces limites.

1. Analyse des résultats

Nous allons voir ci-dessous que les résultats chiffrés sont peu concluants tandis que le ressenti qualitatif est plus optimiste.

1.1. Une analyse des résultats chiffrés peu concluante…

L'analyse des résultats montrent que les activités « Faire du sport », « Jardiner », « Travailler », « Conduire », « Faire les courses », « Lire des histoires » et « S'occuper des enfants » n'étaient pas, dès le départ, porteuses de stéréotype de genre pour les élèves. Les intégrer au test était

donc une préconception de ma part. Cependant, ce résultat révèle que les élèves n'ont pas intégré ces stéréotypes, ce qui est optimiste.

Les activités fortement stéréotypées étaient « Laver et repasser le linge » et « Bricoler ». On peut supposer que cela est dû à la représentation des élèves de ce qui se passe dans leur foyer. Leur vision intrafamiliale présente le bricolage comme une activité masculine tandis que laver et repasser le linge est féminin.

Les activités les plus genrées étaient aussi « Jouer à la poupée » (+27%), « Jouer au football » (150%) et « Jouer à la voiture » (100%). On peut supposer que ces activités soient considérées comme fortement genrées par les élèves puisqu'elles sont, contrairement à beaucoup d'autres, pratiquées par les élèves. Ils en ont alors une plus grande vision, même si celle-ci est erronée.

Cependant, on peut constater une évolution positive pour « Jouer à la voiture » et « Jouer au football » puisque à l'issue de l'étude, ces activités ne sont plus considérées comme fortement genrées. Ce qui n'est pas le cas pour « Jouer à la poupée ». Serait-il plus facile de faire évoluer la vision des élèves sur les activités de masculine à non sexuée que de féminine à non sexuée ? A noter que ce n'est pas en lien avec le genre des participants ayant fournis ces réponses car on constate la même évolution des réponses quel que soit le genre des participants.

Globalement, l'analyse de l'évolution des représentations par activités montre que la vision stéréotypée des élèves qui attribue une activité à un genre est en baisse. Cependant, à l'issue de l'étude seulement neuf activités sur vingt et une ne sont plus reconnues comme stéréotypées.

De même pour l'analyse de l'évolution par élève, on observe une évolution positive de la majorité de la classe vers une représentation non genrée des activités. En revanche, les élèves qui ont atteint une réelle représentation non genrée ne représentent que 38% des élèves, ce qui ne constitue pas un succès total.

Au vu des résultats du protocole, c'est la seconde hypothèse qui s'avère être valide. Malgré une évolution positive d'une majorité des élèves vers une représentation non genrée, le dispositif mis en place n'a pas été suffisant pour transformer intégralement leur représentation initiale des hommes et des femmes.

Ces résultats au test sont, cependant, à nuancer par rapport au ressenti qualitatif. En effet, il apparait que les élèves ont tout de même acquis des connaissances et pris conscience de l'existence des stéréotypes.

1.2. …mais un ressenti qualitatif plus optimiste.

Au commencement de l'étude, les résultats de l'exercice de la première séance montrent une vision fortement stéréotypée des élèves notamment à travers leur justification. Ils ont relié tel personnage à tel objet car les hommes et les femmes pratiquent et aiment ces activités.

Cependant, il est rassurant de constater que lors de la séance 3, les illustrations produites par les élèves ne contiennent pas de stéréotype. La lecture de l'album ne déclenche pas l'activation du stéréotype chez les élèves.

De plus, à la suite de la DVP, il ressort pour les élèves que les hommes et les femmes ne sont pas si différents. Les points les plus saillants qui différencient les hommes et les femmes, la tenue et la longueur des cheveux ne sont finalement qu'une question de choix (peut être imposés par la société). Ils ont aussi pris conscience de l'égalité qui existe entre hommes et femmes, c'est-à-dire qu'ils ont les mêmes droits.

