



Analyse didactique d'un dispositif visant à reconnaître les stéréotypes de sexe d'élèves de CP dans une perspective de changement

Naoé Chabanne

► To cite this version:

Naoé Chabanne. Analyse didactique d'un dispositif visant à reconnaître les stéréotypes de sexe d'élèves de CP dans une perspective de changement. Education. 2019. dumas-02573609

HAL Id: dumas-02573609

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02573609>

Submitted on 14 May 2020

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

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



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

MASTER
MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

Mention	Parcours
Premier degré	Disciplines contributives
Site de formation :	Toulouse Croix de Pierre

MEMOIRE

**Analyse didactique d'un dispositif
visant à reconnaître les stéréotypes de sexe d'élèves de CP
dans une perspective de changement**

Naoé CHABANNE

Directeur-trice de mémoire	Co-directeur-trice de mémoire
Ingrid VERSCHEURE	
Membres du jury de soutenance :	
- Ingrid VERSCHEURE - Christiana CHARALAMPOPOULOU	
Soutenu le 17 / 06 / 2019	

CHABANNE Naoé

21303153



ANALYSE DIDACTIQUE D'UN DISPOSITIF VISANT À RECONNAÎTRE LES STÉRÉOTYPES DE SEXE D'ÉLÈVES DE CP DANS UNE PERSPECTIVE DE CHANGEMENT

Disciplines contributives – Sciences de l'éducation

Ingrid VERSCHEURE

Année universitaire

2018 – 2019

*« Si l'on peut penser le racisme sans race,
pourquoi ne pourrait-on pas penser le sexisme sans sexe ? »*
(Raz, cité par Rennes, 2016, p.94)

Remerciements

Je remercie grandement Ingrid Verscheure pour son accompagnement et sa patience durant ces trois années, sa bienveillance qui m'a toujours permis de rester motivée et intéressée et ses précieux retours qui m'ont fait avancer dans mon travail.

Je remercie chaleureusement Chloé d'avoir accepté de s'investir dans ce projet avec intérêt et compréhension et d'avoir ainsi rendu possible et passionnant ce travail en collaboration.

Je remercie Mélisande pour ses précieux encouragements et ses relectures.

Je remercie Jean-Claude pour son soutien quotidien et sa relecture.

Je remercie Titaua pour sa relecture.

Je remercie enfin tous mes proches d'avoir participé à me donner de l'énergie pour ce mémoire.

Sommaire

Introduction.....	6
I. Revue de littérature.....	9
I. 1. Les ressources mises à disposition par l'Éducation Nationale.....	9
I. 2. Égalités et inégalités transmises dans la famille et à l'École.....	10
I. 2. 1. Inégalités entre les filles et les garçons transmises par la famille.....	11
I. 2. 2. Les effets du curriculum caché à l'École à propos des inégalités entre les filles et les garçons.....	12
I. 2. 2. 1. Les inégalités entre les filles et les garçons à l'École.....	12
I. 2. 2. 2. Les interactions pédagogiques élèves-élèves et élève-enseignant.e.....	15
I. 2. 2. 3. Le curriculum caché.....	16
I. 3. Définitions : sexe, genre et stéréotypes de sexe.....	17
I. 3. 1. Sexe.....	17
I. 3. 1. Genre.....	18
I. 3. 1. Stéréotypes de sexe.....	21
I. 4. Les stéréotypes de sexe véhiculés par la littérature de jeunesse.....	22
I. 4. 1. Les personnages masculins.....	23
I. 4. 2. Les personnages féminins.....	23
I. 4. 3. Les histoires mixtes.....	24
I. 4. 4. Les stéréotypes dans la littérature de jeunesse.....	25
I. 4. 5. La littérature de jeunesse à l'École.....	25
II. Inscription théorique.....	26
II. 1. Les approches didactiques.....	26
II. 2. Les régulations didactiques.....	27
II. 3. Milieu didactique, contrat didactique et contrat didactique différentiel.....	27
III. Problématique.....	28
IV. Méthodologie.....	29
V. 1. Co-construction de la séquence et analyse des albums.....	29
V. 2. Modalités de recueil des données.....	31
V. 3. Traitement des données.....	33
VI. Résultats.....	35
VI. 1. Présentation de la population et du contexte.....	35
VI. 2. Déroulé de la séquence.....	37
VI. 3. Choix de la séance 3 et analyse du savoir en jeu dans le dispositif initial.....	38
VI. 4. Choix et analyse des moments remarquables.....	40
VI. 4. 1. Pleurer.....	42
VI. 4. 2. Être pompier.....	43
VI. 4. 3. Aimer le rose.....	44
VI. 4. 4. Cuisiner.....	45
VI. 4. 5. Porter un serre-tête.....	46
VI. 4. 6. Mettre du vernis.....	47
VI. 5. Interprétation.....	47
VII. Discussion.....	52
Conclusion.....	54
Bibliographie.....	56
Annexes.....	62

Introduction

Sensibilisée à la question des inégalités et des stéréotypes de sexe durant ma formation universitaire, il m'apparaît comme évident de continuer dans cette lancée pour m'offrir des outils d'analyse de ma pratique en tant que professeur des écoles stagiaire et future professeur des écoles titulaire. J'ai auparavant eu la chance d'occuper un emploi d'avenir professeur qui m'a permis d'aller observer et pratiquer ce métier jusqu'à 12h par semaine dans une école. C'est dans ce cadre qu'une enseignante a accepté de mener la séquence co-construite qui a servi de support à mon mémoire. Je souhaite ainsi tenter de ne pas perpétuer les rôles de sexe et pouvoir éduquer mes élèves à une pensée critique qui sera instrument d'égalité, en particulier entre les filles et les garçons et les hommes et les femmes. Le principe d'égalité présenté par la République et par l'École est fort, mais les inégalités entre hommes et femmes, filles et garçons, restent réelles. L'École est un lieu d'apprentissage de l'égalité mais elle est aussi malheureusement un vecteur d'inégalités. C'est pourquoi nous nous intéressons à la reconnaissance des stéréotypes de sexe de la part d'élèves de CP dans la littérature de jeunesse et comment une enseignante peut amener un changement dans les représentations de sexe de ses élèves au travers d'un dispositif didactique. Nous nous attendons à des degrés de stéréotypie différents selon les élèves et à ce que la séquence puisse avoir un effet sur ces représentations.

Commençons par balayer la vision biologique et génétique des organes sexuels au fil du temps. La médecine grecque et romaine du 5^e avant au 2^e après J.-C. considérait les organes génitaux féminins comme étant l'introversion des organes génitaux masculins, posant donc le postulat d'un sexe unique, la femme étant alors un « mâle imparfait ». Rousseau s'oppose à cette conception : « en ce qu'ils [les sexes] ont de commun, ils sont égaux. En ce qu'ils ont de différent, ils ne sont pas comparables ». Delphy (1991) réaffirme cette confusion entre différence et opposition en faisant une métaphore avec les légumes : les légumes sont différents, mais ils ne sont pas pour autant opposés et encore moins hiérarchisés en terme de valeur. Les chromosomes X et Y ne déterminent d'ailleurs pas forcément le sexe de l'individu : il existe une grande quantité d'individus ayant un nombre de chromosomes sexuels hors normes. Le développement des ovaires est vu comme passif (sexe par défaut) tandis que celui des testicules est un événement supplémentaire, or il existe des mécanismes pour ces deux développements (Peyre et Wiels, 2014). Nous voyons donc que d'un point de vue biologique, les organes sexuels sont différents mais pas pour autant hiérarchisés.

La différence non hiérarchique des organes sexuels étant établie, voyons maintenant ce qu'il est des rôles qui leur sont attribués. Handman (2014) expose que les rôles attribués au sexe, même s'ils restent sur un modèle binaire, varient énormément en fonction du contexte sociétal, différent d'un point géographique à un autre, où ils sont parfois même interchangeables. Cela démontre que ces rôles ne sont pas prédéterminés biologiquement mais résultent d'une construction sociale.

Pour être convaincu de la construction sociale des rôles attribués aux sexes, étudions ce qui se passe dans le cerveau. A sa naissance, les gènes d'un enfant ne permettent pas de déterminer quels comportements il va avoir, ce sont les câblages neurologiques créés à partir du potentiel de base qui vont entrer en jeu. Le cerveau a une propriété de plasticité cérébrale, ce qui signifie que rien n'est figé ou programmé quand on naît. Le cerveau est sexué quand il s'agit des fonctions de reproduction, mais à part cela on trouve une réelle diversité cérébrale, ceci indépendamment du sexe, les différences interindividuelles étant largement plus significatives que les différences entre sexes (Vidal, 2005). L'enfant n'est capable de s'identifier à un des deux sexes qu'à partir d'environ deux ans et demi. Il évolue néanmoins dans un environnement largement sexué qui diffère selon son sexe biologique, environnement dans lequel il va apprendre quels comportements sont valorisés pour son sexe. Il aurait été découvert en 2013 des différences entre les connexions cérébrales des hommes et des femmes. Or la plasticité du cerveau n'est pas prise en compte dans la discussion et il n'y a pas eu de corrélation faite avec d'éventuels tests de comportement. Sachant que 90 % des connexions neuronales se font après la naissance, cela indique une différence de connexions neuronales construite par l'environnement, qu'on ne retrouverait pas chez des nourrissons et qui n'est donc pas générée en fonction du sexe directement (Vidal, 2014).

Faisons maintenant du lien avec ce qui se passe à l'École primaire. Nous nous intéressons tout d'abord à la grammaire. Chevalier et Plante (2014) expliquent que la langue française elle-même perpétue les rapports de genre, phénomène d'autant plus ancré que les sujets parlants n'en ont pas forcément conscience. En effet, cette structure langagière induit une binarité et une certaine hiérarchie car elle invisibilise les femmes. Par exemple, les noms de métiers sont plutôt au masculin, on peut remarquer une véritable réticence à utiliser la forme féminisée. Jusqu'au 16^e siècle on utilisait la règle de proximité pour les accords. La règle « le masculin l'emporte sur le féminin » n'intervient que tardivement sous couvert de « supériorité du mâle sur la femelle » ou de genre masculin « plus noble », ce qui n'a strictement rien à voir avec la langue. L'utilisation du féminin et du masculin produit donc un

manque de généricité qui tend à sexualiser notre vision du monde. Coutant (cité par Chevalier et Plante, 2014, p. 24) montre de plus qu'il existe des « corrélations entre dévalorisation et invisibilisation du féminin dans la langue et des femmes dans la société. ».

Des mécanismes identiques existent dans d'autres disciplines : les mathématiques, l'Histoire puis l'EPS. Vidal (2012) explique que lorsque l'on parle d'infériorité des filles en mathématiques, cela n'a aucun fondement neurobiologique. L'expérience de Massa (2005) montre par exemple que l'habillage de la tâche joue un rôle important dans sa réalisation : dans une classe d'élèves autour de 12 ans, quand on présente l'exercice de représentation spatiale sous forme de géométrie, les garçons réussissent mieux, tandis que sous forme d'un test dessin, ce sont les filles qui réussissent le mieux. Les élèves se conforment alors aux stéréotypes qui leurs sont attribués. Des efforts ont néanmoins été faits pour rendre les filières scientifiques plus mixtes. Mais les filières littéraires ne sont pas pour autant plus investies par les hommes. Riot-Sarcey (1991) analyse que dans l'Histoire, comme dans la société, les femmes sont traitées comme une catégorie (LA femme) et non comme des individus singuliers. Elles sont quasi-absentes de l'Histoire et quand elles tentent d'y exister en tant que sujet, elles sont en conflit avec les normes de leur groupe de sexe. Elles peuvent néanmoins se poser comme individus pendant les périodes de crise. Les nouveaux programmes d'Histoire (MEN, 2015) tentent néanmoins d'accorder une place plus visible aux femmes. En ce qui concerne l'EPS, Louveau (2014) relate que toutes les disciplines sportives sont de nos jours potentiellement accessibles à tous et à toutes, indifféremment du sexe. Malgré cela, on observe encore des sports à dominance sexuée : les sports de combat rapproché, les sports collectifs de grand terrain, les sports motorisés, de pleine nature et de glisse restent majoritairement masculins, tandis que les danses, les gymnastiques, les sports de glace ou encore l'équitation sont majoritairement féminins. Les sportives sont de plus sous-représentées dans les médias, en partie car l'auditoire se fait plus rare quand on montre des femmes dans l'effort. Il est accepté que certaines femmes présentent des traits dits masculins, mais dans ce cas elles ne sont plus femmes, elles sont femmes viriles et appartiennent au troisième sexe. Les disciplines sont donc sexuées à l'École et contribuent elles aussi à la socialisation de genre.

Pour tenter de renforcer l'égalité des sexes, notamment à l'École, la convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2000), re-signée en 2006 et en 2013, préconise « *d'améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons pour une meilleure insertion*

dans l'emploi, d'assurer auprès des jeunes une éducation à l'égalité entre les sexes et ce, dès le plus jeune âge, d'intégrer l'égalité entre les sexes dans les pratiques professionnelles et pédagogiques des acteurs et actrices du système éducatif ».

Au vu des inégalités manifestes dans la société et à l'École dont nous avons rapidement rendu compte, nous nous posons la question suivante : dans quelle mesure une séquence d'enseignement moral et civique sur l'égalité filles-garçons et sur les stéréotypes de sexe peut entraîner un changement de représentations chez des élèves de CP ?

Nous verrons dans un premier temps comment se manifeste la transmission des inégalités dans la famille et à l'École, puis nous définirons les notions de sexe, de genre et de stéréotypes. Nous développerons dans un deuxième temps notre inscription théorique, à savoir la didactique. Dans un troisième temps, nous exposerons notre méthodologie, pour enfin dans un quatrième et dernier temps traiter des résultats et de leur analyse avant de conclure.

I. Revue de littérature

I. 1. Les ressources mises à disposition par l'Éducation Nationale

Zaidman (2007) rappelle que l'École a pour mission de former les futures citoyennes et les futurs citoyens et qu'elle est garante des valeurs de la République, dont l'égalité. L'École est alors le miroir de la démocratie, véritable instrument potentiel d'égalité.

Faisons une analogie française des cadres de l'agir enseignant suisses décrits par Fassa (2014). Un premier niveau de l'agir enseignant se situe au niveau du pays, c'est ce que prescrit l'Éducation Nationale, au travers des programmes notamment. Le deuxième niveau est celui de l'Académie et du département. Le troisième niveau est celui de la ville et des circonscriptions. Le quatrième niveau est celui de l'établissement, où l'on peut retrouver le projet d'école et l'équipe éducative. Enfin, le cinquième niveau se situe au niveau de la classe. L'agir enseignant s'inscrit donc dans ces cinq cadres, cadres qui restreignent, astreignent et influent la pratique d'enseignement.

L'article 9 de la charte de la laïcité (2013), charte affichée dans toutes les écoles, se rapporte à l'égalité entre les filles et les garçons : « La laïcité implique le rejet de toutes les violences et de toutes les discriminations, garantit l'égalité entre les filles et les garçons et repose sur une culture du respect et de la compréhension de l'autre. »

Les programmes de l'Education Nationale (2015) entrent dans le premier cadre de l'agir enseignant. Voici en annexe les extraits qui concernent l'égalité entre les femmes et les hommes et les filles et les garçons à l'École élémentaire (annexe 1).

A propos des contenus mêmes des apprentissages à l'École, les femmes sont plutôt exclues de l'Histoire, même si elles y ont été actrices, elles n'y ont pas une très grande visibilité (Thebaud, 2012). Par exemple, les femmes ont été écartées de la vie politique au moment de la Révolution française. Leur rôle dans la révolution ne leur a d'ailleurs pas forcément été restitué (Zaidman, 2007). Les nouveaux programmes intègrent néanmoins une plus grande mixité des acteurs de l'Histoire. Ceci est intéressant, car rendre les femmes plus visibles dans l'histoire enseignée, tout en expliquant le système de genre, permettrait aux filles de développer leur estime de soi et de favoriser leur participation en classe (Opériol, 2014).

Concernant les dispositifs pour l'égalité, en 2013-2014 a été testé l'ABCD de l'égalité (MEN, 2010), programme d'enseignement ayant pour objectif de lutter contre les stéréotypes filles-garçons et de donner des outils aux enseignants et aux enseignantes pour éduquer à l'égalité et au respect entre les sexes. Cette expérimentation a été abandonnée par la suite à cause de ses opposants. Néanmoins, une plateforme qui rassemble des outils pour l'égalité est disponible en ligne : l'Egalithèque (Cromer, 2014). Comme autres ressources disponibles et conseillées, Ferriere (2014) remarque que le choix des œuvres de littérature de l'Education Nationale présente des contradictions avec ses prescriptions en termes de lutte contre les inégalités de sexe : on y trouve encore des stéréotypes de sexe. On voit là la difficulté de mettre en application cette volonté d'éducation à l'égalité.

Enfin, la formation continue dans le domaine du Genre permet aux enseignantes et aux enseignants de transformer des savoirs d'expérience en savoir savants. Cela conduirait les enseignants et les enseignantes à avoir des propos plus favorables au débat sur le Genre, en évitant les jugements de valeur (Fassa, 2014). Il existe par ailleurs un guide à l'usage des formateurs et des formatrices pour intégrer le Genre dans la formation professionnelle, de Ducret et Lamamra (2005), qui permet d'adopter un regard critique sur sa pratique en vue de l'améliorer.

I. 2. Égalités et inégalités transmises dans la famille et à l'École

Zaidman (2007) explique que partant d'un consensus social quant à une dualité fondamentale et hiérarchisée des sexes, des rôles de sexe différents et complémentaires sont

inculqués aux enfants dès leur plus jeune âge. Ces normes doivent être intériorisées pour maintenir l'équilibre social, mais la contrainte et la répression de la transmission de ces modèles est dénoncée par l'approche féministe. L'éducation traditionnelle empêche les filles de s'affirmer comme sujet en limitant leur activité et leur autonomie. Cette différence des sexes est produite par des comportements différents de la part des enseignants et des enseignantes et des parents selon le sexe de l'enfant. Dafflon Novelle (2010) remarque de plus que les filles et les garçons ne sont pas socialisés de la même manière dans leurs différents milieux de vie, que ce soit par les objets qu'ils ont à disposition ou les interactions des adultes avec eux. Ces derniers renforcent les comportements conformes aux stéréotypes de sexe et découragent ceux qui ne le sont pas, les garçons étant davantage découragés. Les médias (télévision, publicité, jouets, littérature) véhiculent également des stéréotypes de sexe très marqués. Davantage que l'École en tant qu'institution, les environnements social et familial sont donc responsables de la production des inégalités selon le sexe. Rogers (2012) met cependant en avant le rôle majeur des interactions entre pairs à l'École dans le renforcement des comportements sexués. L'École est alors un lieu d'expression des attitudes acquises dans la sphère domestique ainsi qu'un lieu de socialisation aux rapports sociaux de sexe (Clair, 2012).

I. 2. 1. Inégalités entre les filles et les garçons transmises par la famille

Il est difficile pour les familles de choisir réellement la façon dont elles élèvent leurs enfants, car un système d'éducation s'impose aux individus du fait de leur inscription dans la société à un moment donné de son développement (Durkheim, 1911, cité par Zaidman, 2007). Les différents degrés d'adhésion des parents et de la famille aux stéréotypes de sexe jouent un rôle primordial dans l'éducation des enfants. Vouillot (1999) avance l'allégation suivante : que ce soit conscient ou non et bien souvent ce n'est pas le cas, les adultes ne se comportent pas de la même manière selon le sexe de l'enfant. L'éducation des filles et des garçons est alors forcément différente. Les filles sont éduquées à être plus dépendantes, plus affectueuses et moins agressives. Les enfants apprennent alors des modèles différents en fonction du sexe. Le père et la mère n'ont pas les mêmes rôles auprès de l'enfant, les mères écoutent et sont complices, tandis que les pères jouent et manipulent (Rouyer, 2007, cité par Mieyaa, 2012). Les frères et sœurs jouent également un rôle dans l'élaboration des représentations des rôles de sexe (Mieyaa, 2012). Par exemple, les parents parlent plus avec leurs filles qu'avec leurs garçons et les conversations sont également plus élaborées avec les filles qu'avec les garçons (Lovas, 2011). Les parents assistent ou contrôlent davantage les actes moteurs des filles que

des garçons, ce qui conduit ces derniers à apprendre à prendre davantage de risques (cité par Mieyaa, 2012). Mais lorsque les valeurs éducatives familiales incluent un réel souci d'égalité entre les sexes, la masculinisation des filles est toutefois mieux tolérée que la féminisation des garçons (Monjaret, 2016).