Ensuite, il ne faut pas voir les résultats du défi comme une absence de volonté des élèves à réussir et à échapper aux stéréotypes. Il faut savoir que les élèves ont connu des difficultés dans la réalisation de ce défi. Une discussion à la suite de celui-ci, a révélé que malgré leur souhait de réussir le défi, cela n'a pas été concluant car ils se sont aperçus que les garçons ne possédaient pas de rose et qu'à l'inverse, il était quasiment impossible de s'habiller sans rose pour les filles. Effectivement, le vendredi où le cours d'EPS est planifié, les élèves doivent porter des baskets, de nombreuses filles ont alors échoué à cause de leurs chaussures colorées en rose. Cette expérience a permis une prise de conscience des élèves, ils se sont aperçus que le fait de porter telle ou telle couleur de vêtement ne relève pas d'un choix personnel mais souvent d'une obligation imposée par la société. Ce défi s'achève sur une conclusion positive puisque tous les élèves ont accepté d'aller au-delà des stéréotypes. Il faut de plus noter que certains garçons sont allés jusqu'à emprunter des vêtements à leur sœur ou leur mère pour réussir le défi.

En outre, pour rappel, la production d'affiches par les élèves est considérée comme une forme d'évaluation. Cette évaluation se révèle être positive puisque par le biais de la création d'affiches, tous les élèves réussissent à véhiculer un message promouvant l'égalité entre les hommes et les femmes en alertant face aux stéréotypes, même les élèves dont le post-test n'était pas concluant comme le montre, dans les résultats, l'affiche produite par l'élève K.

Finalement, il faut relever le retour positif des élèves autour de la séquence. En effet, même hors contexte, ils sont à même de repérer des stéréotypes lors de lecture offerte ou dans la cour

de récréation. Il est encourageant qu'ils aient besoin d'exprimer et d'interpeller l'adulte sur la présence de ces stéréotypes.

A la suite de cette analyse, l'hypothèse de départ retenue est que le dispositif mis en place n'a pas été suffisant pour éradiquer les stéréotypes, même si au niveau qualitatif le ressenti est différent et apporte des conclusions en faveur de l'identification des stéréotypes par les élèves et de ce fait la promotion de l'égalité entre les hommes et les femmes.

Néanmoins, des limites peuvent être émises vis-à-vis du protocole de recherche**.**

2. Limites de l'étude et perspectives envisagées

Tout d'abord, on peut s'interroger sur la réelle influence de la littérature jeunesse dans cette étude. En effet, le protocole ne propose pas de comparaison avec des participants ayant suivis une séquence réalisée sans littérature jeunesse.

Afin de remédier à ce biais de l'étude, il faudrait tester une séquence similaire mais sans littérature jeunesse, sur un groupe d'élèves dont les pré-tests montreraient les mêmes résultats dans le but de vérifier si les conclusions diffèrent.

Ensuite, on peut remettre en cause l'évaluation de l'évolution des représentations des élèves. Dans le cas présent, ce n'est pas des connaissances qu'on cherche à évaluer mais plutôt une façon de penser. L'analyse des résultats s'avère donc difficile car une façon de penser n'est pas quantifiable comme pourrait l'être une étude sur la résolution de problèmes dans la discipline des mathématiques. En effet, il est délicat de vouloir quantifier une évolution de représentations afin de mesurer une évolution. C'est ainsi que les résultats chiffrés de l'étude donnent un résultat mitigé alors qu'au niveau qualitatif, le ressenti sur le comportement des élèves est satisfaisant.

On peut alors se demander si cela n'aurait pas été pertinent de mettre en place d'autres critères d'évaluation. L'égalité aurait pu être testée, on aurait ainsi évalué la prise de parole en classe en fonction du genre. On aurait pu aussi évaluer la mixité. Pour cela, il aurait fallu examiner quelles activités extrascolaire étaient pratiquées par les élèves actuellement et voir si à la rentrée prochaine, une évolution avait lieu dans leur choix d'activités. Ainsi si les filles s'autorisaient à jouer au football ou au rugby et si les garçons choisissaient de pratiquer la danse ou la gymnastique.

Pour conclure, on peut se questionner sur l'influence réelle de la séquence sur les représentations des élèves. En effet l'objectif de l'étude était l'identification des stéréotypes de

genre dans la littérature jeunesse. Cela ne s'avère pas suffisant car les enfants sont exposés aux médias. Or, les médias constituent une source de diffusion mais aussi de renforcement et de maintien des stéréotypes (Delouvé et Légal, 2008). Les données du Conseil Supérieur de l'Audiovisuel le confirment, les publicités par exemple sont fortement genrées.

Ainsi, dans les publicités vendant des produits liés à l'entretien du corps 63% des personnages représentés dans ces publicités sont des femmes et les rôles principaux sont occupés à 75% par des femmes (CSA, 2017). Ces chiffres vont dans le sens du stéréotype selon lequel la femme doit être toujours belle. Autre exemple, dans les publicités pour les produits liés aux objets et produits domestiques, les rôles d'experts sont réservés aux hommes (93%) tandis que les rôles de consommatrices sont réservés aux femmes (60%) (CSA, 2017). Là encore, les stéréotypes sont renforcés, ce qui a trait à la maison est réservé aux femmes excepté lorsque cela atteint un niveau professionnel où là seuls les hommes doivent s'y astreindre[5].

Ainsi, afin de remédier à ce problème, il serait envisageable de mettre en place une séquence sur l'éducation aux médias afin de repérer les stéréotypes dans les médias et avoir ainsi un réel impact sur les représentations des élèves.

Cette séquence n'est pas dénuée d'intérêt mais elle doit s'inscrire dans un processus plus large de lutte contre les stéréotypes.

[5] Par exemple, les femmes cuisinent majoritairement à la maison tandis que les grands chefs sont majoritairement des hommes.

Bibliographie

Ashmore R.D., Del Boca F. K. (1981). *Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.

Badal E.Y., Birnbaum M, Benne K.D. (1983). *The social Self : Group Influences on Personal Identity*. Beverly Hills : Sage.

Bourdieu P., Passeron J.C. (1964). *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Paris : Les éditions de minuit.

Chirouter, E. (2007). *Lire, réfléchir et débattre à l'école: la littérature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques*. Paris : Hachette

Chirouter, E. (2016). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Hachette éducation.

CSA (2017). *Représentation des femmes dans les publicités télévisées*. Paris : Les collections du CSA.

Delouvée S, Légal J.B. (2008). *Stéréotypes, préjugés et discrimination.* Paris : Dunod.

Direction générale de la cohésion sociale, avec la contribution du Service des droits des femmes et à l'égalité entre les femmes et les hommes (2017). *Vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes – Chiffres clés.*

Eduscol (Septembre 2015). *Ressources enseignement moral et civique, Discussion à visée philosophique à partir de l'album Rose Bonbon d'Adela Turin*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

GREPH (1977). *Qui a peur de la philosophie ?* Paris : Flammarion.

Katz D., Braly K. (1933). Racial stereotypes of one hundred college students, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 280-290.

Lipman M. (1969). *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*. Philadelphia : Temple University Press.

Lippmann W. (1922). *Public opinion*. New York : Harcourt Brace Jovanovich.

Ministère de l'Education Nationale (2015). *Programme d'enseignement moral et civique de l'école élémentaire et du collège.* Bulletin officiel spécial n°6 du 25 juin 2015.

Raibaud, Y. (2012). Sexe et couleur des skate-parcs et des cités-stades, *Diversité*, 168, p.173.

Ricoeur P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Secrétariat d'Etat chargé de l'Egalité entre les femmes et les hommes. La chronologie des dispositions en faveur de l'égalité des femmes et des hommes. Repéré à : http://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/dossiers/actions-dispositifs-interministeriels/chronologie-des-dispositions-en-faveur-de-legalite-des-femmes-et-des-hommes/

Tozzi, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris : Hachette.

Tozzi M. (2005). Le rose et le noir, *Cahiers pédagogiques*, 432.