Il faut noter que la vision binaire du sexe est dans un premier temps utile à l'enfant pour mieux appréhender le monde. A 2 ans, il a déjà des connaissances sur les rôles de sexe des adultes, savoir qui est de plus sexué puisque les filles connaissent davantage les rôles féminins (Rouyer et Robert, 2010).

Puisqu'un système d'éducation s'impose aux individus car il est inscrit dans la société, l'action politique est plus efficace que l'action pédagogique individuelle (Pelletier, cité par Zaidman, 2007). Dayer et Collet (2014, p. 19) se posent alors les questions suivantes par rapport au rôle éducatif de l'École : « comment dé-genrer l'enseignement sans risquer de paraître peu crédible face à des enfants et adolescent-e-s vivant dans un monde hyper-sexué et sexualisé ? Comment faire preuve d'inventivité sans reconduire des logiques de discrimination ? »

I. 2. 2. Les effets du curriculum caché à l'École à propos des inégalités entre les filles et les garçons

L'École est un des milieux de socialisation de l'enfant. Il va y apprendre, en plus des savoirs et compétences des programmes, à devenir homme ou femme. Cette institution dispense un traitement inégalitaire entre les filles et les garçons. La mixité pourrait pourtant aider à produire de l'égalité, en pensant et mettant en œuvre une véritable pédagogie de coéducation (Vouillot, 1999).

I. 2. 2. 1. Les inégalités entre les filles et les garçons à l'École

Les filles et les garçons étaient initialement séparés dans les écoles et recevaient des enseignements différents, pour se rapprocher petit à petit de la mixité et d'un enseignement commun, mixité qui est devenue obligatoire en 1975 avec la loi Haby. Zaidman (2007) constate que cette mixité n'a néanmoins pas vraiment été pensée lors de sa généralisation. En effet, l'École est un puissant instrument de reproduction des stéréotypes de sexe, comme a pu le décrire Mosconi (2012, p. 17) : « Filles et garçons vivent à l'école, à travers une multitude de processus quotidiens parfois très fins et le plus souvent inaperçus des jeunes et des adultes, une socialisation différente selon leur sexe. Et celle-ci contribue à préparer des positions

différentes mais surtout inégales. » Mais la fonction de socialisation de l'École lui permet d'espérer être l'outil de production d'égalité entre les sexes (Vouillot, 1999).

Zaidman (2007) explique que la mixité est à étudier comme un système de relations et que les pratiques institutionnelles sont au cœur de l'étude. Dans tous les espaces de l'École se dessine un jeu de mélange et de séparation entre filles et garçons. L'École est donc mixte, mais mixité ne veut pas dire égalité. Selon Marro et Collet (2009, cité par Dayer et Collet, 2014), la mixité à l'École relève encore davantage d'une juxtaposition des sexes, il s'agit donc seulement d'une mixité de surface. Pour tendre vers l'égalité, il faut une réelle co-éducation pour accompagner les pratiques mixtes de l'École, ce qui demanderait également une meilleure formation du corps enseignant (Collet, 2012).

En ce qui concerne les enseignantes et les enseignants justement, Fassa (2014) remarque qu'elles et ils perçoivent l'École comme un milieu particulièrement égalitaire et n'ont pas forcément conscience que le Genre s'y apprend également. Certains enseignants et certaines enseignantes présentent même des résistances face aux préconisations en termes d'enseignement de l'égalité entre filles et garçons. Ceux et celles qui appliquent les textes le font plutôt par conviction personnelle que par conformité aux instructions (Pasquier, 2013, cité par Mosconi, 2014).

Concernant les élèves, les rôles de sexe des filles sont plus en adéquation avec le métier d'élève que ceux des garçons, mais les attentes des professeurs en termes de compétences sont plus élevées pour les garçons que pour les filles, ce qui impacte sur leur sentiment de compétence : il est moindre pour les filles et plus grand chez les garçons. L'occupation de l'espace scolaire est sexuée, ainsi que les interactions des professeurs avec les élèves, ceci quantitativement et qualitativement. Courtinat-Camps et Prêteur (2010) remarquent qu'en 2006, les filles réussissent mieux à tous les niveaux dans le système scolaire. Le milieu social est néanmoins encore plus déterminant pour la réussite scolaire. Les modèles masculins sont moins nombreux que les modèles féminins auxquels les enfants pourraient s'identifier dans le milieu scolaire.

Plusieurs constats peuvent être relevés quant à l'égalité des filles et des garçons à l'École. Les garçons et les hommes sont en moyenne plus agressifs que les filles et les femmes et ceci dès 2 – 3 ans (Vouillot, 1999). Mais il est important de noter que les différences décrites entre les filles et les garçons, les hommes et les femmes, sont des

tendances, des moyennes, il y a en réalité plus de différences interindividuelles, indépendamment du sexe.

Dans le cadre scolaire, Mosconi (1999) précise que la mixité accroît l'influence des stéréotypes de sexe, que ce soit au niveau des élèves ou des enseignantes et des enseignants. L'indiscipline des garçons est tolérée tandis que celle des filles est rejetée. Les garçons sont vus comme sous-réalisateurs alors que la réussite des filles est attribuée à leur travail et leurs échecs à la limite de leurs capacités. Ben Milled (2012, cité par Mieyaa, 2012) montre d'ailleurs qu'au CP, les filles ont tendance à se dévaloriser tandis que les garçons s'auto-évaluent plus positivement. Pourtant, les différences de performances scolaires entre les filles et les garçons tendent à se gommer dans tous les domaines, voire même à être en faveur des filles, mais les filles sous-évaluent leurs compétences (Vouilot, 1999). Mosconi (1998) explique que les filles sont donc plus adaptées à leur métier d'élève : elles sont alors utilisées comme outil de gestion de classe et d'aide aux garçons (Acherar, 2003, cité par Zaidman, 2007). Mais cette différence d'attitude des filles et des garçons en classe est préjudiciable aux garçons : ils apprennent moins à être élèves, ce qui entraîne davantage de difficultés d'apprentissage (Mieyaa, 2012).

Les garçons classifient les disciplines de l'École selon leur intérêt, alors que les filles les classent selon leur difficulté. On retrouve à ce moment-là les disciplines dites masculines comme disciplines difficiles (Mosconi, 2001, cité par Mieyaa, 2012). En lecture, les filles sont moins souvent en difficulté que les garçons, d'autant plus quand la classe sociale est plus populaire. Elles font aussi plus souvent des études plus longues que les garçons (Mosconi, 2014). Mais si les filles réussissent mieux que les garçons à l'École, cela ne se reflète pas forcément sur les activités professionnelles (Zaidman, 2007).

Les inégalités entre les filles et les garçons à l'École concernent également l'espace sonore de la classe. Mosconi (1999) définit les rapports sociaux de sexe comme une lutte pour l'espace social invisible mais permanente entre les sexes. A l'École, comme dans la société, les garçons défendent leur territoire dit « masculin » de l'invasion des filles.

En classe, l'occupation de l'espace sonore est différente pour les filles et les garçons. Les garçons occupent l'espace sonore, en se faisant interroger ou remarquer (Zaidman, 2007). Collet (2014), à la suite de Mosconi (1986), note la règle des deux tiers – un tiers : en classe se produisent deux fois plus d'interactions entre l'enseignant ou l'enseignante et les garçons qu'entre l'enseignante ou l'enseignant et les filles. Les garçons s'emparent de l'espace sonore

de la classe souvent par la pratique de l'humour, moyen d'exister dans la classe. Les filles y sont spectatrices ou victimes consentantes : il est admis que pour les filles, il vaut mieux rire que se fâcher. Mosconi (2014) souligne que l'occupation de l'espace sonore de la classe des garçons, en plus d'être plus importante, est aussi plus spontanée, plus longue et plus fréquente que les filles, que ce soit à propos des savoirs en jeu ou pour se faire remarquer. Zaidman (2007) analyse que les garçons focalisent alors l'attention et dominant l'espace sonore de la classe. Si la discrétion des filles est d'abord appréciée à l'École primaire, cette attitude pourra être dévalorisée dans la suite de leur scolarité, prendre la parole devenant un facteur de réussite.

I. 2. 2. 2. Les interactions pédagogiques élèves-élèves et élève-enseignant.e

Nous avons vu que l'espace de la classe n'est pas occupé de la même manière selon le sexe des élèves. Or, l'apprentissage des inégalités de sexe se fait aussi par les relations entre pairs, notamment lors des récréations (Mosconi, 2014). Plus les enfants grandissent et plus ils passent préférentiellement du temps avec des camarades de même sexe. Cela est dû au besoin d'appartenir à un groupe social, le sexe étant un critère plus facilement utilisable. En groupe de sexe, les enfants vont d'autant plus se conformer aux normes de genre, parce que cela leur permet de mieux différencier ces groupes et donc d'avoir un sentiment d'appartenance plus fort à leur groupe (Mieyaa, 2012).

Les enseignants et les enseignantes affirment généralement ne pas faire de différence entre les filles et les garçons en classe et considérer le groupe classe d'une manière neutre. Ils et elles remarquent tout de même une séparation sexuée des activités et des espaces dans la cour de récréation, la mixité faisant apparaître une ségrégation perçue comme naturelle. Les élèves sont néanmoins placés en alternant filles et garçons dans la classe : s'agit-il d'une volonté d'égalité, ou bien d'un instrument de gestion de classe ? (Zaidman, 2007)

Les enseignantes et les enseignants interagissent donc davantage avec les garçons qu'avec les filles en classe et abaissent le niveau des questions pour les filles. Jarlegan (1999) explique que ceci n'est pas forcément perçu par les élèves et les enseignants et les enseignantes, cette répartition du temps semblant être la norme. Elles et ils laissent davantage de temps aux garçons pour réfléchir et leur fournissent davantage d'indices. Les filles sont plutôt félicitées pour la forme de leur travail, contrairement aux garçons, qui sont plutôt félicités pour le fond de leur travail. Mieyaa (2012) précise que le fait que les remarques négatives

portent sur le fond pour les filles et les remarques positives portent sur le fond pour les garçons et sur la forme pour les filles, tend à faire comprendre que l'esthétique est plus importante que le contenu pour les filles. Pour quelques niveaux de classe, les échecs des garçons sont expliqués par un manque d'effort alors que les échecs des filles sont attribués à leur niveau de compétence. Ceci a un impact direct sur le sentiment de compétence des élèves : les garçons attribuent leurs réussites à leurs compétences tandis que les filles se sentent moins responsables de leurs bons résultats (Jarlegan, 1999).

I. 2. 2. 3. Le curriculum caché

A l'École, les élèves apprennent non seulement les savoirs qui sont au programme, mais aussi tout un ensemble de savoirs, de compétences, de représentations, de rôles, de valeurs, ne figurant pas dans les programmes officiels et ne faisant pas partie des finalités recherchées, comme une facette implicite du métier d'élève qui consiste à apprendre à devenir une femme ou un homme ainsi qu'à occuper leurs positions sociales respectives. C'est ainsi que Mosconi (2014), à la suite de Forquin (1985), décrit le curriculum caché. De plus, à cause du système d'attentes, si l'enseignante ou l'enseignant a des attentes genrées, les élèves se comporteront selon ces stéréotypes (Mieyaa, 2012). Par exemple, l'indiscipline des garçons est tolérée tandis que celle des filles ne l'est pas. Les enseignants et les enseignantes attribuent les échecs des garçons à leur manque de travail et les réussites des filles au travail qu'elles fournissent, cela montre que les capacités des deux groupes sont perçues très subjectivement, en dépréciant celles des filles. Cela entraîne des différences d'estime de soi, qui est moindre pour les filles (Mosconi, 2012). Les filles sont valorisées quand elles présentent leur travail proprement. Cela renvoie à la conception de narcissisme attribué aux femmes et elles risquent alors de développer des stratégies de gestion du temps qui leur seront défavorables lorsqu'il s'agira d'être rapide dans la réalisation des exercices (Zaidman, 2007). Mosconi (2014) décrit que les garçons apprennent donc, en plus des notions du programme, à s'exprimer, à s'affirmer, à contester l'autorité de l'adulte, tandis que les filles sont plus attentives, elles adhèrent plus souvent aux valeurs de l'École, mais, en même temps, elles y apprennent à prendre moins de place, physiquement et intellectuellement, que les garçons, à moins exprimer publiquement leur pensée, à se limiter dans leurs échanges avec les adultes, à être moins valorisées par eux, à se soumettre à leur autorité, tout en devant protester, sans protester, la dominance des garçons (ou de certains garçons) : donc à avoir une place secondaire, tout ceci comme si c'était normal et naturel.

Le curriculum caché se retrouve également dans les savoirs enseignés. Les enseignantes et les enseignants adaptent le programme à leur classe. En même temps que de transmettre les savoirs prescrits, ils transmettent des savoirs sur les positions sociales des hommes et des femmes. Les programmes d'Histoire mettent aujourd'hui l'accent sur certaines grandes femmes de l'Histoire, qui en étaient précédemment presque totalement occultées, bien que beaucoup aient joué des rôles très importants. L'absence d'exemples dans un domaine donné en tue les possibles et ainsi se transmet la hiérarchie sexuée des savoirs. Cela conduit aussi à une orientation différenciée et donc également à une division sexuée des métiers, qui montre l'exemple et tue à son tour les possibles en un cercle vicieux (Mosconi, 2012). Il existe de même des représentations sexuées des savoirs, qui laissent à penser qu'il existe des disciplines scolaires féminines (français, langues, biologie, services, secrétariat, métiers de relation,) et des disciplines scolaires masculines (mécanique, électricité, électronique, techniques industrielles, mathématiques, physique, informatique) (Mosconi, 2014). La différence de traitement des élèves en fonction de leur sexe, en mathématiques notamment, que ce soit qualitativement ou quantitativement, fait partie du curriculum caché, ce qui les poussera à s'investir dans les différentes disciplines de manière différenciée (Jarlegan, 1999). Tout le monde a le droit de tout apprendre, mais il existe des tabous selon la classe sociale et le sexe, certaines disciplines étant alors infamantes, naturelles ou transgressives (Mosconi, 1989, cité par Dayer et Collet, 2014). Le curriculum caché explique donc en partie l'inégalité entre filles et garçons devant les choix de formation, les filles ne parvenant pas à transformer leur réussite scolaire en réussite professionnelle, du moins pas de manière équivalente aux garçons (Fasse, 2014). Vouillot (1999) observe alors une séparation de plus en plus marquée en avançant dans les études, qui se retrouve ensuite dans la sphère professionnelle. Dayer et Collet (2014) y décrivent par ailleurs le phénomène du plafond de verre ainsi : dans les entreprises et les organisations, plus on s'élève dans la hiérarchie, moins il y a de femmes, bloquées en amont par des obstacles invisibles.

I. 3. Définitions : sexe, genre et stéréotypes de sexe

I. 3. 1. Sexe

Hurtig, Kail et Rouch (1991) expliquent que le sexe est considéré comme un donné biologique, divisant les humains en deux catégories distinctes dont découleraient naturellement des attributs psychologiques et sociaux asymétriques, complémentaires et hiérarchisés. Le biologique est pourtant objet de réélaboration psychologique et sociale, il

n'est pas invariant et totalement prédéterminé. Homme et femme seraient donc synonymes de mâle et femelle sur le plan biologique. Touraille (2016) dénonce ce classement selon des fonctions présumées de reproduction. La définition de sexe chez les animaux distingue les individus mâles et femelles tandis que celle du sexe chez les plantes porte sur les organes sexuels. Or différencier les organes et différencier les individus n'est pas équivalent. Cela remet en question la catégorisation d'organismes entiers selon leurs organes sexuels.

Le sexe peut aussi être vu comme une catégorie descriptive : c'est un marqueur d'appartenance à un groupe social (Clair, 2015). Raz (2016) définit la bi-catégorisation par sexe comme le fait de classer les individus dans deux catégories dissymétriques et mutuellement exclusives, sur justification biologique. Pourtant, selon les cultures et les périodes étudiées, on ne retrouve pas forcément cette stricte dichotomie. Mosconi (2012) affirme qu'appréhender le sexe de manière dichotomique est une création sociale. Les attributs sociaux et psychologiques associés au fait d'avoir un sexe féminin ou un sexe masculin ne sont pas des données naturelles, puisqu'on voit bien qu'ils changent selon la société dans laquelle les individus s'inscrivent (Mosconi, 1999). Laufer et Rochefort (2014) renchérissent que les sexes biologiques sont différents mais la différence des sexes est socialement et culturellement surdéterminée.

En classant les sexes dans seulement deux catégories, les individus ne prennent donc en compte qu'un seul indicateur, en occultant les multiples indicateurs, plus ou moins corrélés entre eux, qui composent le sexe. Nous pouvons alors nous demander si le sexe « biologique » n'est pas en réalité également social. Le sexe reste naturel, mais la perception sociale qu'on en a est remise en question. Le Genre intervient alors pour faire émerger la partie sociale de la notion de sexe (Delphy, 1991).

I. 3. 1. Genre

Laufer et Rochefort (2014) constatent qu'il est communément admis que le genre décrit le sexe, mais socialement. Le genre est d'ailleurs parfois utilisé comme un euphémisme du sexe, or ces deux termes n'ont pas le même sens (Clair, 2012). Unger (1979, cité par Mieyaa, 2012) précise que « le terme de genre peut être utilisé pour désigner les composantes non physiologiques du sexe qui sont actuellement perçues comme appropriées par les individus de sexe masculin, ou de sexe féminin ». L'identité de genre serait alors le sexe social et psychologique. Handman (2014) souligne que dans les sociétés occidentales, le genre

est lié au sexe, qu'il traduit. Le sexe est fondateur de l'identité personnelle, ce qui démontre d'une représentation binaire des sexes.

Connan-Pintado et Béhotéguy (2014) définissent le genre comme une « identité construite par l'environnement social des individus. On ne peut considérer la « masculinité » ou la « féminité » comme des données naturelles, mais comme le résultat de mécanismes extrêmement forts de construction et de reproductions sociales, au travers de l'éducation ». Mosconi (2012) appuie que le féminin et le masculin ne sont pas des identités, mais des normes sociales, qui instituent une hiérarchie entre les groupes de sexe dans tous les domaines de la vie. La structure sociale est organisée en fonction de cette division, ce qui entraîne discrimination, subordination et dévalorisation. Clair (2012) développe que le genre reflète des propriétés intériorisées par deux groupes sociaux et témoigne d'identifications individuelles ne coïncidant pas forcément avec les frontières de ces deux groupes. Le genre organise les pratiques quotidiennes et les idées partagées par tout le monde : ce sont bien les normes du genre.

Ferrière (2014) définit le schéma de genre comme la conformité à son groupe d'appartenance et le rejet de l'autre groupe. Il s'agit d'une sorte de cercle vicieux des justifications qui confirme toujours ce schéma : je suis une fille donc je joue à la poupée, je joue à la poupée donc je suis une fille. Il faut par ailleurs noter qu'entre 5 et 7 ans, les violations de rôles de sexe sont perçues par les enfants comme très graves et inacceptables. Cette phase de rigidité fait partie du développement de l'enfant selon Dafflon Nouvelle (2010).

Clair (2012) expose que le *gender* (Etats-Unis) a signifié sexe social, opposé au sexe biologique, puis a été défini en fonction des rôles de genre et enfin a désigné la logique sociale qui fait exister et assujettit les individus en fonction de leur sexe perçu, de leurs pratiques sexuelles et de leur mise en scène ou transformation. Si on dit « les genders », ça ne se rapporte pas à des éventuels gender féminin et gender masculin, mais réellement à chaque façon d'incarner le gender et les possibilités en sont infinies. Le Genre, quant à lui, en passant les frontières, a pris un nouveau sens : celui des rapports sociaux de sexe, sans inclure la sexualité des individus. Delphy (1991) explique que le Genre est mis au singulier pour appuyer sur le principe de partition plutôt que sur les parties divisées.

Quand le Genre est dit être causé par le sexe, il arrive que les raisons utilisées pour l'expliquer soient aussi les éléments qu'elles sont censées expliquer, cercle vicieux remettant en cause la validité scientifique de ces raisonnements, critique Delphy (1991). Il arrive

également que la saillance du sexe biologique soit invoquée pour justifier cette catégorisation dichotomique, alors même que d'autres saillances, comme des traits physiques, ne sont pas invoquées. Cela montre combien la supposée opposition fondamentale entre les sexes est ancrée. Les rôles de sexe sont par ailleurs vécus comme des choix ou des goûts individuels et non comme des contraintes car leur intériorisation passe inaperçue tant elle est forte (Court, 2016).

La définition du Genre que nous retiendrons ici est la suivante : le Genre décrit les rapports sociaux structurant l'ensemble des institutions au niveau macrosocial (Mosconi, 2014). Joan V. Scott (1980, cité par Laufer et Rochefort, 2014, p. 12) dépeint le Genre comme une catégorie pour mettre au jour la façon dont les rapports de pouvoir se forment par et à travers le Genre : « le genre est un élément constitutif des relations sociales fondées sur les différences perçues entre les sexes et le genre est une façon première de signifier les rapports du pouvoir. » Cendrine Marro (cité par Mosconi, 2012, p. 12) décrit le Genre comme « un système social, qui institue un ordre social dans lequel l'un et l'autre sexe sont dans un rapport de pouvoir, l'un, les hommes, dominant l'autre, les femmes et qui se traduit au niveau symbolique par un système de normes de sexes féminin-masculin interdépendantes et hiérarchisant-es, qui concernent tant des attributs physiques et psychologiques que des rôles et des conduites y compris relationnelles entre les sexes. » Les études de genre sont alors l'analyse des processus inégalitaires qui conduisent à créer différentes formes de différenciation entre les sexes (Laufer et Rochefort, 2014).

Au Genre sont associés des attributs psychologiques, des activités, des rôles et des statuts sociaux, qui forment un système de croyances culturellement assignées aux catégories de sexe (Hurtig, Kail et Rouch, 1991). Les hommes et les femmes font des choses différentes, mais ceci est aussi hiérarchisé, puisque ce que font les hommes est plus valorisé que ce que font les femmes. La société serait segmentée en territoires masculins et territoire féminins, ce qui se reproduit partout, notamment à l'École (West et Zimmerman). Les territoires masculins donnent plus de pouvoir et de maîtrise que les territoires féminins (Mosconi, 1999). Le Genre se manifeste également par une appropriation et un usage du corps différents selon le sexe, par exemple la posture, la démarche et la gestuelle. Ces habitudes corporelles sont également transmises à l'École (Court, 2016).

Marro (2012) observe également une valence différentielle des sexes : ce qui est dit propre à la femme est moins valorisé que ce qui est dit propre à l'homme. Elle reprend la définition de Françoise Héritier (1981) : « Expression d'un rapport orienté, la plupart du

temps hiérarchique, entre le masculin et le féminin. Rapport traduisible en termes de valeurs et plus spécifiquement en termes d'infériorité naturelle du féminin vis-à-vis du masculin. »

Pour terminer avec le Genre, les individus pensent communément que la hiérarchisation entre les groupes de sexe de la structure sociale est posée par-dessus les cultures féminine et masculine et que ce système de classification va survivre à sa fonction hiérarchisante, explique Delphy (1991). Mais c'est la hiérarchie qui est antérieure à la division sexuée. Le Genre montre alors, en plus de rapports sociaux inégalitaires entre les deux groupes de sexe, le contenu en termes de valeurs (féminin et masculin) de ces deux groupes.

Enfin, pour travailler sur l'égalité des sexes, il faut tenir compte du Genre, donc des représentations sexistes que nous avons, même sans le vouloir, intégrées. Ces représentations existent bel et bien, même si on ne souhaite pas y être soumis, alors il faut en parler pour tenter de les mettre à distance. La dépendance – indépendance à l'égard du Genre (DIG) est une forme de sensibilité à la justice associée aux distinctions de sexe (Marro, 2012).

I. 3. 1. Stéréotypes de sexe

Mosconi (2012) explique que les stéréotypes aident les individus à avoir des repères pour ordonner le monde et mieux l'appréhender, en faisant des catégories. Les catégories de sexe ont tendance à former des stéréotypes, puisqu'elles sont hiérarchisées avec un groupe masculin dominant valorisé et un groupe féminin dominé dévalorisé. Ces perceptions différenciées amènent inconsciemment à interpréter différemment des comportements et à changer nos jugements et nos attentes. Ces croyances sont partagées par la majorité des individus et transmises aux enfants, qui apprennent ainsi une division sexuée des tâches et des savoirs, par le biais des jouets entre autres. Pour faciliter leur perception du monde, les individus catégorisent ce qu'ils voient pour faire de l'ordre et ainsi éviter le trop plein d'informations. Cette appréhension du réel est ainsi très simplificatrice et permet une certaine économie cognitive. Deaux (1987, cité par Hurtig et Pichevin, 1991) explique que les caractéristiques physiques perceptibles fournissent une étiquette de sexe, qui elle-même conduit à des inférences stéréotypantes, donnant par là un ensemble d'informations diverses (Deaux et Lewis, 1984, cité par Hurtig et Pichevin, 1991). La catégorisation de sexe est une catégorisation socio-cognitive, car rapports sociaux de sexe et système de connaissances y sont indissociablement liés (Hurtig et Pichevin, 1991).

Selon Mosconi (2014, page 128), les stéréotypes de sexe sont donc des « croyances concernant les caractéristiques des filles / femmes et des garçons / hommes comme groupes

sociaux opposés. », ou encore des « mécanismes psychologiques qui, à notre insu, sans que nous en ayons conscience, orientent et altèrent notre regard, nos jugements sur autrui, nos interprétations des comportements de l'autre, nos attentes à son égard, nos conduites enfin. ». Quelques exemples de stéréotypes de sexe sont présentés en annexe 2.

De ces stéréotypes découlent des rôles de sexe, qui sont des « modèles organisés de conduites assignées, dans une société donnée, à l'ensemble des individus appartenant à l'un des deux sexes que celle-ci reconnaît. [...] Ils renvoient à la fois à des caractéristiques psychologiques qu'il convient de présenter selon le sexe d'état civil et, en continuité, à des activités censées être appropriées spécifiquement à chacun des deux sexes » (Marro, 1999, page 127). Mosconi (2012) conclut que le féminin et le masculin sont des normes sociales. Ils ne sont pas naturels et ne viennent pas du sexe biologique. Le sexe biologique n'est pas dichotomique, contrairement à la construction juridique qu'est le sexe d'état civil. Mais Dayer et Collet (2014) remarquent que lorsque des individus ne se conforment pas totalement aux normes de sexe, les hommes estimeront qu'ils ont une part féminine en eux-mêmes, les filles seront traitées de garçon manqué. Cela montre combien il est difficile de constater l'inadéquation des termes « féminin » et « masculin ».

Martin et Halverson (1981, cité par Mieyaa, 2012) représentent le schéma de genre comme un noyau central autour duquel l'enfant fait des associations et interprète le monde en faisant des généralisations sur les sexes, ce qui aide sa compréhension du monde. A l'École, l'adhésion à certains stéréotypes de sexe peut impacter négativement les résultats scolaires des élèves, ces stéréotypes étant limitatifs et contraignants, ceci étant plus marqué pour les garçons et dans des milieux socio-économiques moins aisés (Bouchard, St Amant et Tondreau, 1997, cité par Zaidman, 2007).

Mieyaa (2012) remarque que les ouvrages de littérature jeunesse véhiculent également des représentations du masculin et du féminin, ce qui participe de l'apprentissage des connaissances sexuées des enfants, que ce soit à l'École ou dans la famille.

I. 4. Les stéréotypes de sexe véhiculés par la littérature de jeunesse

La littérature de jeunesse participe à la transmission de valeurs communes, elle est une des composantes de la culture nationale (Nières-Chevrel, 2002, cité par Cromer, 2014). Les livres de jeunesse donnent corps, en mots et en images, aux stéréotypes de sexe, ce qui les normalise et les transmet. Boni-Le Goff (2016) expose que les récits pour enfants comportent

des normes hiérarchiques genrées, plaçant les personnages masculins au cœur de l'action. Les qualités socialement et symboliquement attribuées aux hommes et aux femmes sont naturalisées. Les enfants sont comme invités à reproduire le Genre, par des stimulations dans tous les milieux et de toutes formes.

I. 4. 1. Les personnages masculins

Les dires de Connan-Pintado et Béhotéguy (2014) et Fontanini (2010) convergent pour constater que les ouvrages de littérature jeunesse proposent des protagonistes majoritairement masculins et les représentations des femmes n'y sont pas valorisées. Dafflon Novelle (2002, cité par Mieyaa, 2012) précise que les héros sont deux fois plus présents que les héroïnes dans les histoires pour enfants. Ils sont aussi plus souvent présents sur la couverture du livre et dans les titres des albums.

Si les personnages masculins sont davantage présents dans la littérature de jeunesse, ils ont aussi des portraits plus diversifiés et plus détaillés, les mettant en avant comme modèle d'identification presque unique, comme si le sexe de l'humanité était, par défaut, le masculin. Les personnages masculins ont également plus d'autonomie et davantage de relations, tandis que les personnages féminins restent plutôt dans le cadre de la famille, ce qui accentue la domination masculine (Cromer, 2014).

Bonnery (2014) nuance ces constats en signalant que lorsque le héros n'a pas la force physique, il est malin et se débrouille par la réflexion. Les attributs masculins sont valorisés quand ils sont maîtrisés, canalisés. Les histoires comportent alors une leçon de morale. Aux héros à force brute, ostentatoire et irréfléchie s'ajoutent et s'opposent donc des héros à masculinité maîtrisée. La différence de standards de lecture entre les familles des classes populaires et les familles dont les parents ont fait de plus longues études contribuerait alors à tenir les garçons des classes populaires à distance des postures réflexives du lecteur.

I. 4. 2. Les personnages féminins

Marcotin (2014) explique que dans l'après-guerre, période qui a permis aux femmes de se placer dans des situations qui demandent du courage et presque une certaine émancipation, des romans avec des héroïnes à facettes multiples voient le jour. Ces héroïnes sont à la fois courageuses, colériques et aventurières et à la fois s'occupent des tâches domestiques. On voit alors une masculinisation des antagonistes féminins, ce qui n'est absolument pas réciproque, les personnages masculins continuent d'occuper les rôles qui leurs sont traditionnellement attribués. Cette masculinisation n'empêche d'ailleurs pas les filles de

conserver leurs anciens rôles, voire d'y être de nouveau confinées une fois adultes. Fontanini (2010) remarque d'ailleurs que les livres mettant en scène des sauvetages d'animaux ou des histoires d'amitié avec des animaux ont principalement des héroïnes.

Il existe donc également des héroïnes auxquelles les lectrices rêvent de ressembler. Chapus (2014) présente le personnage d'Alice Roy, qui à la fois s'occupe de la maison pour seconder son père (qui a toutefois aussi une gouvernante) et à la fois résout des enquêtes policières. Elle possède un cabriolet, qui est un véritable symbole d'émancipation. Les personnages secondaires sont tout de même assez stéréotypés. Alice Roy a un caractère bien trempé, elle est autoritaire, garde son sang-froid en toutes circonstances. Elle est rationnelle, méthodique, a d'excellentes facultés de déduction. Pour Alice, les rôles attribués au sexe sont alors inversés : c'est encore une fois une masculinisation de la femme, qui entretient malgré elle les stéréotypes de sexe.

Les femmes en tant que personnages principaux arrivent dans la bande dessinée dans les années 1960 (exemple : Yoko Tsuno en 1970). Les bandes dessinées ont, pendant une période, été destinées à des publics différents (en fonction du sexe), même si elles sont censées être mixtes. Cela est dû à la loi du 16 juillet 1949 sur les publications destinées à la jeunesse, qui a apporté des tabous dans la littérature de jeunesse. Cette ségrégation s'est de nos jours beaucoup atténuée (Piffault, 2014).

I. 4. 3. Les histoires mixtes

Toutes les histoires ne sont pas forcément stéréotypées, Gaiotti (2014) parle notamment des histoires du Père Castor, qui ne ciblent pas un sexe en particulier. Le but de Paul Faucher est de favoriser l'épanouissement et l'autonomie de l'enfant par les livres. Les histoires sont mixtes et pas forcément stéréotypées, ce qui contraste avec la littérature pour la jeunesse la société et la littérature du 19^e siècle. Les personnages animaux sont par contre plutôt masculins, mais tiennent un discours critique sur la place des hommes et des femmes. La mixité de ces séries de livres est mise en avant.

Cromer (2014) fait remarquer que les albums de littérature de jeunesse sont aujourd'hui moins visiblement stéréotypés qu'avant, mais les représentations ne sont pas pour autant rééquilibrées. Les rapports inégalitaires entre les sexes dans la littérature de jeunesse perdurent même s'ils sont moins visibles.

I. 4. 4. Les stéréotypes dans la littérature de jeunesse

Les enfants gardent longtemps en mémoire les images des albums de littérature de jeunesse. Ils y apprennent donc les stéréotypes de sexe qui y sont véhiculés. Le masculin est beaucoup plus représenté dans les albums de littérature de jeunesse que le féminin et encore plus concernant les albums pour les tout-petits (Dafflon Novelle, 2006, cité par Ferriere, 2014).

Bonnery (2014) rappelle qu'on retrouve souvent des stéréotypes de sexe et la domination masculine dans les albums de jeunesse illustrés. Dans les albums de la période 1945 – 1970, on trouve des jeux d'enfant très stéréotypés. On y voit aussi clairement une domination masculine. Le clivage entre les professions représentées est net. On voit encore de nos jours ce degré de stéréotypie dans les albums grand public, part de la production de la littérature de jeunesse. Les albums dont les personnages sont des animaux ont aussi une répartition des métiers stéréotypée (exemple : Babar). Il existe tout de même quelques rares contre-exemples avec des héroïnes. Les personnages féminins aventurières se sont développés. Divers exemples de stéréotypes de sexe dans la littérature de jeunesse sont présentés en annexe 3.

I. 4. 5. La littérature de jeunesse à l'École

Ferriere (2014) explique qu'à l'École, les élèves à qui on présente des albums contre-stéréotypés, s'ils sont dans leur phase de rigidité par rapport aux stéréotypes de sexe, pourraient rejeter ces histoires. En grande section de maternelle, les filles reconstruisent l'histoire contre-stéréotypée de manière stéréotypée. Le rappel des histoires stéréotypées se fait beaucoup plus facilement. Les scènes neutres sont mieux rappelées que les scènes contre-stéréotypées. Après lecture d'un album, Ferriere (2014) détermine le débat mené par l'enseignante ou l'enseignant comme décisif dans le repérage et la déconstruction des stéréotypes de sexe. Autour de 7 ans, les élèves construisent leurs représentations et sont dans la phase de rigidité par rapport aux normes de rôles de sexe. Il ne s'agit pas de les déstabiliser dans cette construction, mais plutôt de leur proposer des modèles plus neutres auxquels s'identifier. Les albums contre-stéréotypés sont alors mieux appropriés aux enfants qui ont terminé le développement de leur schéma de genre, car ces enfants sont à ce moment-là plus flexibles. A la lecture d'albums contre-stéréotypés, Ferriere (2014) remarque que les filles se mettent à davantage occuper l'espace sonore que les garçons, qui y rechignent, mais pour parler d'attributs stéréotypés des personnages. L'objectif pédagogique de travail sur ces stéréotypes ne peut alors pas être atteint.

II. Inscription théorique

II. 1. Les approches didactiques

La didactique s'intéresse aux savoirs et à la transmission de ces savoirs. Ces aspects théoriques ont été développés dans le cadre de l'EPS mais peuvent être transposables aux autres disciplines. Les savoirs se transmettent dans le cadre de relations ternaires entre professeur, élève(s) et savoirs : c'est le système didactique. M.-L. Schubauer-Leoni le définit comme un ensemble « de relations entre le jeu de l'enseignant ou l'enseignante et le jeu de l'élève à propos du savoir à enseigner et à apprendre, sous couvert d'institutions dotées d'intentions d'enseignement ». Les savoirs englobent savoir déclaratif, savoir procédural et savoir être (Amade-Escot, 2007).

Johsua (1998, cité par Amade-Escot, 2007) précise que les types de savoirs en jeu sont les savoirs savants (« établis par les communautés à qui la société reconnaît le droit de « dire le vrai » dans leur domaine à un moment donné de son histoire »), les savoirs experts (« établis par des formateurs, des entraîneurs, des athlètes auxquels la société reconnaît une certaine légitimité dans leur domaine professionnel ») et les savoirs personnels (« détenus par un sujet sur un domaine donné, qui a de fortes composantes identitaires »). L'apprentissage des savoirs se fait en plusieurs étapes, selon des modèles développés au fil du temps.

L'Éducation nationale est une institution qui prescrit les savoirs à enseigner à l'École primaire par le biais des programmes. Amade-Escot (2007) explique que les professeurs des écoles se les approprient pour les enseigner et les transforment alors forcément un peu, entre autres en sélectionnant ce qu'ils vont transmettre. Ils ont la responsabilité de créer les conditions optimales pour que les objets de savoir du milieu didactique soient modifiés par les élèves. Ils font continuellement évoluer ces conditions, en s'adaptant aux élèves, pour co-définir les savoirs (action conjointe du professeur et des élèves). Le professeur a alors des intentions didactiques, décelables par une analyse a priori, qui sont ou ne sont pas réalisées dans le milieu didactique. Les enjeux didactiques sont définis par le professeur et les élèves, ce qui constitue le contrat didactique. La relation didactique est maintenue tout au long du processus, par des négociations autour de l'avancée du savoir, pour que les élèves développent des stratégies gagnantes tout en ajustant les écarts entre le savoir visé et les savoirs des élèves (Amade-Escot, 2007).

II. 2. Les régulations didactiques

Amade-Escot, Garnier et Monnier (2007) expliquent que lorsque le professeur et les élèves interagissent pour apprendre quelque chose, c'est une interaction didactique. Il arrive souvent que cette interaction se fasse entre un seul élève et le professeur mais qu'elle soit destinée à toute la classe. Ces interactions peuvent être verbales ou non-verbales. Pour se comprendre, il faut un minimum de connaissances communes. Il y a donc inévitablement des malentendus. Changer de cognitions est de plus assez coûteux pour les élèves. Il ne faut pas non plus qu'ils perdent complètement la face pour que l'interaction ne cesse pas. Lors de ces communications, les attentes du professeur et les attentes des élèves, plutôt implicites, autour des savoirs en jeu, forment le contrat didactique. Ses ruptures et ajustements forment la dynamique de l'interaction didactique, il évolue au cours de la situation sous les négociations plutôt implicites des élèves et du professeur. Il n'est visible que lors de ses ruptures au cours de la séance, qu'elles soient induites par le professeur pour faire avancer le savoir, faute de temps, ou par les élèves ou le professeur plus aléatoirement, si les malentendus sont trop grands. Les contenus d'enseignement peuvent alors changer. Les rôles et statuts d'élèves et de professeur permettent la dissymétrie de leurs savoirs.

Amade-Escot, Garnier et Monnier (2007) remarquent que beaucoup d'interactions se font également entre élèves, ce qui n'est pas à négliger dans la construction des savoirs. Le professeur peut donc se servir de l'hétérogénéité de sa classe. Verscheure et Amade-Escot (2007) constatent que l'hétérogénéité de la classe en termes de Genre conduit parfois les professeurs à avoir une pédagogie différenciée, ce qui peut poser problème pour atteindre des objectifs de savoir identiques pour tous les élèves. Une hétérogénéité de classe est également utile car certains élèves vont permettre de faire avancer le savoir et d'autres de corriger des erreurs.

II. 3. Milieu didactique, contrat didactique et contrat didactique différentiel

Amade-Escot, Garnier et Monnier (2007) précisent que le milieu didactique est également défini par l'agencement des dispositifs d'étude, soit les tâches et consignes, qui induisent des attentes de la part du professeur, en termes de comportements et de transformations. L'analyse a priori permet de définir ces attentes et intentions par rapport aux possibles ouverts par le milieu didactique, la variable de commande étant la variable décisive quant à l'apprentissage du savoir visé. L'entrée dans les tâches est alors décisive, car à ce

moment-là les élèves détournent souvent la variable de commande, sans que ce soit forcément repéré par le professeur. Ce dernier ajuste sans cesse le dispositif au cours de la séance pour arriver au savoir visé : c'est le jeu didactique, qui intègre les négociations avec les élèves. Le milieu didactique est alors une construction commune du professeur et des élèves. Il est d'abord installé par des interactions plutôt organisationnelles, mais le savoir prend une place plus importante au fil des échanges. Didactique et pédagogie sont étroitement liés. Le professeur conçoit ses dispositifs en fonction de ses capacités de gestion de sa classe et gère ces dispositifs en fonction de comment il les a conçus. Brière-Guenoun et Refuggi (2007) remarquent encore une fois que pédagogie et didactique sont indissociables.