Tozzi, M. (2010). Le mythe comme support à une réflexion philosophie avec les élèves, *Diotime*, 45.

Tozzi M. (2011). Civiliser notre violence par la discussion à visée philosophique, *Diotime*, 49.

Tozzi, M. (2012). La discussion à visée philosophie : former à l'interculturel, *Diversité*, 168, p.167.

Unesco (2007). *La philosophie : une école de la liberté.* Paris : Éditions UNESCO.

Albums utilisés lors de la mise en place du protocole :

Browne A. (2000). *Mon Papa*. Paris : Editions Kaléidoscope.

Browne A. (2005). *Ma Maman*. Paris : Editions Kaléidoscope.

Browne A. (2010). *A calicochon*. Paris : Editions Kaléidoscope.

Delahaye G. (1993). *Martine, petite maman.* Bruxelles : Casterman.

Turin A. (2014). *Rose Bonbon*. Paris : Actes Sud Junior.

Annexes

Sommaire

Annexe 1 : Modèle du test utilisé pour vérifier les hypothèses……..….1

Annexe 2 : Annexe 2 : Exercice introductif de la 1ère séance de la séquence……...2

Annexe 3 : Extraits des albums « Ma Maman » et « Mon Papa » lus en séance 3…….3

Annexe 4 : Transcription de la DVP mise en place en séance 4…….4

Annexe 1 : Modèle du test utilisé pour vérifier les hypothèses

Complète le tableau en mettant une croix dans la case, si l'activité est plutôt pour les filles, plutôt pour les garçons ou pour les deux.

Les activités	**Plutôt pour une fille**	**Plutôt pour un garçon**	**Plutôt pour les deux**
Faire du sport			
Laver et repasser le linge			
Coudre			
Bricoler			
Faire la vaisselle			
Jardiner			
Faire la cuisine			
Laver la voiture			
Faire le ménage			
Lire le journal			
Travailler			
Se regarder dans le miroir			
Danser			
Conduire			
Pleurer			
Jouer à la voiture			
Faire les courses			
Jouer à la poupée			
Jouer au football			
Lire des histoires			
S'occuper des enfants			

Annexe 2 : Exercice introductif de la 1ère séance

Prénom : .....

Relie les objets aux personnages. Justifie tes choix.













.....

.....

.....

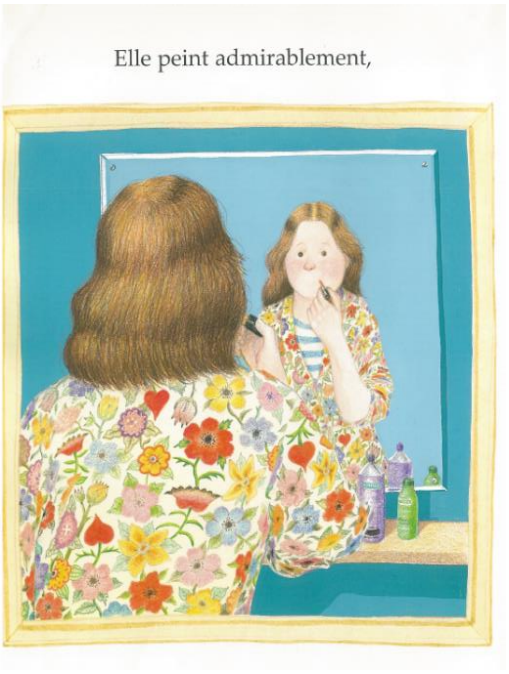
.....