Avoir des attentes différentes selon les élèves est modélisé par le concept de contrat didactique différentiel (Schubauer-Leoni, 1996). C'est la « dynamique contractuelle implicite qui s'instaure entre le professeur et des sous-groupes d'élèves correspondant aux diverses hiérarchies d'excellence au sein de la classe ». Si les attentes sont réciproques, les élèves sont donc co-acteurs des inégalités (Verscheure et Amade-Escot, 2007). Les situations didactiques peuvent de plus être porteuses de valences sexuées. Les élèves peuvent alors adopter différentes positions de genre selon les situations et les interactions pour répondre à des tâches.

Ces positions de genre épistémiques des élèves, mises en lien avec le contrat didactique différentiel, sont prédictrices de la trajectoire d'apprentissage des élèves. L'activation d'une position de genre épistémique équilibrée selon les contextes se construit au fil de la scolarité, qui plus est chez les bons élèves (Verscheure et Amade-Escot, 2007).

III. Problématique

Beaucoup d'inégalités entre les sexes sont transmises aux enfants dès leur plus jeune âge par l'environnement, que ce soit dans la société, dans la famille ou à l'École. Les garçons et les filles ne sont en effet pas socialisés de la même manière dans leurs différents milieux de vie, que ce soit par les objets ou par les interactions (Dafflon Nouvelle, 2010). L'éducation traditionnelle empêche les filles de s'affirmer comme sujet en limitant leur activité et leur autonomie. L'école est alors un lieu d'expression des rôles de sexe acquis dans le milieu domestique (Clair, 2012) et un puissant instrument de reproduction des stéréotypes de sexe (Mosconi, 2012). Mais l'École peut également être un levier de changement vers l'égalité par les apprentissages, elle est de plus garante de l'égalité en tant que valeur de la République et a par ailleurs pour mission de former les futurs citoyens et les futures citoyennes (Zaidman,

2007). L'égalité entre les filles et les garçons et les hommes et les femmes est un objet d'étude, comme demandé dans les programmes d'Enseignement Moral et Civique du Ministère de l'Education Nationale, mais aussi un outil transversal d'égalité présent dans le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (SCCC), dans le domaine de la formation de la personne et du citoyen. Elle est également présente dans la charte de la laïcité affichée dans toutes les écoles. En parallèle de ces prescriptions existe le curriculum caché, qui propage des rôles de sexe par le biais de contrats didactiques différentiels. Ces derniers apprennent aux élèves à devenir hommes ou femmes en plus des savoirs et compétences au programme. Un des supports d'apprentissage à l'École est la littérature de jeunesse, qui véhicule également des représentations du « féminin » et du « masculin ». En effet, les enfants gardent longtemps en mémoire les images des albums et apprennent ainsi les stéréotypes de sexe qui y sont représentés. Dans ce cadre, la recherche collaborative peut être une piste de travail intéressante afin de créer un dispositif didactique efficace pour l'apprentissage de l'égalité entre les sexes, la mixité à l'École n'étant pas suffisante pour générer de l'égalité (Vouillot, 1999). Elle accroîtrait même l'influence des stéréotypes de sexe selon Mosconi (1999).

La problématique de recherche consiste à analyser en quoi une séquence portant sur la reconnaissance des stéréotypes de sexe dans la littérature de jeunesse peut être vecteur d'égalité entre les garçons et les filles et les femmes et les hommes.

Les questions de recherche sont les suivantes :

- Le dispositif didactique tel qu'il est construit permet-il aux élèves de faire évoluer leurs représentations de sexe ?
- Comment les interventions de l'enseignante et des élèves font-elles évoluer les représentations de sexe des élèves ?

Nous présenterons ensuite la méthodologie de la recherche, le contexte de l'école, les élèves et la séquence d'apprentissage.

IV. Méthodologie

V. 1. Co-construction de la séquence et analyse des albums

Avec l'enseignante, nous avons élaboré une séquence d'apprentissage sur le thème de l'égalité filles – garçons autour d'albums de littérature de jeunesse ayant pour but de repérer

les stéréotypes de sexe dans les albums. Nous avons analysé ces albums pour avoir une idée de leur niveau de stéréotypie.

Mosconi (2102) affirme que le personnel enseignant a besoin d'être formé pour prendre conscience des inégalités liées au sexe et ainsi pouvoir mieux éduquer les élèves à l'égalité. Il faut ainsi les aider à développer leur esprit critique dès le plus jeune âge, pour qu'ils puissent avoir conscience des rapports entre pairs.

Pour répondre à ce souci de contrôle réflexif de la pratique enseignante pour l'améliorer, nous nous sommes inscrites dans le cadre d'une recherche collaborative. Selon Desgagné (1997), trois points définissent la recherche collaborative : la co-construction d'un dispositif didactique entre chercheuse ou chercheur et enseignant ou enseignante, la double dimension production de connaissances et développement professionnel et la médiation entre univers de la recherche et univers de l'enseignement. La recherche collaborative est une démarche de co-construction entre la chercheuse ou le chercheur et l'enseignant ou l'enseignante. Elle est à aborder simultanément sur deux plans : la production de connaissances en recherche et le développement professionnel dans l'enseignement. Elle établit un lien entre recherche et pratique. La recherche collaborative est donc intéressante pour chacun de ses protagonistes individuellement et en relation. Le chercheur ou la chercheuse reste responsable de la partie recherche de la démarche, du point de vue de la méthodologie. Il est important pour l'enseignante ou l'enseignant de se positionner dans une démarche de perfectionnement de sa pratique et pour la chercheuse ou le chercheur de prendre en compte le contexte de l'école et de la classe et ses contraintes et de bien rechercher avec et non sur l'enseignant ou l'enseignante. La chercheuse ou le chercheur doit, tout au long de sa recherche, mettre en lien son point de vue avec celui de l'enseignante ou l'enseignant.

La séquence sur l'égalité filles – garçons a donc été co-élaborée le mardi 24 octobre 2017. L'enseignante souhaitait construire une séquence interdisciplinaire en lien avec les programmes d'enseignement moral et civique (EMC) et de français, c'est pourquoi nous avons fait le choix de nous appuyer sur des albums de littérature de jeunesse. Nous avons discuté ensemble pour arriver à l'objectif « comprendre que tout le monde a le droit de tout faire ». En effet, nous sommes parties du principe que tout le monde ne peut pas tout faire, cela dépend des différences interindividuelles, mais que tout le monde a les mêmes droits. Nous avons également discuté de la différence entre sexe et Genre, qui n'est pas toujours évidente. Nous avons proposé un classement d'étiquettes lors de la séance, et l'enseignante a

choisi des mots de différentes catégories (activités, couleurs, métiers, jeux, émotions) qui sont à cause des stéréotypes de sexe soit associés aux filles, soit associés aux garçons, soit neutres.

Pour présenter la séquence, nous proposons ici les objectifs des différentes séances et nous renvoyons à l'annexe 4 pour plus de détails, ainsi qu'aux annexes 5, 6, 7, 8, 9 et 10 pour les divers supports. Les objectifs de la séance 1 sont de connaître les représentations des élèves et de lister des activités stéréotypées pour chaque sexe à partir de la lecture de deux albums de littérature de jeunesse. Les objectifs de la séance 2 sont de classer des éléments (étiquettes) selon ses représentations et de travailler en groupe. Cela permet de débattre des différents stéréotypes. Les objectifs de la séance 3 sont de repérer des stéréotypes et de comprendre que tout le monde a le droit de tout faire. Cela amène les élèves à comprendre la notion de stéréotype. Les objectifs de la séance 4 sont de trier des albums en fonction de la présence ou non de stéréotypes et justifier son choix et de travailler en groupe. Cela permet l'entraînement du repérage des stéréotypes dans les albums de littérature de jeunesse. Les objectifs de la séance 5 sont de repérer les stéréotypes de sexe dans une histoire et de réinvestir les connaissances sur les stéréotypes en inventant un personnage non-stéréotypé. En prolongement de la séquence, l'enseignante a prévu de continuer le repérage des stéréotypes de sexe dans les albums lus en lecture offerte en classe et de fabriquer des marionnettes à partir des personnages non-stéréotypés inventés par les élèves.

La séquence a été entièrement menée par l'enseignante pour que nous puissions avoir un point de vue plus extérieur du côté de la recherche que si nous avions co-animé certaines séances. Nous avons discuté de certains points après les séances.

Pour avoir un regard objectif sur les albums de littérature de jeunesse utilisés lors de la séance, nous avons analysé chacun des albums pour savoir s'ils contiennent des stéréotypes de sexe grâce à la grille d'analyse disponible sur Canopé (cf. annexe 11). La liste des albums analysés se trouve en annexe 12.

V. 2. Modalités de recueil des données

Nous avons filmé chacune des séances menées par l'enseignante après avoir obtenu l'accord de la directrice de l'école, des familles et de l'enseignante, sauf la séance 6 par manque de temps. Il s'agissait d'un travail écrit individuel où il est dommage de ne pas avoir pu enregistrer les consignes de l'enseignante mais où nous avons pu recueillir les traces écrites des élèves. Nous avons également recueilli les traces écrites collectives et individuelles de la classe et des élèves tout au long de la séquence. Ces traces écrites peuvent témoigner des

représentations des élèves. L'enseignante nous a également transmis des notes prises lors des différentes séances et nous avons rapidement discuté des séances après leur déroulement.

Nous avons dans un premier temps recueilli quelques représentations d'élèves lors d'un conseil d'élèves. Nous leur avons posé les questions suivantes : « Quels métiers vous voulez faire plus tard ? On prend un instant pour réfléchir dans sa tête. » et « Est-ce qu'une fille et un garçon c'est pareil ou c'est différent ? Expliquez pourquoi. On prend un instant pour réfléchir dans sa tête ». Pour préparer ces questions, nous nous sommes inspirés des questions de Mieyaa, Rouyer and Le Blanc (2010) : « Est-ce que les filles et les garçons c'est différent ou c'est pareil ? », « Est-ce qu'il y a des choses qui ne sont que pour les filles ou que pour les garçons ? », « Comment tu sais, toi, que tu es une fille / un garçon ? », « Est-ce que tu aimes faire des jeux de garçon / de fille ? », « Quels sont les enfants avec lesquels tu aimes jouer ? ». Les réponses à ces questions varient plutôt en fonction des individus qu'en fonction de l'âge, il y a donc une grande variabilité interindividuelle (Mieyaa, Rouyer and Le Blanc, 2010). Nous n'avons posé que deux questions aux élèves de CP pour limiter le temps du conseil d'élèves, qui a tout de même débordé sur le temps de récréation.

Nous avons également questionné l'enseignante sur son parcours de formation, ses représentations sur les stéréotypes et sur sa pratique et sur les actions qu'elle a déjà menées sur ce thème. Il était initialement prévu d'enregistrer des entretiens, mais l'enseignante a finalement complété un questionnaire écrit par manque de temps. Il est important de noter que le niveau de stéréotypie des individus dans les différentes recherches varie en fonction de la méthode de recueil des données : les questionnaires et entretiens montrent un niveau de stéréotypie moins élevé que l'observation directe (Rouyer, 2007, cité par Mieyaa, 2012). Pour préparer les questions à poser à l'enseignante, nous nous sommes inspirés des pistes de thématiques à aborder de Fassa (2014) : comportement des filles à l'école / comportement des garçons à l'école / réussite scolaire des garçons / réussite scolaire des filles / choix des professions des garçons / choix des professions des filles / professions des femmes et des hommes / participation aux tâches domestiques des filles et des garçons / place des femmes dans la société / participation des femmes au patrimoine culturel et scientifique / différences naturelles entre femmes et hommes / construction sociale et culturelle du Genre. Nous nous sommes également inspirés des idées de Mosconi (2014) : les pratiques déclarées concernant l'éducation à l'égalité des sexes et l'introduction de la question du genre dans l'enseignement de l'histoire. Nous avons demandé à l'enseignante ce qu'elle pense de ces sujets et ce qu'elle aborde dans ses enseignements (cf. annexe 13).

V. 3. Traitement des données

Afin de traiter les données recueillies, nous avons visionné les enregistrements et retranscrit la séance que nous avons sélectionnée (cf annexe 14). Nous nous appuyerons essentiellement sur les interactions verbales des élèves et de l'enseignante. Nous avons également lu les différentes traces écrites. Pour analyser ces données nous nous appuyons sur les notions de jeu didactique et d'action conjointe en didactique, que nous définissons ci-après.

Loquet (2007) présente le jeu didactique comme pouvant se définir en quatre catégories :

1. La définition, qui est une « action du professeur visant à établir un jeu de savoir en expliquant quelles en sont les règles et ce qu'il attend des élèves ». Le professeur ne dit pas forcément tout dès le début, pour éviter une surcharge cognitive ou pour faire chercher les élèves.
2. La dévolution, qui est une « action du professeur ayant pour résultat que les élèves soient en capacité de produire le savoir escompté et s'en sentent responsables. C'est un processus et une composante essentiels du contrat didactique ».
3. La régulation, qui est une « action du professeur consistant à modifier les contraintes et les variables des situations et à donner des informations pour faciliter l'étude, ainsi que tous les comportements produits en vue d'amener l'élève à élaborer des stratégies gagnantes dans le jeu didactique ». Il faut là être prudent à ce que le professeur ne prenne pas la part du contrat didactique des élèves, pour qu'ils puissent apprendre.
4. L'institutionnalisation est une « action du professeur consistant à reconnaître dans les positions d'élèves (activités, manières de faire, langages, etc.) les comportements et les savoirs considérés comme légitimes ».

Loquet (2007) explique que le professeur construit le jeu didactique en modifiant le milieu didactique, en faisant progresser les savoirs au fil du temps et en faisant évoluer les responsabilités vis-à-vis des savoirs.

La théorie de l'action conjointe en didactique (TADC), définie par Sensevy et Mercier (2007, cité par Vinson et Amade-Escot, 2014) présente les descripteurs de l'action du

professeur (définir / dévoluer / réguler / instituer) et les analyseurs de l'action conjointe professeurs-élèves (mésogenèse / topogenèse / chronogenèse). Il s'agit de mettre au jour le contrat didactique différentiel et les interactions didactiques différentielles, qui rendent compte de la co-construction du Genre, au regard du positionnement de genre des élèves.

La mésogenèse est la dimension du processus didactique qui a trait à l'évolution du système des objets (matériels, symboliques, langagiers) formant le milieu pour l'étude qui construisent conjointement le professeur et les élèves au fil des interactions (Amade-Escot, 2007). Vinson et Amade-Escot (2014) précisent qu'il s'agit de la genèse du milieu, du lieu de transactions, de régulations, de redéfinitions entre enseignante ou enseignant et élèves.

La topogenèse est la dimension du processus didactique qui a trait à la manière dont professeur et élève(s) se partagent les responsabilités vis-à-vis des savoirs mis à l'étude et dont ils sont comptables devant l'autre (Amade-Escot, 2007). Vinson et Amade-Escot (2014) précisent qu'il s'agit des modalités de répartition des responsabilités des acteurs de la situation didactique par rapport aux savoirs en jeu.

La chronogenèse est la dimension du processus didactique qui a trait à la genèse et à l'avancement du savoir au fil du temps didactique (Amade-Escot, 2007). Sensevy (2007, cité par Vinson et Amade-Escot, 2014) précise qu'il s'agit de la nature et des raisons du passage d'un contenu à un autre.

Amade-Escot (2007) souligne que le système didactique étant des relations ternaires indissociables, il faut veiller à analyser les trois termes de ces dialogues pour pouvoir les interpréter. Les savoirs et les dispositifs d'apprentissage doivent être analysés a priori pour connaître les enjeux de savoir du dispositif, c'est-à-dire le cadre de référence, pour en dégager les attentes implicites et explicites, afin d'anticiper les possibles. Les observations et l'analyse a priori sont alors à confronter. Brière-Guenoun et Refuggi (2007) précisent qu'il faut analyser de façon solidaire les dispositifs d'apprentissage et les procédés utilisés pour apprendre, c'est-à-dire les techniques didactiques et les régulations de l'enseignante ou de l'enseignant. Les conceptions et l'organisation de dispositifs didactiques sont en relation avec les savoirs à étudier, qui découlent des programmes. L'observation didactique examine les interactions entre élèves, professeur et milieu didactique. Elle repère donc les décalages entre intentions didactiques du professeur et savoirs réellement enseignés. Pour repérer les glissements de contenu, on peut observer d'une part l'aménagement matériel de la situation,

d'autre part les consignes et le tri des réponses du professeur lors d'interactions et enfin le détournement des consignes des élèves (Amans-Passaga et Dugal, 2007).

VI. Résultats

Nous présenterons dans un premier temps la classe, l'enseignante et les élèves. Puis nous développerons le déroulé de la séquence en décrivant chaque séance. Nous justifierons ensuite notre choix de séance et analyserons le savoir en jeu du dispositif initial. Nous expliquerons par la suite notre choix de certains moments remarquables et résumerons les moments non-analysés. Nous analyserons alors précisément les moments remarquables. Enfin, nous interpréterons ces résultats.

VI. 1. Présentation de la population et du contexte

Notre étude a été réalisée dans une classe de cours préparatoire (CP) d'une école de Toulouse, hors du centre-ville. Il n'y a pas de projet d'école autour de l'égalité entre les filles et les garçons mais la programmation d'école prévoit d'aborder ce sujet tous les trois ans de façon commune. La classe comporte 27 élèves âgés d'environ 6 ans qui ont déjà travaillé sur les différences l'année précédente, en maternelle. La classe est composée de 10 filles et de 17 garçons.

L'enseignante a une dizaine d'années d'expérience et a la volonté de combattre les stéréotypes de sexe. Elle a une licence en sciences de l'éducation et pas de formation particulière touchant à l'égalité entre les sexes. Nous nous rapporterons pour la suite de la présentation de l'enseignante au questionnaire complété par celle-ci (cf. annexe 15).

Concernant son positionnement personnel par rapport au Genre, elle remarque des différences entre les hommes et les femmes dans le milieu du travail, au niveau de la répartition des emplois selon les domaines et selon les responsabilités : « *Les femmes vont j'ai l'impression plus vers des métiers en lien avec le social et les hommes en lien avec la technique* ». « *Je remarque aussi que les postes à responsabilité sont plus souvent occupés par des hommes même dans des professions plus "féminines"* ». Dans la sphère domestique, elle trouve que la répartition des tâches doit être égalitaire et se faire selon les goûts de chacun.

A l'école, l'enseignante ne remarque pas de différence de comportement entre les filles et les garçons en classe. En revanche, dans la cour de récréation, elle constate des différences de jeux : « *Les filles jouent davantage à des jeux d'imagination [...] et les garçons à des jeux*

sportifs ». Elle discerne plus de disputes entre les filles et moins de bagarres entre les filles qu'entre les garçons. Elle attribue la différence de réussite scolaire au milieu social de chaque enfant.

En classe, elle trouve que les enseignantes et les enseignants doivent « *s'adresser de la même manière aux filles et aux garçons et éviter au maximum toutes expressions trop stéréotypées* ». Le choix des supports et les commentaires sur les élèves doivent être réfléchis. Elle est consciente que les « *expressions stéréotypées sont parfois présentes, de façon inconsciente* », mais n'a pour autant « *jamais observé de comportements très différents envers les garçons et les filles de la part de collègues* ».

L'enseignante a par le passé travaillé sur l'égalité entre les filles et les garçons à partir « *d'albums comme "Marre du rose" et discussions, débats* », en abordant les thèmes des jeux et des couleurs et de « *ce qui différencie réellement filles et garçons* ». Elle pense être attentive à traiter tous les élèves de la même manière mais est consciente que « *certaines expressions qu'[elle] utilise sont parfois inappropriées* ».

La collaboration lors de cette recherche autour de la séquence sur la reconnaissance des stéréotypes de sexe dans la littérature de jeunesse lui « *permettait d'avoir un regard plus objectif et de mieux lutter contre [ses] propres stéréotypes* ». De plus, l'enseignante s'inscrit déjà dans une des facettes de la recherche collaborative, puisqu'elle accueille régulièrement des stagiaires dans sa classe, ce qui lui permet de les accompagner de l'intérieur même de son espace de pratique ainsi que d'avoir des retours réflexifs sur sa propre pratique.