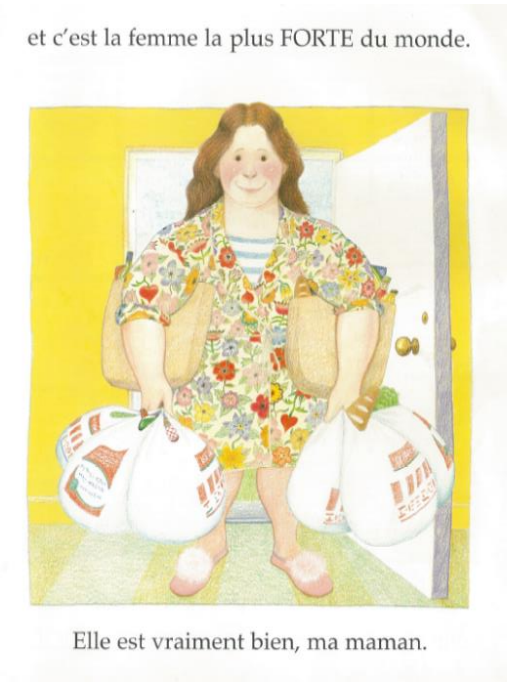
.....

.....

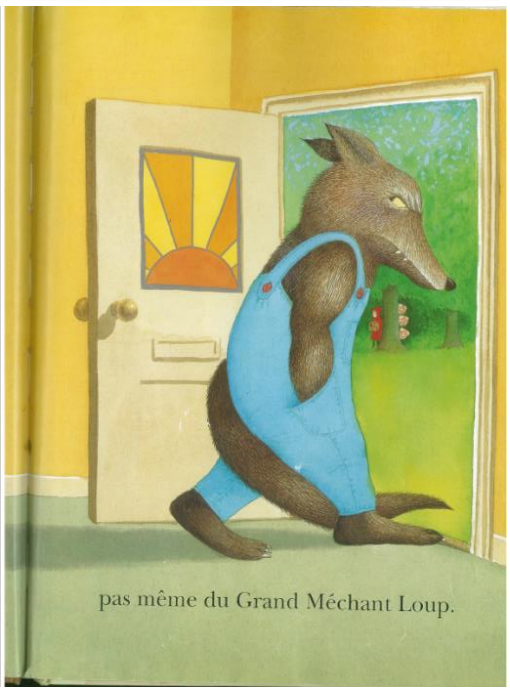
.....

Annexe 3 : Extraits des albums « Ma Maman » et « Mon Papa » lus en séance 3









Annexe 4 : Transcription de la DVP mise en place en séance 4

Je n'ai volontairement pas corrigé les imperfections de langage qui peuvent subvenir dans les prises de parole.

Enseignante : Les garçons et les filles, sommes-nous pareils ? Différents ? Égaux ? Je rappelle les règles du débat. Si on veut parler on lève le doigt pour prendre la parole. Ensuite, seul celui qui aura le bâton de parole pourra parler. On ne se moque pas ou on n'applaudit pas. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Il n'y a que des bonnes réponses si on argumente. Argumenter cela veut dire qu'on explique ce qu'on veut dire, on justifie ce qu'on veut dire. Qui veut commencer ?

Elève G : Nous sommes différents les garçons et les filles parce qu'il y a des filles qui sont, qui sont intelligentes et les garçons aussi mais les filles elles s'habillent pas pareils que les garçons parce que les filles ça met tout le temps des robes pour qu'elles se fassent belles.

Enseignante : Alors je note au tableau les garçons et les filles sont différents car ils ne s'habillent pas de la même façon. Qui veut prendre la parole suite à cela ?

Elève J : Ba les filles elles peuvent pas porter les fringues des garçons…

Elève K : C'est quoi des fringues ?

Enseignante : Des habits.

Elève J : Parce que par exemple si une fille porte des habits de garçon on va la prendre pour un garçon.

Elève B : Ba euh moi je suis pas d'accord avec [élève G] parce qu'il y a des filles qui mettent des pantalons, on met pas que des robes.

Elève A : On est égaux parce que les filles et les garçons c'est un peu pareil et aussi parce que les filles ont des cheveux longs et les garçons ils ont des cheveux moins longs.

Enseignante : D'accord donc toi tu dis : « on est différent car on n'a pas la même longueur de cheveux ».

Elève D : Ch'uis pas d'accord parce que je connais un garçon ses cheveux ils font 52 cm.

Enseignante : Si je reformule, on peut dire « Un garçon peut avoir les cheveux longs. » Mais alors est-ce qu'une fille peut avoir les cheveux courts ?

Elève C : Oui les filles peuvent avoir les cheveux courts parce que ma nounou elle a les cheveux courts et c'est une fille. Et on est pareil parce que c'est pas juste parce qu'on est une fille ou un garçon qu'on est différent.

Elève M : On est égaux parce que les filles et les garçons peuvent avoir les mêmes gouts et voilà.

Enseignante : Dans l'histoire des éléphants[6], est-ce qu'au début ils naissent différents ou est-ce qu'ils deviennent différents ?

Elève V : Ba ils deviennent différents parce qu'ils sont gris au début mais les femelles deviennent roses parce qu'elles mangent des fleurs.

Elève F : On est différent parce que les filles elles se maquillent et les garçons ils se maquillent pas.

Enseignante : On continue. [Elève Q] lit nous ce que tu as écrit.

Elève Q : Les filles et les garçons c'est pareil parce qu'on nait pareil. On est totalement pareil à part les habits. On est pareil parce qu'on a le même nez, la même bouche, les même yeux.

Enseignante : Je note donc au tableau on a le même corps.

Elève N : Nous sommes différents car on a pas la même taille.

Elève R : Pour la taille, il y a des filles qui sont grandes et il y a des garçons qui sont petits.

Enseignante : Qu'avons-nous en commun ?

Elève U : On a des yeux, des oreilles, des pieds, des bras….

Enseignante : D'accord, on a déjà dit on a tous le même corps.

Elève K : On est pareil parce que tous on est des humains et on boit le même truc et on mange le même truc.

Elève T : Non, on mange pas tous la même chose.

Enseignante : Oui mais ce n'est pas parce que tu es une fille ou un garçon. Si je résume, dans les différences que vous citez il y a les vêtements et les coupes de cheveux. D'où viennent ces différences entre les filles et les garçons ?

[6] Rose Bonbon d'Adela Turin

Elève O : On nait au monde pareil.

Elève M : C'est parce qu'avant il y avait des filles qui faisaient ça et du coup elles ont continué, il y en a eu de plus en plus et du coup à la fin il y a eu toutes les filles qui faisaient ça.

Enseignante : Qu'est-ce que les filles ne peuvent pas faire comme les garçons ?

Elève D : Le foot.

Elève S : Non, ça c'est un stéréotype.

Elève H : Elles ont pas les mêmes toilettes.

[Pas d'autres propositions.]

Enseignante : Qu'est-ce que les garçons ne peuvent pas faire comme les filles ?

Elève V : Ba porter des robes.

Elève U : Ba si on a envie on peut se mettre en jupe ou en robe.

Elève P : En Algérie, les hommes ils mettent des robes.

Elève B : La couleur rose c'est plutôt pour les filles mais les garçons ils peuvent aimer aussi la couleur rose.

Elève T : Les garçons ils ont le droit de mettre des robes parce qu'avant dans les châteaux ils mettaient des robes.

Elève N : Il y a des garçons qui portent des collants euh des leggings.

Elève H : Moi je porte des collants pour le foot.

Enseignante : Si j'écoute tout ce que vous me dîtes, finalement il n'y a pas de différence entre les filles et les garçons. Dans la question de départ, il y avait le mot égalité. Ça veut dire quoi ?

Elève J : Ça veut dire qu'on est tous pareils.

Enseignante : On a les mêmes droits surtout.

Elève J : Par exemple les femmes avant elles avaient rien le droit de faire mais maintenant comme il y a l'égalité elles peuvent faire tous ce qu'elles veulent.