Nous présentons maintenant quelques élèves dont nous parlerons par la suite. Pour les réponses aux questions de la séance 1, nous nous référons à l'annexe 16. Lorenzo a un bon niveau mais a des difficultés attentionnelles. L'enseignante le décrit comme étant très dépendant du Genre car il a un comportement et des croyances très fortement associés aux stéréotypes masculins. Balamine est un élève qui a des difficultés scolaires. Il a selon l'enseignante des représentations de sexe assez stéréotypées venant majoritairement de son milieu familial. Lors des questions de la séance 1, il dit vouloir être policier plus tard. Solenn est décrite comme une excellente élève par l'enseignante. Elle a un comportement associé aux stéréotypes féminins mais son positionnement de genre épistémique reste fluide car elle est selon l'enseignante ouverte à tout et beaucoup dans la réflexion. Lors des questions de la séance 1, elle dit vouloir travailler au zoo ou être vétérinaire plus tard. Elle trouve que les filles et les garçons n'aiment pas les mêmes choses et que les garçons peuvent avoir les

cheveux longs et les filles les cheveux courts mais qu'en général c'est l'inverse. Salomé a un niveau scolaire globalement moyen. L'enseignante rapporte qu'elle a un comportement fortement associé aux stéréotypes masculins, elle porte par exemple un maillot de bain destiné aux garçons à la piscine. Elle est dépendante du Genre car elle adopte des comportements traditionnellement associés au sexe masculin. Lors des questions de la séance 1, elle dit vouloir être pompier plus tard. Maxime est un excellent élève. Son positionnement de genre est fluide car il a un comportement associé aux stéréotypes masculins au niveau des jeux et des centres d'intérêt, mais il est assez sensible et émotif et n'a aucune appréhension à le montrer d'après l'enseignante. Lors des questions de la séance 1, il dit vouloir tester et réparer des karts plus tard.

VI. 2. Déroulé de la séquence

La séance 1 a été menée vendredi 10 novembre 2017. Deux questions ont d'abord été posées lors d'un conseil d'élèves (quel métier faire plus tard et est-ce que les filles et les garçons c'est pareil ou différent et pourquoi). Chaque élève a pu y répondre s'il le souhaitait. Puis, en classe, l'enseignante a lu deux albums stéréotypés : un « qui présentait plutôt des stéréotypes traditionnellement attribués aux filles » et un « qui présentait plutôt des stéréotypes traditionnellement attribués aux garçons », en remplaçant le prénom des personnages principaux par « Bidule ». Les élèves ont ensuite dessiné les personnages qu'ils s'imaginaient et l'enseignante a noté pour chacun des élèves s'ils ont dessiné des filles ou des garçons en le leur demandant. Les élèves ont apporté des justifications quant à leurs interprétations du sexe des personnages lors de la mise en commun. Il a résulté de cette séance des notes prises par l'enseignante lors du conseil d'élèves par rapport aux réponses des élèves, les dessins des personnages par les élèves et une affiche collective des indices pour savoir le sexe des personnages comme traces écrites.

La séance 2 s'est déroulée lundi 13 novembre 2017. Il s'agissait pour les élèves de classer des étiquettes par groupe dans trois colonnes : plutôt pour les filles, plutôt pour les filles et les garçons, plutôt pour les garçons. Les traces écrites de cette séance sont les affiches des classements des différents groupes. L'enseignante a également établi un plan de classe en numérotant chaque groupe pour savoir quels élèves ont participé à quelle affiche.

La séance 3 a été menée vendredi 8 décembre 2017. Lors de cette séance, l'objectif était de mettre en commun les différents classements d'étiquettes réalisés lors de la séance précédente. Les élèves ont débattu de chaque mot-étiquette sélectionné par l'enseignante. Une

affiche collective de classement des étiquettes sélectionnées a été produite comme trace écrite. Le débat ayant pris beaucoup de temps, la séance a été scindée en deux et poursuivie un autre jour.

La suite de la séance 3, que nous appellerons séance 3bis, a été menée jeudi 14 décembre 2017. L'enseignante a lu les albums de la séance 1 en disant cette fois les prénoms des personnages principaux. Elle a ensuite lu ces histoires en intervertissant les prénoms pour faire remarquer aux élèves que c'est possible d'échanger les sexes dans ces histoires stéréotypées mais qu'on n'en a pas l'habitude. Puis l'enseignante a distribué la trace écrite qui institutionnalise ces premières séances, où figure la notion de stéréotype avec des exemples choisis individuellement et la conclusion « tout le monde a le droit de tout faire ».

La séance 4 s'est déroulée mercredi 20 décembre 2017. Il s'agissait pour les élèves, en petits groupes, de trier une sélection d'albums de littérature de jeunesse en deux catégories : album avec des stéréotypes de sexe ou album non-stéréotypé. Ce tri en ensuite fait l'objet d'une mise en commun, où les élèves ont justifié leurs choix.

La séance 5 a été menée jeudi 8 février 2018. En amont de cette séance, l'enseignante a lu aux élèves l'album de littérature de jeunesse non stéréotypé « *Si tous les éléphants s'appelaient Bertrand* ». Les élèves ont complété la trace écrite de la séance 3bis en collant des images de couvertures d'albums non stéréotypés. En classe entière a ensuite été mis en place le « pouet stéréotype », où il s'agit de dire « pouet » quand on remarque un stéréotype dans un album. Les élèves se sont entraînés lors de la lecture d'un album par l'enseignante.

La séance 6 s'est déroulée vendredi 16 février 2018. Les élèves avaient pour consigne d'inventer un personnage non-stéréotypé. Ils ont noté quelques caractéristiques de leur personnage et l'ont dessiné.

VI. 3. Choix de la séance 3 et analyse du savoir en jeu dans le dispositif initial

Nous avons choisi d'analyser la séance 3 parmi toutes les séances de la séquence, car elle présente une certaine densité d'interactions didactiques verbales pertinentes lors de la mise en commun du classement d'étiquettes sous forme de débat.

La séance 3 fait suite à la séance 2, où les élèves avaient à classer des étiquettes de mots de différentes catégories (jeux, activités, émotions, couleurs) stéréotypés féminins, masculins ou neutres. Ils étaient par groupe de trois ou quatre élèves et chaque groupe a

produit une affiche comportant trois colonnes de classement : plutôt pour les filles, plutôt pour les filles et les garçons, plutôt pour les garçons. Les élèves ont discuté entre eux pour se mettre d'accord sur le classement des étiquettes. Chaque groupe n'a pas forcément classé chaque étiquette proposée.

Lors de la séance 3bis que la séance 3 précède, l'enseignante a relu les deux albums stéréotypés de la séance 1 (l'un « qui présentait plutôt des stéréotypes traditionnellement attribués aux filles » et l'autre « qui présentait plutôt des stéréotypes traditionnellement attribués aux garçons ») avec les prénoms des personnages principaux, puis a interverti les prénoms pour montrer aux élèves que c'est possible mais qu'on n'en a pas l'habitude. Les élèves ont ensuite reçu et lu la trace écrite qui résume ce qui a été fait, explique ce qu'est un stéréotype et conclut la première partie de la séquence par la phrase « tout le monde a le droit de tout faire ».

L'analyse du savoir en jeu montre que dans la séance 3, les objectifs sont de repérer des stéréotypes et de comprendre que tout le monde a le droit de tout faire et le verbaliser. L'enseignante n'a pas écrit explicitement les termes « verbaliser que tout le monde a le droit de tout faire » mais l'attend de la part des élèves. Cette séance est composée de moments portant sur différentes thématiques sélectionnées par l'enseignante sur les affiches de classement d'étiquettes des groupes d'élèves. Nous avons découpé cette séance en quatorze moments, dont le rappel de la séance précédente, la conclusion de la séance, six stéréotypes féminins, cinq stéréotypes masculins et deux mots neutres.

Dans la séance 3, l'enseignante a prévu une mise en commun du classement de la séance 2 avec argumentation : « *on va regarder ce que vous aviez mis pour voir si tout le monde est d'accord* ». Pour ce faire, elle sélectionne une étiquette par affiche qui peut se trouver dans différentes colonnes. Elle demande ensuite si ce mot est vraiment plutôt pour les filles, plutôt pour les deux ou plutôt pour les garçons et attend des élèves que ceux qui ont classé cette étiquette dans la colonne « plutôt pour les filles et les garçons » interviennent en argumentant leur choix, ou bien que des élèves d'accord avec le classement stéréotypé ne trouvent pas d'argument valable pour pouvoir conclure que ce mot-étiquette est pour les deux. Le savoir en jeu est donc qu'aucune activité, émotion, métier ou couleur n'est réservée à un seul sexe en particulier, mais que ce sont des stéréotypes et qu'en réalité, tout le monde a le droit de tout faire. Les élèves peuvent vouloir rester sur leurs représentations plus ou moins stéréotypées en acceptant des exceptions qui « confirmeraient la règle » (« E : *C'est pas*

possible un garçon qui aime le rose ? C'est pas possible. Elève : Si, mais j'aime pas le rose. »).

Lors de deux moments de la séance que nous n'analyserons pas en détails (« bleu, jaune et autres couleurs » et « conclusion de la séance »), l'enseignante modifie le jeu didactique. Elle demande aux élèves lors du moment « bleu, jaune et autres couleurs » de lever la main s'ils pensent que le mot qu'elle dit n'est réservé qu'à un sexe. L'enseignante cherche à repérer les résistances qui subsistent, mais cette consigne est assez compliquée pour les élèves car ils lèvent plutôt le doigt quand ils aiment le mot de l'étiquette. Lors du moment « conclusion de la séance », l'enseignante demande aux élèves de chercher des choses qu'on n'a pas le droit de faire si on est une fille ou un garçon. L'enseignante attend des élèves qu'ils répondent qu'il n'y a rien de réservé à un seul sexe, mais ces derniers se font une joie de rappeler les stéréotypes qu'ils connaissent. Ce jeu didactique se poursuit lors des deux moments suivants, qui sont les derniers de la séance et que nous analyserons également.

VI. 4. Choix et analyse des moments remarquables

Pour choisir les moments remarquables à analyser, nous pouvions nous intéresser à la topogénèse lors de chaque moment, aux stéréotypes masculins ou féminins débattus, à certains élèves ou bien au contenu en termes de Genre. Nous avons décidé de sélectionner les moments où la question du Genre est plus particulièrement présente dans l'action didactique conjointe. Six stéréotypes féminins sont débattus et le Genre se manifeste dans cinq d'entre eux tandis que cinq stéréotypes masculins sont débattus et le Genre se manifeste dans l'un d'entre eux. Nous constatons alors que le Genre émerge plutôt lors des débats autour des stéréotypes féminins. Les quatre premiers moments choisis (pleurer, être pompier, aimer le rose, cuisiner) ont en commun le premier jeu didactique décrit ci-avant (sélection d'étiquette et arguments pour conclure que c'est pour les deux). Les deux derniers moments choisis (porter un serre-tête et mettre du vernis) ont en commun le dernier jeu didactique décrit ci-avant (choses interdites pour les filles ou pour les garçons).

Nous présentons ici rapidement les moments non-analysés pour pouvoir mettre les moments remarquables en contexte dans cette séance.

Lors du moment nommé « rappel de la séance précédente », l'enseignante institutionnalise le savoir en jeu dans la séance 1, soit que des élèves trouvaient que certaines choses sont plutôt pour les filles ou plutôt pour les garçons, que certains garçons peuvent aimer une chose et d'autres pas, mais que finalement « *tout le monde aime toutes les choses* ».

L'enseignante définit ensuite ce qui va être fait lors de la séance : « *on va regarder ce que vous aviez mis pour voir si tout le monde est d'accord* ».

Le moment « donner le biberon » sert à mettre en place le jeu didactique. L'enseignante choisit une étiquette classée sur une affiche et demande si la colonne choisie est justifiée ou pas, ce qui engendre des réponses « oui » ou « non » et quelques arguments de la part des élèves. Lors de ce moment, les élèves avaient compris « prendre le biberon » au lieu de « donner le biberon », donc l'enseignante a redéfini l'activité choisie.

Le moment « faire de la moto » est assez intéressant car quelques élèves ne croient vraiment pas que les femmes peuvent faire de la moto. Pourtant, des élèves font avancer le savoir en apportant des contre-exemples : « *Moi un jour et ben j'ai vu une... Une fille seule sur une moto* », ou encore par un sondage à main levée engendré par l'enseignante. Mais les élèves résistants essaient de négocier en concédant qu'une femme peut monter sur une moto... Avec un homme, ou bien sur un scooter, qui est défini plus petit qu'une moto par les élèves. L'enseignante tente alors de convaincre tout le monde en faisant appel à un argument d'autorité extérieur : la photographie d'une femme seule sur une grosse moto. Certains élèves se rendent compte qu'enfin, ça peut exister, mais les plus résistants ne croient même pas la photo réelle : « *Non non non c'est pas une fille c'est pas une fille c'est un garçon !* ».

Lors du moment « avoir un doudou », la topogénèse est du côté de l'enseignante, probablement à cause de la gestion de classe qui devient difficile car les élèves s'agitent. Elle garde la main sur le savoir et l'avancée du savoir dans le temps didactique. Elle demande à un élève si le fait qu'il n'aime pas les doudous est généralisable à tous les garçons, prend appui sur un sondage à main levée pour montrer qu'il y a beaucoup de garçons qui aiment les doudous et conclut rapidement « *Bon bah les doudous c'est pour les deux !* ».

Le jeu didactique du moment « bleu, jaune et autres couleurs » change, puisque l'enseignante demande aux élèves de lever la main s'ils pensent que ce qu'elle dit n'est que pour les filles ou que pour les garçons. L'analyse didactique montre qu'elle cherche à faire avancer la séance en éliminant les dernières résistances pour arriver à la conclusion, mais cette consigne est mal appropriée par les élèves comme nous l'avons expliqué ci-avant. La topogénèse reste plutôt du côté de l'enseignante car elle formule les conclusions sous forme de questions et les élèves lui répondent « *OUIII !* » en chœur. Sa modification du milieu didactique n'a pas fonctionné et elle revient ensuite au jeu didactique initial.

La gestion de classe redevient difficile lors du moment « jouer au ballon » donc l'enseignante utilise des sondages à main levée pour voir qu'il y a des filles et des garçons qui jouent au foot et conclut rapidement que « *jouer au ballon c'est pour tout le monde* ». La topogénèse reste ainsi du côté de l'enseignante.

Lors du moment « jouer aux jeux vidéo », l'enseignante fait appel à un sondage à main levée pour montrer à un élève très résistant que les filles aussi jouent aux jeux vidéo. Ce moment a été marquant car l'élève semblait réellement faire une découverte éberluante. Cela rejoint ce que nous allons décrire lors de l'analyse du moment « cuisiner », dans le sens où ce sondage ouvre des possibles pour cet élève au positionnement assez stéréotypé.

Il y a une évolution dans la mésogénèse car le milieu didactique est modifié par l'enseignante lors de la « conclusion de la séance ». Elle cherche une fois de plus à mettre au jour les dernières résistances des élèves pour les faire disparaître et pouvoir conclure. Elle demande « *Qu'est-ce qu'on n'a pas le droit de faire quand on est une fille* », ce à quoi les élèves répondent « *faire sonner l'alarme* », « *Fumer des cigarettes* », « *donner des coups de pied et des coups de poing* ». L'enseignante fait émerger des contre-exemples de la part des élèves, mais cela reste confus pour certains et rappelle la règle concernant la violence. Elle pose ensuite la même question pour les garçons et le tabac et la violence ressortent. L'enseignante conclut que « *c'est les mêmes règles pour tout le monde. Y'a pas de règles qui sont que pour les filles et y'a pas de règles qui sont que pour les garçons* ».

Après avoir résumé ces moments, nous analysons les moments remarquables au regard des descripteurs de l'action conjointe et de l'action du professeur.

VI. 4. 1. Pleurer

Ce moment fait suite au moment « faire de la moto ». Il dure quatre minutes et dix-sept secondes. L'enseignante sélectionne l'étiquette « pleurer » dans la colonne « plutôt pour les filles et pour les garçons » de l'affiche du groupe 6 (cf. annexe 17). L'enseignante demande « *Est-ce que pleurer, les filles elles peuvent pleurer, les garçons ils peuvent pleurer ?* ». Des élèves sont d'accord que « *les deux ils peuvent pleurer* », mais Lorenzo affirme que les garçons ne pleurent pas et que « *les filles c'est des pleureuses* », malgré plusieurs élèves qui témoignent « *Si, toi aussi des fois tu pleures* » ou encore « *Moi je t'ai déjà vu pleurer* ». L'enseignante régule le jeu didactique en lançant un sondage à main levée : « *Levez la main les garçons qui ont déjà pleuré* ». La majorité de garçons qui lève le doigt fait avancer le savoir en montrant qu'il est possible de pleurer lorsqu'on est un garçon. Un élève

donne un exemple de son vécu personnel en ajoutant « *Je pleure tout le temps quand il me donne des gifles mon père* ». Malgré ces témoignages, Lorenzo résiste en déclarant « *Moi j'ai jamais pleuré !* ». L'enseignante tente alors de faire avancer le savoir en amenant la question du Genre par la régulation didactique « *Pourquoi les garçons ils aiment pas dire qu'ils pleurent ?* ». Cela permet la dévolution, car plusieurs élèves apportent des explications. Balamine propose « *ils sont timides* », une élève explique que les garçons n'aiment pas dire qu'ils pleurent « *Pour montrer à aux filles qu'ils sont plus forts que les filles* » et Solenn quant à elle « *Pour que les filles soient amoureuses des garçons* ». Le Genre est présent dans les réponses de ces élèves, ils ont pu s'emparer du savoir en jeu. Pour faire avancer ce savoir, l'enseignante pose ensuite la question « *c'est le corps qui peut pleurer, on peut pleurer pourquoi* », ce à quoi les élèves apportent des explications physiologiques, comme « *Quand on rit* » (Lorenzo), « *Quand on a mal* ». Une régulation didactique de l'enseignante lui permet d'ajouter « *On peut pleurer quand on a peur* ». Ce passage par l'explication biologique des pleurs peut permettre de conclure que pleurer est commun à tous les humains. Mais la gestion de classe devenant difficile, l'enseignante institutionnalise simplement que « *pleurer c'est pour les filles et les garçons* » pour faire avancer la séance. Cet épisode se conclut par l'exclamation de Lorenzo qui défend sa position avec vigueur : « *J'ai jamais pleuré !* ». Le milieu didactique mis en place par l'enseignante permet par moments la dévolution car les élèves apportent des explications sur pourquoi les garçons ne veulent pas dire qu'ils pleurent et pourquoi le corps pleure. La question du Genre est toutefois amenée par les régulations de l'enseignante, qui reprend régulièrement la main sur le savoir en jeu afin de poursuivre son projet d'enseignement d'avancée du savoir dans le but de conclure que « *tout le monde a le droit de tout faire* ». La topogénèse est donc partagée entre les élèves et l'enseignante lors de cette séance.

VI. 4. 2. Être pompier

Ce moment suit directement le précédent. Il dure deux minutes et vingt-quatre secondes. L'enseignante sélectionne l'étiquette « pompier » dans la colonne « plutôt pour les garçons » de l'affiche du groupe 4 (cf. annexe 18). Elle interroge ensuite plusieurs élèves qui répondent tour à tour que les pompiers, « *C'est aussi pour les filles* » et « *C'est pour tout le monde* ». L'enseignante repère que tous les élèves ne sont pas convaincus. Pour faire avancer le savoir, elle régule le jeu didactique par un sondage à main levée pour savoir qui pense que « *tout le monde peut être pompier même les filles* ». Elle repère quelques désaccords et interroge Maxime, qui pense que les femmes ne peuvent pas être pompier car « *C'est un*

travail dangereux ». L'enseignante lui demande si « *les filles elles peuvent pas faire des trav... Des travaux dangereux ?* ». On voit un effet de contrat didactique car Maxime se saisit de cet indice pour modifier sa réponse : « *Si mais c'est pas... C'est pas souvent qu'on en voit* », ce qui introduit la notion de Genre. L'enseignante institutionnalise cette assertion et régule le jeu didactique en demandant pourquoi. Elle se ravise et récupère la main sur le savoir en jeu en déclarant que « *Ça c'est un peu compliqué comme question* ». Salomé reprend la notion de Genre en expliquant que « *y en a pas beaucoup parce qu'il y en a pas beaucoup, de filles, qui aiment ce travail* ». L'enseignante propose alors « *qu'il y a pas beaucoup de filles qui se donnent le droit d'aimer ce travail* » puis coupe cet élan vers le Genre et institutionnalise le savoir en jeu : « *Mais ça c'est un peu compliqué. Bon en tous cas c'est pour tout le monde* ». La topogénèse de ce moment remarquable reste plutôt du côté de l'enseignante mais Salomé fait aussi avancer le savoir en jeu. Le milieu didactique mis en place par l'enseignante est peu propice à la dévolution car dès que la notion de Genre apparaît, elle reprend la main sur le savoir en jeu par ses régulations didactiques et institutionnalisations dans un souci de faire avancer le savoir dans un but précis.

VI. 4. 3. Aimer le rose

Ce moment fait suite au moment « avoir un doudou ». Il dure trois minutes et vingt-neuf secondes. L'enseignante sélectionne l'étiquette « rose » dans la colonne « plutôt pour les filles » de l'affiche du groupe 1 (cf. annexe 19). Une élève affirme que « *Le rose c'est pour tout le monde* ». Salomé ajoute que « *quand on a fait la leçon sur j'aime pas le rose, et ben en fait à la fin elle aimait le rose* ». On voit là un effet de contrat didactique car Salomé se souvient de la séquence faite l'année précédente et en rappelle une conclusion. L'enseignante le remarque car elle connaît les goûts de Salomé et régule le jeu didactique en demandant « *du coup toutes les filles elles aiment le rose, c'est ça ?* » pour faire avancer le savoir en jeu. Salomé montre un exemple allant à l'encontre du stéréotype en affirmant « *Non. J'aime pas le rose* ». D'autres élèves font avancer le savoir en apportant des exemples de leur vécu personnel, comme « *Moi le rose c'est ma couleur préférée* » et « *Il écrit en rose* ». La régulation didactique de l'enseignante qui demande « *C'est pas possible un garçon qui aime le rose ?* » engendre un effet de contrat didactique car un élève garçon répond « *Si, mais j'aime pas le rose* ». En effet, cet élève a compris les attentes de l'enseignante et répond donc oui mais ne s'inclut pas dans cette affirmation en restant sur un positionnement stéréotypé. Maxime prend ensuite la responsabilité du savoir en jeu en affirmant que « *le rose, c'est une couleur, donc, tout le monde peut l'aimer* ». Cette déclaration n'est pas reprise par

l'enseignante, qui a à cœur de faire avancer le savoir en introduisant la question du Genre par la question « *Si on est un garçon, et qu'on va dans un magasin et qu'on a envie de s'acheter un pull [...] rose. Est-ce qu'on va en trouver ?* ». Toujours dans un souci d'avancement du savoir au vu du temps qui passe, elle régule le jeu didactique en disant que « *C'est vrai que dans les magasins, y'a pas tellement de pull rose pour les garçons. Mais est-ce que ça pourrait ?* ». Elle poursuit en institutionnalisant que « *ça pourrait, ça serait possible* » après que les élèves ont répondu « *Ouiii* » en chœur. Ces derniers apportent encore quelques exemples tirés de leur environnement proche, comme « *mon père il s'est... Il s'est acheté un pull rose* », « *Le rose, c'est couleur pré... Préférée [...] Parce que on ne peut à moi me dire le contraire* », « *Mon papa il aime beaucoup le rose, il dit que c'est sa couleur préférée* » et « *Valentin, mon copain, il a dit ça, il a dit que le rose c'est sa couleur préférée* », assertions qui ne sont pas reprises par l'enseignante. Lors de ce moment, le milieu didactique mis en place par l'enseignante est partiellement propice à la dévolution. La topogenèse est partagée entre les élèves et l'enseignante. En effet, les élèves permettent parfois de faire avancer le savoir, comme en témoigne l'affirmation de Maxime, mais l'enseignante garde la main sur le savoir en jeu dès que la question du Genre apparaît.

VI. 4. 4. Cuisiner

Ce moment fait suite au moment « jouer au ballon ». Il dure cinquante-trois secondes. L'enseignante choisit l'étiquette « cuisiner ». Elle interroge un élève en lui demandant si « *C'est que les garçons qui cuisinent ?* ». Un autre élève, Balamine, répond vigoureusement que non, et précise « *C'est que les filles* ». L'enseignante régule le jeu didactique en lui demandant pourquoi. Balamine se saisit de cet indice, comprend que sa réponse n'était pas celle attendue par l'enseignante et se tait. On voit ici un effet de contrat didactique. Balamine a décodé les attentes de l'enseignante au regard de cette question du Genre. L'enseignante tente de faire avancer le savoir en lui demandant « *Dans ta maison, qui c'est qui cuisine ?* », ce à quoi Balamine répond « *Ma mère ?* » d'un ton peu assuré. L'enseignante vérifie que son père ne cuisine jamais, puis demande à l'ensemble de la classe si les élèves ont un père qui cuisine. Cette régulation didactique par sondage à main levée permet à Balamine et à d'éventuels autres élèves partageant sa représentation de cette activité d'avoir d'autres exemples de fonctionnement et ainsi d'ouvrir les possibles. L'enseignante prend Balamine à témoin mais ne le laisse pas formuler de conclusion. La topogenèse est du côté de l'enseignante, qui conclut par « *Peut-être que ton papa il cuisine pas parce que lui il aime pas cuisiner ! Mais, c'est possible que les garçons cuisinent aussi* » puis passe à un autre sujet. Le

milieu didactique mis en place par l'enseignante ne permet pas aux élèves de s'emparer de la question, car par ses régulations didactiques elle garde la main sur le savoir en jeu. C'est l'enseignante qui fait avancer le savoir en jeu et qui l'institutionnalise sans que les élèves aient eu l'opportunité de s'en emparer. Elle poursuit son projet d'enseignement qui est de faire avancer le savoir dans un but précis.

VI. 4. 5. Porter un serre-tête

Ce moment fait suite au moment « conclusion de la séance », où l'enseignante avait demandé aux élèves s'il y a des choses interdites pour les filles ou interdites pour les garçons. Il dure une minute et quinze secondes. Elle écoute quelques derniers élèves avant de clore la séance. Un élève affirme que « *Les garçons ils ont pas le droit de prendre des serre-têtes et les filles ils ont le droit* ». A noter l'emploi du pronom personnel masculin à la troisième personne du pluriel pour reprendre le groupe nominal « les filles », phénomène de masculinisation des femmes fréquent dans le langage des élèves de l'École primaire. L'enseignante relance la discussion en demandant si « *les garçons ils ont pas le droit de mettre des serre-têtes ?* ». Elle permet ainsi la dévolution car deux élèves font avancer le savoir en apportant des exemples de leur vécu personnel contraires aux stéréotypes. Une fille déclare « *Moi mon frère il met des serre-tête* » et Solenn explique que quand son père était petit, « *il avait les cheveux longs, et [...] il mettait un serre-tête ! Et oui parce qu'il avait la frange comme moi, qui lui allait dans les yeux* ». Elle met en exergue la fonction de l'objet « serre-tête » et amène donc la question du Genre. L'enseignante institutionnalise ensuite en posant la conclusion que « *Dans notre euh... Façon de vivre, c'est plus souvent les filles qui mettent des serre-têtes. Donc on n'est pas habitués à voir des garçons avec des serre-têtes. Mais s'ils avaient envie de mettre un serre-tête... [...] Ils pourraient ! Ils auraient le droit* ». Les élèves manifestent leur accord avec cette conclusion, et l'enseignante ajoute un exemple plus éloigné des élèves comme argument d'autorité en guise de régulation didactique : « y'a un... Chanteur qui met des serre-têtes des fois ». Le milieu didactique mis en place par l'enseignante permet aux élèves de prendre la responsabilité du savoir en donnant des exemples proches d'eux et ainsi de le faire avancer. La topogenèse est partagée entre les élèves et l'enseignante puisque celle-ci institutionnalise le savoir en jeu et reprend la main dessus par ses régulations didactiques.

VI. 4. 6. Mettre du vernis

Ce moment suit directement le précédent. Il dure une minute et trente secondes. Un élève affirme que « *les garçons ont pas le droit de... Mettre du vernis.* ». Pour faire avancer le savoir, l'enseignante introduit la question du Genre en demandant « *Ils ont pas le droit, ou ils ont pas l'habitude ?* ». Elle poursuit cette régulation didactique en demandant à Balamine « *tu penses que les garçons, si ils avaient envie, ils pourraient mettre du vernis à ongles ? Ou que, ça serait interdit pour eux ?* ». Balamine tente de répondre aux attentes de l'enseignante par une affirmation contradictoire : « *Non ce serait pas interdit. Si ils voulaient ils pourraient, mais ils peuvent pas parce que c'est des garçons* ». On voit un effet de contrat didactique lorsque l'enseignante reprend cette affirmation et que Balamine y répond d'un ton peu assuré pour finalement acquiescer à la conclusion de l'enseignante « *Ils peuvent, hein ! Mais, on n'a pas l'habitude. Mais ils peuvent* ». Solenn répond aux attentes de l'enseignante qui veut clore la séance en affirmant que « *Tout aime tout de chez tout qui aime tout* ». La topogenèse reste du côté de l'enseignante puisque qu'elle fait avancer le savoir en jeu et l'institutionnalise (« *Donc aujourd'hui ce qu'il faut retenir c'est qu'on a vu que tout le monde a le droit de tout faire* ») sans que les élèves n'aient pu s'en emparer. Comme l'enseignante garde la main sur le savoir en jeu et son avancée par ses régulations didactiques et son institutionnalisation, le milieu didactique qu'elle a mis en place ne permet pas aux élèves de s'emparer de la question du Genre.

VI. 5. Interprétation

L'enseignante fait régulièrement appel à des sondages à main levée pour montrer à certains élèves qu'une autre réalité que leurs représentations plutôt stéréotypées est possible. La fonction de ces contre-exemples des stéréotypes rejoint celle des exemples proches des élèves donnés par ceux-ci, arguments qui sont présents plus d'une dizaine de fois au cours de la séance. L'enseignante propose quant à elle des arguments d'autorité extérieurs à deux reprises lors de la séance (photographie d'une femme sur une grosse moto et chanteur qui porte un serre-tête). Ces arguments, assez éloignés des élèves, sont tout simplement rejetés par les élèves qui ont des positionnements de genre assez stéréotypés par rapport à ces sujets.

Lors des moments « pleurer », « aimer le rose » et « porter un serre-tête », la topogenèse est partagée entre les élèves et l'enseignante. Celle-ci permet parfois la dévolution et les élèves participent ainsi à l'avancée du savoir dans le temps didactique. Le milieu didactique mis en place par l'enseignante lors de ces moments permet aux élèves de délivrer

des exemples proches d'eux, comme par exemple « *Je pleure tout le temps quand il me donne des gifles mon père* », « *Moi le rose c'est ma couleur préférée* » et « *Moi mon frère il met des serre-têtes* ». Les élèves font avancer le savoir en jeu car ils apportent des explications (« *Pour montrer à aux filles qu'ils sont plus forts que les filles* », on peut pleurer « *Quand on a mal* »), des conclusions (« *le rose, c'est une couleur, donc, tout le monde peut l'aimer* ») et en introduisant la question du Genre par la fonction de l'objet « serre-tête ».

Lors des moments « être pompier », « cuisiner » et « mettre du vernis », la topogénèse est plutôt du côté de l'enseignante. Le milieu didactique qu'elle met en place ne permet pas la dévolution du savoir en jeu. L'enseignante a le souci constant de faire avancer le savoir en jeu dans le temps didactique. Ses régulations didactiques orientent souvent les réponses des élèves, comme lorsqu'elle demande si « *les filles elles peuvent pas faire des trav... Des travaux dangereux ?* » d'un ton qui suggère que si. Ces régulations manquent de réticence à dévoiler des informations à propos de la stratégie gagnante, réticence pourtant nécessaire au jeu didactique. Lorsque l'enseignante conclut par exemple que « *Peut-être que ton papa il cuisine pas parce que lui il aime pas cuisiner ! Mais, c'est possible que les garçons cuisinent aussi* » puis passe à un autre sujet, nous analysons qu'elle institutionnalise assez rapidement le savoir en jeu pour pouvoir aborder d'autres thèmes dans le but d'arriver à la conclusion de la séance : « *Donc aujourd'hui ce qu'il faut retenir c'est qu'on a vu que tout le monde a le droit de tout faire* ».

Nous observons lors des moments remarquables plusieurs effets de contrat didactique. En effet, lors des moments « être pompier », « aimer le rose », « cuisiner » et « mettre du vernis », des élèves déchiffrent les attentes de l'enseignante par rapport à ses objectifs de séance (repérer des stéréotypes et comprendre que tout le monde a le droit de tout faire). Une réponse typique pour satisfaire les attentes de l'enseignante à la question « *C'est pas possible un garçon qui aime le rose ?* » est « *Si, mais j'aime pas le rose* ». L'élève répond scolairement ce qui est attendu mais reste sur sa position de genre, ce qui n'est pas sans rappeler la réponse de Balamine par rapport au vernis : « *Si ils voulaient ils pourraient, mais ils peuvent pas parce que c'est des garçons* ». La séquence réalisée l'année précédente est rendue visible par une de ses conclusions qui est rappelée par Salomé au début de la discussion sur le rose. Cela peut être analysé comme une tentative d'assouvir l'interprétation d'expectative de l'enseignante de la part de Salomé. Balamine et Maxime sont tous deux capables de décoder les attentes de l'enseignante au regard de la question du Genre et de modifier leurs réponses en conséquence, Maxime néanmoins de manière plus convaincue que Balamine. Solenn quant

à elle déchiffre la volonté de l'enseignante de conclure la séance et est capable d'affirmer « Tout aime tout de chez tout qui aime tout » pour y répondre.

Nous rappelons que Lorenzo est décrit comme activant majoritairement une position de genre que l'on peut interpréter comme masculine. Lors de la séance 1, il a dessiné un garçon pour l'histoire qui présentait plutôt des stéréotypes traditionnellement attribués aux garçons et le père-Noël pour l'histoire qui présentait plutôt des stéréotypes traditionnellement attribués aux filles et a donc occulté la présence du personnage principal (cf. annexe 20). Ses interventions lors du moment « pleurer » sont assez stéréotypées, comme « *les filles c'est des pleureuses* », « *moi j'ai jamais pleuré* ». Il ne modifie pas cette conviction malgré les réponses des autres élèves (« *Moi je t'ai déjà vu pleurer* ») et les régulations didactiques de l'enseignante qui tente d'aménager le milieu didactique à cette fin. Il est néanmoins capable de répondre « *Quand on rit* » à la question « *on peut pleurer pourquoi* », ce qui montre que son positionnement de genre épistémique peut être dynamique lorsqu'il ne se sent pas directement visé. Sa production de la séance 6 concorde avec cette analyse car il a inventé un personnage qui lui correspond, ce qui témoigne d'une vision égocentrée normale pour son âge (cf. annexe 21).

Nous rappelons que Balamine est décrit comme ayant des représentations plutôt stéréotypées. Lors de la séance 1, il exprime vouloir devenir policier. Il a dessiné des garçons pour les deux histoires (cf. annexe 22). Il montre une bonne capacité à décrypter les attentes de l'enseignante, car à deux reprises les régulations didactiques de celle-ci font douter Balamine de ses réponses. Par cet effet de contrat didactique, Balamine modifie ses réponses (« *Si ils voulaient ils pourraient, mais ils peuvent pas parce que c'est des garçons* ») pour finalement acquiescer silencieusement lors des moments « cuisiner » et « mettre du vernis ». L'enseignante le prend à témoin à plusieurs reprises pour tenter de le convaincre. Balamine ne s'est néanmoins pas emparé du savoir en jeu au regard de la question du Genre et il n'est pas certain que ses représentations aient pu évoluer. Son personnage inventé lors de la séance 6 peut être considéré comme non-stéréotypé car il s'agit d'un garçon qui aime le bleu, le foot, mais aussi le dessin et les oiseaux (cf. annexe 23).

Nous rappelons que Solenn est décrite comme adoptant des comportements associés aux stéréotypes féminins mais restant ouverte à tout. Lors de la séance 1, elle exprime vouloir exercer un métier en lien avec les animaux. Elle a dessiné un garçon pour l'histoire qui présentait plutôt des stéréotypes traditionnellement attribués aux garçons et une fille pour l'histoire qui présentait plutôt des stéréotypes traditionnellement attribués aux filles (cf.

annexe 24). Solenn est capable de s'emparer du savoir en jeu car par deux fois elle aborde la question du genre, en expliquant que les garçons n'aiment pas dire qu'ils pleurent « *Pour montrer à aux filles qu'ils sont plus forts que les filles* » et en abordant la fonction de l'objet « serre-tête » quand elle explique que quand son père était petit, « *il avait les cheveux longs, et [...] il mettait un serre-tête ! Et oui parce qu'il avait la frange comme moi, qui lui allait dans les yeux* ». Elle est également capable de repérer la volonté de l'enseignante de faire avancer le savoir. Nous analysons que Solenn a atteint les objectifs de cette séance : elle sait repérer les stéréotypes de sexe et verbalise que tout le monde a le droit de tout faire. Son personnage inventé lors de la séance 6 peut être considéré comme non-stéréotypé car il s'agit d'une fille qui aime le rose, les soirées, les marionnettes et faire des inventions (cf. annexe 25).

Nous rappelons que Salomé est décrite comme adoptant des comportements fortement associés aux stéréotypes masculins. Lors de la séance 1, elle exprime vouloir devenir pompier. Elle a dessiné des garçons pour les deux histoires (cf. annexe 26). Elle permet de faire avancer le savoir en jeu lors du moment « être pompier » en amenant la question du Genre par l'explication « *y en a pas beaucoup parce qu'il y en a pas beaucoup, de filles, qui aiment ce travail* », ce qui montre qu'elle a une certaine conscience du Genre. Son personnage inventé lors de la séance 6 ne peut pas être considéré non-stéréotypé car il s'agit d'un garçon qui aime jouer au ballon, faire du skateboard et jouer aux jeux vidéo, activités traditionnellement associées aux garçons (cf. annexe 27). Ces activités correspondent néanmoins peut-être à ses goûts, comme nous avons décrit qu'elle a une certaine dépendance au Genre en s'identifiant à des stéréotypes masculins.

Nous rappelons que Maxime est décrit comme ayant un positionnement de genre épistémique assez dynamique. Lors de la séance 1, il a exprimé vouloir devenir testeur et réparateur de karts. Il a dessiné des garçons pour les deux histoires (cf. annexe 28). Il est capable de s'emparer de la question du Genre en affirmant que « *le rose, c'est une couleur, donc, tout le monde peut l'aimer* » tout comme d'affirmer que les filles ne peuvent pas être pompier car « *C'est un travail dangereux* ». Les régulations didactiques de l'enseignante lui permettent néanmoins d'affiner sa réponse, en disant que c'est possible que les filles soient pompier mais que « *C'est pas souvent qu'on en voit* », ce qui lui fait aborder la question du Genre. Le milieu didactique mis en place par l'enseignante lui permet de faire évoluer ses représentations. Son personnage inventé lors de la séance 6 peut éventuellement être considéré comme non-stéréotypé car il s'agit d'un garçon qui aime le rouge, la moto, jouer

avec ses copains et étudier les arbres (cf. annexe 29). Ces activités correspondent peut-être à ses goûts.

Le milieu didactique mis en place par l'enseignante permet aux élèves décrits comme excellents et ayant un positionnement de genre épistémique assez dynamique, Solenn et Maxime, de s'emparer du savoir en jeu. En revanche, il ne permet pas forcément à Lorenzo et Balamine, décrits comme ayant des représentations assez stéréotypées, de les faire évoluer dans l'immédiat. Peut-être que les exemples donnés par les élèves leur auront permis d'ouvrir les possibles à plus long terme. Il est difficile de conclure pour Salomé car elle paraît être dépendante au Genre mais est capable de donner des explications sur le Genre. Nous remarquons un contrat didactique différentiel en fonction du niveau des élèves puisque seuls les meilleurs élèves profitent réellement de la séquence pour faire évoluer leurs représentations.