Enseignante : Je vais conclure et reprendre ce que vous avez dit. On est tous des humains, on peut avoir les cheveux longs ou les cheveux courts, on fait comme on veut. S'il y a des garçons

qui veulent porter des jupes et des robes ils peuvent. On a les mêmes droits devant la loi c'est-à-dire que les hommes et les femmes ont le droit de voter, les hommes et les femmes ont le droit de conduire une voiture. Mais comme l'a dit [l'élève J], ce n'était pas comme ça avant. Il y a 70 ans les femmes n'avaient pas le droit de voter ou alors il y a seulement 50 ans que les femmes ont le droit de travailler sans demander l'autorisation à leur mari. Par exemple, si une femme voulait être maitresse si son mari n'était pas d'accord elle ne pouvait pas. Les droits des femmes c'est quelque chose de récent, durant la plus grande partie de l'histoire les femmes ne pouvaient pas faire comme les hommes mais petit à petit elles se sont battues, rebellées comme Pâquerette[7] qui s'est rebellé, qui en avait marre de manger des pivoines, les femmes se sont rebellées et elles ont acquis les mêmes droits que les hommes.

[7] Héroïne du livre, Rose Bonbon d'Adela Turin, lu pour introduire la discussion.

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

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

Année universitaire 2017-2018

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Premier degré

Titre du mémoire : Apprendre à identifier les stéréotypes de genre pour promouvoir l'égalité entre les femmes et les hommes

Auteur : Margot DEPETRIS

Résumé :
Ce mémoire a pour domaine d'étude l'Education Morale et Civique et l'enseignement de l'égalité entre femmes et hommes. L'analyse se fera sous un angle sociologique et philosophique. L'objectif de l'étude est de déterminer si la littérature jeunesse comme support au cours d'une discussion à visée philosophique peut permettre de lutter contre les stéréotypes de genre auprès des élèves dans le cadre de l'enseignement de l'égalité entre filles et garçons. Pour cela, sont testées les représentations des élèves sur les pratiques quotidiennes des hommes et des femmes. Un test est effectué en amont et aval d'une séquence dont les objectifs principaux sont la promotion de l'égalité entre hommes et femmes, et de faire en sorte que les élèves soient capables de repérer des éléments sexistes dans un texte narratif. L'analyse de l'évolution des représentations par activités montre que la vision stéréotypée des élèves qui attribue une activité à un genre est en baisse. Cependant, à l'issue de l'étude seulement 9 activités sur 21 ne sont plus reconnues comme stéréotypées. De même pour l'analyse de l'évolution par élève, on observe une évolution positive de la majorité de la classe vers une représentation non genrée des activités. En revanche, les élèves qui ont atteint une réelle représentation non genrée ne représentent que 38% des élèves. Même si l'analyse chiffrée ne se révèle pas totalement concluante, elle est à nuancer face au ressenti qualitatif plutôt optimiste. En conclusion, cette séquence est à coupler avec une seconde sur l'éducation aux médias et le repérage des stéréotypes dans les médias, afin de contrer la surexposition des élèves aux stéréotypes de genre dans leur environnement social.
Mots clés : EMC, Cycle 2 CE2, philosophie, littérature jeunesse, DVP

Summary :
The fields of study of this paper are Moral and Civic Education and teaching of equality between women and men. The analysis is from a sociological and philosophical angle. The aim of the study is to determine whether youth literature as a support during a philosophical discussion can help to fight gender stereotypes among pupils in the context of gender equality education. For this purpose, pupils' representations of the daily practices of men and women are tested. A test is conducted before and after the sequence, whose main objectives are the promotion of equality between men and women, and to ensure that pupils are able to identify sexist elements in a narrative text. The analysis of the evolution of the representations by activities shows that the stereotypical vision of the pupils which links an activity to a genre is decreasing. However, at the end of the study only 9 activities out of 21 are no longer recognized as stereotyped. Similarly, with the analysis of the evolution per pupil, we observe a positive evolution of the majority of the class towards a non-gendered representation of the activities. However, pupils who have attained real non-gendered representation represent only 38% of students. Even if the quantified analysis is not entirelly conclusive, it is nuanced by the rather optimistic qualitative feeling. In conclusion, this sequence is to be coupled with a second one on media education and the identification of stereotypes in the media, in order to counter the over-exposure of pupils to gender stereotypes in their social environment.
Key words : moral and civic education, philosophy, youth literature, philosophical discussion