La question du Genre est parfois amenée par les élèves (moments « porter un serre-tête » et « être pompier ») mais l'est le plus souvent par l'enseignante (moments « pleurer », « aimer le rose », « cuisiner » et « mettre du vernis »). Dès que cette question apparaît, l'enseignante garde la main sur le savoir en jeu et ne permet pas la dévolution, en disant par exemple « *Ça c'est un peu compliqué comme question* ». Ceci est vrai sauf pour le moment « pleurer » où les élèves s'emparent parfois du savoir en jeu en proposant des explications à la volonté des garçons de cacher leurs pleurs et aux raisons physiologiques de pleurer. L'enseignante reprend néanmoins rapidement la main sur le savoir en jeu pour poursuivre son projet d'enseignement. Cette réticence à entrer au cœur de la question du Genre peut être expliquée par l'objectif de la séance « comprendre que tout le monde a le droit de tout faire » sans forcément comprendre pourquoi tout le monde a le droit de tout faire et pourquoi ce n'est pas tout à fait le cas dans la société. L'enseignante reste alors fidèle à son projet d'enseignement. L'objectif « repérer des stéréotypes » est atteint pour les élèves qui ont décodé les attentes de l'enseignante et pour les élèves déjà conscients que certaines affirmations sont des stéréotypes. Mais cet objectif est surtout atteint pour l'enseignante, qui se heurte à de nombreuses résistances. Elle exprime par ailleurs cette difficulté dans le questionnaire qu'elle a rempli en répondant à la question demandant ce qu'elle a trouvé compliqué lors de cette séquence : « *Convaincre certains élèves que leurs croyances n'étaient pas fondées* ». L'enseignante trouve néanmoins que le regard des élèves « *a évolué, ils sont moins moqueurs de certains comportements* ».

VII. Discussion

Nous pouvons voir que la séquence co-élaborée répond aux attentes institutionnelles en termes d'objectifs par rapports aux programmes d'enseignement moral et civique (EMC). Si ces programmes entrent dans le premier cadre de l'agir enseignant (Fassa, 2014), ils ne sont néanmoins pas suffisants à la génération de l'égalité entre les sexes. Pasquier (2013, cité par Mosconi, 2014) indique des résistances face aux préconisations en termes d'enseignement de l'égalité entre les filles et les garçons, mais que celles et ceux qui les appliquent le font par conviction personnelle. C'est tout à fait le cas pour l'enseignante, qui a cette question à cœur.

L'utilisation des albums de littérature de jeunesse, même si elle a initialement été plutôt un choix de l'enseignante, a été profitable. En effet, ceux-ci offrent un support concret à partir duquel travailler les stéréotypes de sexe. C'est de plus important car comme l'affirme Nières-Chevrel (2002, cité par Cromer, 2014), la littérature de jeunesse participe à la transmission de valeurs communes. Ferriere (2014) ajoute que le débat mené par l'enseignant ou l'enseignante est décisif dans le repérage et la déconstruction des stéréotypes de sexe, ce qui peut être mis en lien avec la séquence et le « pouet stéréotype » pour repérer les stéréotypes de sexe dans les albums de littérature de jeunesse.

Il était primordial de discuter de la différence entre sexe et Genre avec l'enseignante, car Laufer et Rochefort (2014) constatent qu'il est communément admis que le genre décrit le sexe social et que le genre est souvent utilisé comme un euphémisme du sexe. L'enjeu de cette séquence nécessitait de bien clarifier la différence entre ces termes. L'enseignante continue de dire « stéréotype de genre » car c'est plus parlant pour elle mais a bien compris les définitions de sexe et de Genre. Le concept de dépendance – indépendance à l'égard du Genre (DIG) (Marro, 2012) a été intéressant pour interpréter les descriptions, les dires et les comportements des élèves. Il nous semble impossible d'être totalement indépendant du Genre actuellement dans notre société.

Fassa (2014) remarque que les enseignantes et les enseignants perçoivent l'école comme un milieu particulièrement égalitaire et n'ont pas forcément conscience que le Genre s'y apprend. L'enseignante de CP ne remarque effectivement pas de différences de comportement des autres enseignants et enseignantes envers les élèves, mais est consciente des rapports inégalitaires appris par les élèves dans la cour de récréation. Cela rejoint l'affirmation de Zaidman (2007) comme quoi les enseignants et les enseignantes remarquent une séparation sexuée des activités et des espaces dans la cour de récréation. L'enseignante de

CP dit aussi vouloir faire attention aux expressions qu'elle emploie, ce qui montre une forme de conscience de son influence sur l'apprentissage du Genre des élèves.

Zaidman (2007) expose que les enseignantes et enseignants affirment généralement ne pas faire de différence entre les filles et les garçons en classe et considérer le groupe classe d'une manière neutre. L'enseignante de CP affirme également ceci et il nous semble que c'est le cas dans sa classe. Zaidman (2007) explique que l'occupation de l'espace sonore est différente pour les filles et les garçons, les garçons occupant davantage l'espace sonore que les filles en se faisant interroger ou remarquer. Nous avons observé dans la classe de CP que les garçons se font effectivement remarquer plus souvent que les filles. L'enseignante ne laisse toutefois passer aucune perturbation, contrairement à la suggestion de Mosconi (1999) comme quoi l'indiscipline des garçons serait tolérée tandis que celle des filles est rejetée.

Courtin-Camps et Prêteur (2010) affirment que les attentes des professeurs en termes de compétences sont plus élevées pour les garçons que pour les filles, mais nous n'avons pas remarqué cela dans la classe de CP de notre recherche. Jarlegan (1999) développe que les enseignantes et les enseignants laissent davantage de temps aux garçons pour réfléchir et leur fournit davantage d'indices. Cela se voit dans la classe de CP, car l'enseignante interroge les garçons plus longuement et étaye davantage par ses régulations didactiques. Cela peut partiellement être expliqué par l'apprentissage qu'ont déjà fait les élèves qui font que les filles sont plus dans un comportement scolaire. Mosconi (2014) décrit les filles comme plus attentives et adhérant davantage aux valeurs de l'École. Elle se limitent dans leurs échanges avec les adultes.

Il était intéressant lors de cette étude que les élèves apportent des exemples proches de leur quotidien, car Mosconi (2012) explique que l'absence d'exemples dans un domaine donné en tue les possibles, ce qui transmet la hiérarchie sexuée des savoirs. Ferriere (2014) précise qu'autour de 7 ans, il s'agit de proposer aux élèves des modèles neutres auxquels s'identifier.

Salomé se conforme plutôt aux stéréotypes masculins et est globalement acceptée dans la classe. Cela renvoie aux dires de Monjaret (2016) comme quoi la masculinisation des filles est mieux tolérée que la féminisation des garçons. Dayer et Collet (2014) disent d'ailleurs que lorsque les filles ne se conforment pas totalement aux normes de sexe, elles sont traitées de garçon manqué, ce qui est le cas pour Salomé.

Dafflon Novelle (2010) rapporte que les violations de rôles de sexe sont perçues comme très graves et inacceptables par les enfants qui sont dans leur phase de rigidité (entre 5 et 7 ans), phase qui fait partie du développement normal de l'enfant. Cela pourrait partiellement expliquer l'immense résistance de Lorenzo face aux transgressions de rôles de sexe lors des discussions autour des stéréotypes.

Conclusion

Cette séquence sur l'égalité entre les filles et les garçons en passant par la reconnaissance des stéréotypes de sexe dans la littérature de jeunesse a pu faire évoluer un peu les représentations de sexe des élèves. En effet, l'enseignante affirme que le regard des élèves « *a évolué, ils sont moins moqueurs de certains comportements. Ils ont échangé sur ce sujet avec leurs parents* ». Cela a été permis par certaines régulations didactiques de l'enseignante, par exemple lorsqu'elle proposait un sondage à main levée pour que les élèves s'aperçoivent de ce que font les autres. Cela a également été possible grâce aux interventions de certains élèves qui ont donné des exemples de leur vécu personnel et des explications portant sur la question du Genre. L'entraînement au repérage des stéréotypes de sexe dans la littérature de jeunesse en utilisant le « pouet stéréotype » a aussi été bénéfique à l'évolution des représentations de sexe des élèves, puisque nous pensons qu'il faut dans un premier temps se rendre compte de l'existence des stéréotypes de sexe avant de pouvoir s'en détacher. Marro (2012) précise d'ailleurs qu'il faut parler de nos représentations de sexe pour pouvoir les mettre à distance, car elles existent bel et bien. D'après l'enseignante, les élèves ont d'ailleurs « *tout au long de l'année continué à repérer des stéréotypes dans des histoires ou des comportements* ». Cela nous donne un indice pour savoir qu'au moins certains élèves, en plus d'être capables de reconnaître des stéréotypes de sexe dans la littérature de jeunesse, sont capables de les repérer dans leur environnement par transposition. La séquence a également été utile à l'enseignante, qui décrit « *beaucoup de questionnements et de remises en question* » pour sa pratique ainsi qu'une « *nouvelle façon de choisir albums et supports* » et « *Une plus grande vigilance à [ses] expressions* ». Cela est plutôt positif du point de vue de la recherche collaborative, car nous escomptons que chacun des participants aura pu profiter de cette collaboration.

Plus tard dans l'année, les élèves de la classe de CP ont prolongé cette séquence sur l'égalité filles – garçons en participant au concours du mouvement contre le racisme et pour l'amitié entre les peuples (MRAP) nommé « Halte aux préjugés ». L'enseignante décrit

qu'avec « *des élèves de CM2, par groupes de 6 ils ont réalisé une affiche avec le titre "Halte aux préjugés". Sur cette affiche ils ont fait apparaître les stéréotypes évoqués. Les élèves de CP sont restés très centrés sur les stéréotypes de sexe qu'ils avaient bien compris avec la séquence menée en amont* ». Ce projet leur a permis de réinvestir la notion de stéréotype de sexe et de la consolider.

Tous les élèves ne sont pas convaincus que « tout le monde a le droit de tout faire ». Ceux qui ont des positionnements de genre très stéréotypés par rapport à certains sujets ont émis beaucoup de résistance. Pour mieux travailler la question du Genre, il serait envisageable de formuler les objectifs de séance de manière différente pour aborder le Genre plus en profondeur lors de débats. Nous proposons comme objectifs « se rendre compte de ses représentations stéréotypées » en abordant la notion de stéréotype de sexe et « comprendre et verbaliser pourquoi il y a des inégalités de sexe dans la société » pour en saisir la construction sociale et non naturelle. Ces objectifs sont néanmoins plutôt adaptés à des élèves de cycle 3. Pour des élèves de maternelle et de cycle 2, il nous paraît important de ne pas commencer par aborder les stéréotypes de sexe, mais plutôt de veiller à ouvrir les possibles en présentant autant que faire se peut des modèles différents, plutôt neutres et très variés.

Bibliographie

- Amade-Escot, C. (2007). *Le didactique*. Paris : Revue EP.S
- Amade-Escot, C., Garnier, A. and Monnier, N. (2007). Chapitre 2 : La dynamique contractuelle du processus didactique. In C. Amade-Escot, *Le didactique* (pp. 31-48). Paris : Revue EP.S.
- Amans-Passaga, C. and Dugal, J.-P. (2007). Chapitre 6 : Observer et intervenir. In C. Amade-Escot, *Le didactique* (pp. 98-115). Paris : Revue EP.S.
- Barbier, P., Bargel, L., Beaumont, A., Darmon, M., and Dumont, L. (2016). Vêtement. In J. Rennes, *Encyclopédie critique du genre : Corps, sexualité, rapports sociaux* (pp. 659-669). Paris : La Découverte.
- Boni-Le Goff, I. (2016). Corps légitime. In J. Rennes, *Encyclopédie critique du genre : Corps, sexualité, rapports sociaux* (pp. 159-169). Paris : La Découverte.
- Bonnery, S. (2014). Les albums, supports de socialisation masculine et de socialisation lectorale. In C. Connan-Pintado and G. Béhotéguy, *Etre une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse* (pp. 209-223). Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Brière-Guenoun, F and Refuggi, R. (2007). Chapitre 4 : Organiser un chemin pour l'apprentissage. In C. Amade-Escot, *Le didactique* (pp. 67-82). Paris : Revue EP.S.
- Chapus, L. (2014). La fille au cabriolet : modèle d'émancipation pour adolescentes des années 1950 ?. In C. Connan-Pintado and G. Béhotéguy, *Etre une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse* (pp. 149-159). Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Chevalier, Y., and Plante, C. (2014). Chapitre premier : Ce que le genre doit à la grammaire. In L. Laufer and F. Rochefort, *Qu'est-ce que le genre ?* (pp. 13-31). Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Clair, I. (2012). *Sociologie du genre*. Paris : Armand Colin.
- Collet, I. (2012). Juxtaposition ou co-éducation ? Egalité ou complémentarité ? Qu'est-ce que l'école entend par mixité ?. In J.-L. Villeneuve, *Filles-garçons en famille et à l'école : reproduction des inégalités ou éducation à l'égalité ? Actes du colloque organisé par l'Iréa* (pp. 173-186). Paris : Le Manuscrit.
- Collet, I. (2014). Le genre : émergence et usages dans les institutions d'éducation-formation : Rire et humour dns la classe. In I. Collet, and C. Dayer, *Former envers et contre le genre* (pp. 127-149). Louvain-La-Neuve : de boeck.

- Collet, I., Dayer, C. (2014). *Former envers et contre le genre*. Louvain-La-Neuve : de boeck.
- Connan-Pintado, C., and Béhotéguy, G. (2014). *Etre une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse : France 1945-2012*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux
- Coutant, A. (2016). Langage. In J. Rennes, *Encyclopédie critique du genre : Corps, sexualité, rapports sociaux* (pp. 359-368). Paris : La Découverte.
- Court, M. (2016). Incorporation. In J. Rennes, *Encyclopédie critique du genre : Corps, sexualité, rapports sociaux* (pp. 321-330). Paris : La Découverte.
- Courtinat-Camps, A. and Prêteur, Y. (2010). Expérience scolaire à l'adolescence : quelles différences entre les filles et les garçons ?. In V. Rouyer, S. Croity-Belz and Y. Prêteur, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte : expliquer les différences, penser l'égalité* (pp. 99-113). Toulouse : érès.
- Cromer, S. (2014). La littérature de jeunesse mise à l'épreuve du genre. In C. Connan-Pintado and G. Béhotéguy, *Etre une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse* (pp. 55-66). Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Dafflon Nouvelle, A. (2010). Pourquoi les garçons n'aiment pas le rose ? Pourquoi les filles préfèrent Barbie à Batman ? Perception des codes sexués et construction de l'identité sexuée chez les enfants âgés de 3 à 7 ans. In V. Rouyer, S. Croity-Belz and Y. Prêteur, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte : expliquer les différences, penser l'égalité* (pp. 25-40). Toulouse : érès.
- Dayer, C, and Collet, I. (2014). Introduction. In I. Collet, and C. Dayer, *Former envers et contre le genre* (pp. 7-23). Louvain-La-Neuve : de boeck.
- Delphy, C. (1991). I – Les notions de sexe et de genre : enjeux et ambiguïtés – Penser le genre : quels problèmes ?. In M.-C. Hurtig, M. Kail and H. Rouch, *Sexe et genre* (pp. 11-20). Paris : CNRS Editions.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 371-393.
- Fassa, F. (2014). Le genre : émergence et usages dans les institutions d'éducation-formation : Les enseignant-e-s romand-e-s face au genre. In I. Collet, and C. Dayer, *Former envers et contre le genre* (pp. 69-86). Louvain-La-Neuve : de boeck.
- Ferriere, S. and Morin-Messabel, C. (2014). Contre-stéréotypes et développement de l'identité de genre : Impacts des lectures d'albums en maternelle. In C. Connan-

Pintado and G. Béhotéguy, *Etre une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse* (pp. 225-238). Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.

- Fontanini, C. (2010). Presse et livres de jeunesse pour filles et adolescentes, pratique de l'équitation : un lien avec la féminisation du métier de vétérinaire ?. In V. Rouyer, S. Croity-Belz and Y. Prêteur, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte : expliquer les différences, penser l'égalité* (pp. 71-84). Toulouse : érès.
- Gaiotti, F. (2014). Femmes et filles du Père Castor. In C. Connan-Pintado and G. Béhotéguy, *Etre une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse* (pp. 179-191). Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Handman, M.-E. (2014). Chapitre II : L'anthropologie sociale du genre. In L. Laufer and F. Rochefort, *Qu'est-ce que le genre ?* (pp. 33-47). Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Hurtig, M.-C., Kail, M., and Rouch, H. (1991). *Sexe et genre*. Paris : CNRS Editions.
- Hurtig, M.-C. and Pichevin M.-F. (1991). II – Dire, lire construire les catégories de sexe et de genre – Catégorisation de sexe et perception d'autrui. In M.-C. Hurtig, M. Kail and H. Rouch, *Sexe et genre* (pp. 169-180). Paris : CNRS Editions.
- Jarlegan, A. (1999). Les interactions verbales maître-élèves en cours de mathématiques. In F. Vouillot, *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire* (pp. 75-79). Paris : CNDP.
- Laufer, L., and Rochefort, F. (2014). *Qu'est-ce que le genre ?*. Paris : Petite bibliothèque Payot
- Loquet, M. (2007). Chapitre 3 : les techniques didactiques du professeur. In C. Amade-Escot, *Le didactique* (pp. 49-66). Paris : Revue EP.S.
- Louveau, C. (2014). Chapitre VI : Qu'est-ce qu'une vraie femme pour le monde du sport ?. In L. Laufer and F. Rochefort, *Qu'est-ce que le genre ?* (pp. 103-119). Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Marcotin, F. (2014). Courage et ménage : les enfants de la Libération. In C. Connan-Pintado and G. Béhotéguy, *Etre une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse* (pp. 135-148). Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Marro, C. (1999). Différence des sexes et tolérance à la transgression des rôles de sexe. In F. Vouillot, *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire* (pp. 123-129). Paris : CNDP.
- Marro, C. (2012). Dépasser l'illusion de la différence pour se construire dans l'égalité. In J.-L. Villeneuve, *Filles-garçons en famille et à l'école : reproduction des inégalités*

ou éducation à l'égalité ? Actes du colloque organisé par l'Iréa (pp. 53-65). Paris : Le Manuscrit.

- Mieyaa, Y. (2012). *Socialisation de genre, identité sexuée et expérience scolaire : Dynamiques d'acculturation et de personnalisation chez le jeune enfant scolarisé en grande section de maternelle, tome I*. Toulouse : PUM
- Monjaret, A. (2016). Objets. In J. Rennes, *Encyclopédie critique du genre : Corps, sexualité, rapports sociaux* (pp. 418-427). Paris : La Découverte.
- Mosconi, N. (1999). La société, l'école et la division sociosexuée des savoirs. In F. Vouillot, *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire* (pp. 49-63). Paris : CNDP.
- Mosconi, N. (2012). Conférence introductive. In J.-L. Villeneuve, *Filles-garçons en famille et à l'école : reproduction des inégalités ou éducation à l'égalité ? Actes du colloque organisé par l'Iréa* (pp. 9-33). Paris : Le Manuscrit.
- Mosconi, N. (2012). Synthèse du colloque. In J.-L. Villeneuve, *Filles-garçons en famille et à l'école : reproduction des inégalités ou éducation à l'égalité ? Actes du colloque organisé par l'Iréa* (pp. 187-195). Paris : Le Manuscrit.
- Mosconi, N. (2014). Chapitre VII : Les filles ne réussissent-elles qu'à l'école ?. In L. Laufer and F. Rochefort, *Qu'est-ce que le genre ?* (pp. 121-136). Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Mosconi, N. (2014). Postface. In I. Collet, and C. Dayer, *Former envers et contre le genre* (pp. 269-284). Louvain-La-Neuve : de boeck.
- Opériol, V. (2014). Les paradoxes de l'éducation-formation : La perspective de genre en didactique de l'histoire. In I. Collet, and C. Dayer, *Former envers et contre le genre* (pp. 247-267). Louvain-La-Neuve : de boeck.
- Peyre, E., and Wiels, J. (2014). Chapitre III : Le sexe par défaut. In L. Laufer and F. Rochefort, *Qu'est-ce que le genre ?* (pp. 49-67). Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Piffault, O. (2014). Tous les garçons et les filles au pays des bulles, 1945 – 1970 : rencontres impossibles ?. In C. Connan-Pintado and G. Béhotéguy, *Etre une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse* (pp. 193-207). Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Raz, M. (2016). Bicatégorisation. In J. Rennes, *Encyclopédie critique du genre : Corps, sexualité, rapports sociaux* (pp. 87-105). Paris : La Découverte.
- Rennes, J. (2016). *Encyclopédie critique du genre : Corps, sexualité, rapports sociaux*. Paris : La Découverte.

- Riot-Sarcey, M. (1991). II – Dire, lire construire les catégories de sexe et de genre – Introduction. In M.-C. Hurtig, M. Kail and H. Rouch, *Sexe et genre* (pp. 105-107). Paris : CNRS Editions.
- Rogers, R. (2012). La mixité aux Etats-Unis : quelles leçons historiques et contemporaines ?. In J.-L. Villeneuve, *Filles-garçons en famille et à l'école : reproduction des inégalités ou éducation à l'égalité ? Actes du colloque organisé par l'Iréa* (pp. 157-171). Paris : Le Manuscrit.
- Rouyer, V., Croity-Belz, S., and Prêteur, Y. (2010). *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte : expliquer les différences, penser l'égalité*. Toulouse : érès
- Mieyaa, Y., Rouyer, V. and Le Blanc, A. (2010). Identités sexuées et expériences scolaires : le point de vue de jeunes enfants scolarisés à l'école maternelle. In V. Rouyer, S. Croity-Belz and Y. Prêteur, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte : expliquer les différences, penser l'égalité* (pp. 63-71). Toulouse : érès.
- Rouyer, V. and Robert, C. (2010). Les jouets, outils de transmission des stéréotypes de sexe ? Représentations du masculin et du féminin chez l'enfant âgé de 4 ans. In V. Rouyer, S. Croity-Belz and Y. Prêteur, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte : expliquer les différences, penser l'égalité* (pp. 15-24). Toulouse : érès.
- Thebaud, F. (2012). Aventure intellectuelle de l'histoire des femmes et du genre. In J.-L. Villeneuve, *Filles-garçons en famille et à l'école : reproduction des inégalités ou éducation à l'égalité ? Actes du colloque organisé par l'Iréa* (pp. 127-143). Paris : Le Manuscrit.
- Touraille, P. (2016). Mâle/Femelle. In J. Rennes, *Encyclopédie critique du genre : Corps, sexualité, rapports sociaux* (pp. 369-379). Paris : La Découverte.
- Verscheure, I. and Amade-Escot, C. (2007). Chapitre 5 : Enseigner avec des classes hétérogènes en EPS. In C. Amade-Escot, *Le didactique* (pp. 83-98). Paris : Revue EPS.
- Vidal, C. (2012). Le sexe du cerveau : entre science et idéologie. In J.-L. Villeneuve, *Filles-garçons en famille et à l'école : reproduction des inégalités ou éducation à l'égalité ? Actes du colloque organisé par l'Iréa* (pp. 39-52). Paris : Le Manuscrit.
- Vidal, C. (2014). Chapitre IV : La soi-disant « théorie du genre » à l'épreuve des neurosciences. In L. Laufer and F. Rochefort, *Qu'est-ce que le genre ?* (pp. 69-82). Paris : Petite bibliothèque Payot.

- Villeneuve, J.-L. (2012). *Filles-garçons en famille et à l'école : reproduction des inégalités ou éducation à l'égalité ? Actes du colloque organisé par l'Iréa*. Paris : Le Manuscrit
- Vinson, M, and Amade-Escot, C. (2014). Les paradoxes de l'éducation-formation : Sous la dynamique non verbale des interaction didactiques, « l'impensable du genre ». In I. Collet, and C. Dayer, *Former envers et contre le genre* (pp. 219-245). Louvain-La-Neuve : de boeck.
- Vouillot, F. (1999). *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*. Paris : CNDP
- Zaidman, C. (2007). *Genre et socialisation : Un parcours intellectuel*. Paris : Université Paris Diderot.

Annexes

1. Extraits des programmes de l'Education Nationale (école élémentaire).....	63
2. Exemples de stéréotypes de sexe.....	64
3. Exemples de stéréotypes de sexe dans la littérature de jeunesse.....	65
4. Fiche de préparation de la séquence.....	66
5. Lectures pour la séance 1.....	69
6. Fiche dessin séance 1.....	71
7. Étiquettes à classer séance 2.....	72
8. Feuille de classement séance 2.....	73
9. Trace écrite séance 3.....	74
10. Personnage à inventer séance 5.....	75
11. Grille d'analyse d'albums de littérature jeunesse (Canopé).....	76
12. Liste des albums à trier.....	78
13. Grille d'entretien à destination de l'enseignante.....	79
14. Retranscription de la séance 3 : mise en commun du classement d'étiquettes	81
Rappel de la séance précédente.....	81
Donner le biberon.....	82
Faire de la moto.....	82
Pleurer.....	84
Être pompier.....	86
Avoir des doudous.....	87
Aimer le rose.....	88
Bleu, jaune et autres couleurs.....	89
Jouer au ballon.....	90
Cuisiner.....	91
Jouer aux jeux vidéo.....	91
Conclusion de la séance.....	92
Porter un serre-tête.....	93
Mettre du vernis.....	94
15. Questionnaire complété par l'enseignante.....	95
16. Notes enseignante séance 1.....	98
17. Affiche groupe 6.....	99
18. Affiche groupe 4.....	100
19. Affiche groupe 1.....	101
20. Lorenzo S1.....	102
21. Lorenzo S6.....	103
22. Balamine S1.....	104
23. Balamine S6.....	105
24. Solenn S1.....	106
25. Solenn S6.....	107
26. Salomé S1.....	108
27. Salomé S6.....	109
28. Maxime S1.....	110
29. Maxime S6.....	111

1. Extraits des programmes de l'Education Nationale (école élémentaire)

Cycle 2	Cycle 3
	Socle commun : domaine 3 L'ensemble des enseignements doit contribuer à développer la confiance en soi et le respect des autres. L'éducation physique et sportive permet tout particulièrement de travailler sur ce respect, sur le refus des discriminations et l'application des principes de l'égalité fille/garçon. Par la prise de parole en langue vivante et l'écoute régulière des autres dans le cadre de la classe, l'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales renforce la confiance en soi, le respect des autres, le sens de l'engagement et de l'initiative et ouvre aux cultures qui lui sont associées, ce qui permet de dépasser les stéréotypes et les clichés pour favoriser le vivre-ensemble.
Programme d'EMC : principes généraux Valeurs : la morale enseignée à l'école est une morale civique en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique . Ces valeurs sont la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discriminations.	
<i>Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres</i> Connaitre quelques principes et valeurs fondateurs d'une société démocratique. » Les valeurs : la liberté, l'égalité, la laïcité. » L'égalité de droit entre les femmes et les hommes. Les droits égaux des garçons et des filles dans toutes les situations de la vie scolaire .	<i>Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres</i> Respecter tous les autres et notamment appliquer les principes de l'égalité des femmes et des hommes. » L'égalité entre les filles et les garçons. » La mixité à l'école. » L'égalité des droits et la notion de discrimination. Analyse de certains stéréotypes sexués à travers des exemples pris dans des manuels ou des albums de littérature de jeunesse ou le cinéma.

2. Exemples de stéréotypes de sexe

Femmes, filles		Hommes, garçons
aiment les enfants apparence attentionnées bavardes beaux-arts chaussures à talons comptables corde à sauter danse demandent la parole discrètes disponibles domaine culturel domaine des lettres douceur épilation féminines fragilité gymnastique rythmique grâce humbles incapables de lire une carte routière inhibition	instinct maternel institutrices jupe manucure maquillage minceur n'ont pas le sens de l'orientation poupées professeurs professions médicales promenades relations ressentent retenue robe sac à main se soucient d'autrui secrétaires sensibilité soumission souplesse sourire	ambition autorité assurance bagarreurs bons en maths boxe camion casquette combattifs compétitifs costauds courageux électroniciens endurants football hockey humour imposants indépendants industriels informaticiens ingénieurs lisent une carte routière mécaniciens mobilité persévérants prennent facilement des décisions projets scientifiques projets techniques rugby savent sciences se suffisent à eux-mêmes techniques virilité

(Barbier, Bargel, Beaumont, Darmon, and Dumon, 2016 ; Collet, 2014 ; Court, 2016 ; Handman, 2014 ; Laufer and Rochefort, 2014 ; Marro, 1999 ; Monjaret, 2016 ; Mosconi, 1999 ; Vidal, 2012 ; Vouillot, 1999 ; Zaidman, 2007)

3. Exemples de stéréotypes de sexe dans la littérature de jeunesse

Personnages féminins	Personnages masculins	
amoureuses bijoux cheveux longs compatissantes cuisinent douce émotives gourmandes hypersensibles infirmières intérieur intériorité jupes lèvres rouges lieux privés longs cils mères métiers sanitaires, social, de l'éducation muettes nœuds décoratifs objets de coiffure rôle familial passives poupée préoccupées par leur beauté robes sensibles serviables soin à autrui tablier	actifs activités sportives agilité assurance barbe berger camaraderie colère conflits courage cow-boy défi droiture entraide extérieur fiabilité force indiscipline ingéniosité intelligence intrépidité jeux d'extérieur jeux de plein air loyauté lunettes = profession, autorité, intelligence (Dafflon Nouvelle, 2002 in Mieyaa, 2012)	maçons matelots mécaniciens métiers de la sécurité métiers du bâtiment moustaches musclés nature ouvriers opposition paysans pilotes policiers pompiers postes de direction public rue stabilité tenue de travail trappeurs vaillance voix de la sagesse

(Bonnery, 2014 ; Connan-Pintado and Béhotéguy, 2014 ; Cromer, 2014 ; Ferriere, 2014 ; Ferrière and Morin-Messabel, 2014 ; Mieyaa, 2012)

4. Fiche de préparation de la séquence

CP - EMC / Français

2017/2018

Égalité filles / garçons

Objectifs généraux :

- ✓ Être capable de repérer les stéréotypes de sexe dans des albums de littérature de jeunesse
- ✓ Influencer sur les représentations de sexe des élèves
- ✓ Comprendre que « tout le monde a le droit de tout faire »
- ✓ Inventer un personnage non stéréotypé
- ✓ Connaître et comprendre la notion de stéréotype

Socle commun :

Domaine 1 → Les langages pour penser et communiquer

- ✓ Oral : parler, communiquer, argumenter
- ✓ Lecture : comprendre le sens
- ✓ Écrire : décrire
- ✓ Langage des arts : productions verbales

Domaine 3 → Formation de la personne et du citoyen

- ✓ Mettre à distance préjugés et stéréotypes
- ✓ Respecter les opinions et la liberté d'autrui
- ✓ Confiance en ses capacités
- ✓ Remettre en cause ses jugements initiaux

Domaine 5 → Les représentations du monde et l'activité humaine

- ✓ S'exprimer à l'oral face à une œuvre littéraire

Compétences travaillées :

EMC

- ✓ Se situer et s'exprimer en respectant les codes de la communication orale, les règles de l'échange et le statut de l'interlocuteur
- ✓ Connaître quelques principes et valeurs fondateurs d'une société démocratique : égalité de droits entre hommes et femmes
- ✓ Exposer une courte argumentation pour exprimer et justifier un point de vue et un choix personnels

Français

- ✓ Participer à des échanges dans des situations variées
- ✓ Pratiquer différentes formes de lecture
- ✓ Mettre en œuvre une démarche de production de textes

Déroulement :

	Durée	Matériel	Déroulement
1	40'	- questionnaire représentations - 2 albums stéréotypés sans images (tapuscrits modifiés) - fiche avec résumé des histoires et dessin à faire - affiche	Obj : Connaître les représentations des élèves / Lister des activités stéréotypées pour chaque sexe - <u>Présentation séquence</u> : Nous allons apprendre à observer des livres et des histoires pour repérer ce qu'on écrit sur les filles et sur les garçons. - <u>Questionnaire indiv</u> pour recueillir les représentations des élèves d'eux mêmes - <u>Lecture par PE</u> d'un album stéréotypé garçon et d'un album stéréotypé fille sans nommer les personnages ni montrer les images - <u>Indiv</u> : dessiner le personnage de chaque histoire - <u>Mise en commun / échange</u> : lister sur une affiche les éléments (activités, ...) qui ont orienté le choix des élèves d'avoir associé les histoires à une fille ou un garçon : 2 colonnes
2	25'	- affiche S1 - étiquettes à classer - fiche A3 pour coller les étiquettes	Obj : Classer des éléments selon ses représentations / Travailler en groupe - <u>Rappel</u> S1 avec affiche - <u>Par groupes</u> : classement d'étiquettes avec des activités, couleurs, objets et sentiments selon si c'est plutôt pour les filles, plutôt pour les garçons ou plutôt pour les filles et les garçons
3	40'	- affiche S1 - fiches A3 de classement S2 - Albums : Castor-tête et Juliette fête Noël - trace écrite à compléter - étiquettes de la S2 plus petites (pour trace écrite)	Obj : Repérer des stéréotypes / Comprendre que tout le monde a le droit de tout faire - <u>Rappel</u> séances précédentes - <u>Mise en commun</u> du classement de la S2 avec argumentation → conclusion attendue : tout le monde a le droit de tout faire - <u>Relecture</u> par PE des 2 albums stéréotypés avec images → repérer que les albums, parfois, font comme si il y avait des choses de filles et des choses de garçons - <u>Relecture rapide</u> par PE des albums en échangeant les personnages : repérer que c'est bizarre car on n'est pas habitués mais que c'est possible - Distribution <u>trace écrite</u> à lire et compléter avec étiquettes de la S2
4	40'	- albums à trier (Cf. liste) - trace écrite S3 - fiche avec scans de couvertures d'albums non stéréotypés	Obj : Trier des albums en fonction de la présence ou non de stéréotypes / Justifier son choix / Travailler en groupe - <u>Rappel</u> séances précédentes avec affiches + relecture de la trace écrite - <u>Par groupes</u> hétérogènes en niveau de lecture : parmi un ensemble d'albums : chercher des albums où les personnages, filles ou garçons, font les même choses et pas seulement les activités des stéréotypes. - <u>Mise en commun</u> : chaque groupe présente les albums qu'il a choisis et justifie son choix - <u>Lecture par PE</u> d'un album non stéréotypé : <i>Si tous les éléphants s'appelaient Bertrand</i> + discussion de compréhension et repérage de l'absence de stéréotypes - Compléter la <u>trace écrite</u> avec couvertures d'albums non stéréotypés <i>Remarque : les autres albums pourront être lus ultérieurement sur des temps de lecture offerte</i>

5	40'	- trace écrite séance 4 - Livre <i>Petit frère à vendre</i> - fiche de présentation de personnage inventé - affiches des séances précédentes avec exemples d'activités	Obj : Repérer les stéréotypes de sexe dans une histoire / Réinvestir les connaissances sur les stéréotypes en inventant un personnage non stéréotypé - <u>Rappel</u> séances précédentes : relire la trace écrite - <u>Collectivement</u> : s'entraîner à repérer les stéréotypes cachés dans les histoires (texte et illustrations) : Lecture d'une histoire par le PE et dire « buzz » quand on repère un stéréotype - <u>Indiv</u> : <i>Écrire la fiche de présentation d'un personnage inventé qui a le droit de faire ce qui lui plaît même si ce n'est pas habituel. Par exemple, si on choisit une fille, elle peut aimer le rose et jouer avec des voitures. Après les vacances, nous utiliserons vos personnages inventés pour fabriquer des marionnettes et inventer des histoires à jouer.</i>
Prolongements : - repérage de stéréotypes de sexe dans des livres lus en lecture offerte - fabrication des marionnettes des personnages inventés et utilisation de ces marionnettes en langage oral - éventuel questionnaire de retour sur les représentations			

5. Lectures pour la séance 1

Juliette fête Noël

Texte modifié : sans indication de sexe pour le personnage renommé « Bidule »

- Oh, Maman, toutes ces fenêtres à ouvrir jusqu'à Noël, que c'est long ! Dit Bidule devant son calendrier de l'avent.

- As-tu fait ta liste au Père Noël ?

- Oui, au téléphone, avec papa, mais je pourrais lui faire une belle lettre avec des dessins, pour pas qu'il se trompe !

Chez mamie, il y a une jolie couronne accrochée à la porte d'entrée et, dans sa cuisine, elle cuit de très bons sablés.

- Mamie, dit Bidule, tu sais que le Père Noël va bientôt passer nous voir, moi, petit Pierre et Noémie. Youpi !

Papa a choisi un beau sapin au magasin. Qu'il sent bon ! Maman décore les branches du haut et Bidule, les branches du bas.

- Alors, cette petite botte, je l'accroche ici et ce joli tambour, là. Au père Noël, ça lui plaira. Mais quand est-ce qu'il vient ?

Ca y est, Noël, c'est ce soir. Papy, mamie, Eric, Sylvie et la cousine Noémie sont déjà là. Il faut encore manger, puis chanter « Petit Papa Noël » autour du sapin illuminé.

Les lumières sont éteintes et, tout à coup, il apparaît, entouré de cadeaux. « Bonsoir les enfants, avez-vous été sages ? » Bidule bredouille : « Moi oui, comme une image ! »

Le père Noël est reparti. Bidule et sa cousine sont tout excités. On peut enfin ouvrir les cadeaux, on tire les rubans, on déchire le papier ; qu'est-ce qu'il y a là-dedans ? « Pourquoi Pierre a un plus gros cadeau que moi, papy ? »

Il est super-chouette, le cheval à bascule du petit frère. Noémie dit qu'elle veut aussi en faire.

- Mais non, toi t'as eu une table à langer, alors il faut que tu changes ma poupée, elle a fait pipi par terre !

Bidule et Noémie ont beaucoup joué et piétiné les papiers froissés. Bébé Pierre est couché. Les enfants sont fatigués.

« Par où le Père Noël a-t-il bien pu entrer ? » se demande bidule, en s'endormant avec sa belle poupée.

Castor-Têtu

Texte modifié : sans indication de sexe pour le personnage renommé « Bidule »

Le jour de ses cinq ans, Bidule annonce : « Père ! Mère ! J'ai 5 ans maintenant. Je veux être quelqu'un de vraiment brave, il me faut une coiffe ! Et pour gagner ma première plume, je pars affronter l'aigle au sommet de la montagne ! »

« Inutile de retenir notre papoose... » soupirent les parents. Ce n'est pas pour rien que Bidule s'appelle Bidule : Pour le voyage, son père lui donne un arc et une flèche. Sa mère lui remet un petit sac de viande de bison séchée. Bidule embrasse ses parents et prend le chemin de la montagne sans se retourner.

La route est longue et difficile jusqu'au sommet...

Mais arrivé au nid, pas d'aigle ! Juste un aiglon effrayé ! « N'aie pas peur ! Lui dit Bidule. C'est ton père que je suis venu affronter ! Pousse-toi un peu, je vais l'attendre ici. »

« Krïïïk ! Krïïïk ! Krïïïk ! » proteste l'aiglon...

Et il piaille encore plus fort lorsque Bidule ouvre sa bourse de viande de bison séchée : « Krïïïk ! Krïïïk ! Krïïïk ! »

« J'ai compris... soupire Bidule. D'ailleurs, quelqu'un de vraiment brave doit savoir partager ! »

Mais voilà un vautour ! Un vautour qui aimerait bien profiter de l'absence de l'aigle pour manger l'aiglon...

« Arrière ! Crie Bidule. Quelqu'un de vraiment brave défend les faibles ! Le petit de l'aiglon n'est pas pour ton vilain bec ! »

Terrorisé, le vautour fait demi-tour. « Tu l'as échappé belle, sac à plumes ! Se moque Bidule. Il faut toujours obéir à quelqu'un de vraiment brave. »

Oh ! Voici l'aigle à présent !

L'aigle qui n'est pas content du tout de trouver un intrus dans son nid !

Oust ! Dehors !

« Hop ! »

« Hou là là ! »

« Oups ! »

« Aïe aïe aïe ! »

Bidule tombe...

pile sur une botte de foin !

Et pile sur le front de Bidule se pose une grande et belle plume.

Bidule est fière.

Maintenant, c'est quelqu'un de vraiment brave !

6. Fiche dessin séance 1

Prénom : _____ **Date :** ____ / ____ / ____

Tu viens d'écouter 2 histoires sans connaître le nom du personnage et sans avoir vu les images.

Dessine le personnage que tu imagines pour chaque histoire.

« Père ! Mère ! J'ai 5 ans maintenant. Je veux être quelqu'un de vraiment brave, il me faut une coiffe ! »	
« Par où le père-Noël a-t-il pu bien pu entrer ? » se demande Bidule, en s'endormant avec sa belle poupée.	

7. Étiquettes à classer séance 2

Rose	Bleu	Jaune
Vert	Orange	Marron
Noir	Blanc	Donner le biberon
Jouer au parc	Faire du toboggan	Jouer au ballon
Faire de la corde à sauter	Cuisiner	Faire le ménage
Faire du skateboard	Réparer des objets	Jouer aux jeux vidéos
Sauter sur le trampoline	Jardiner	Se déguiser
Pleurer	Rire	Avoir peur
Dessiner	Etre en colère	Se reposer
Kaplas	Doudous	Poupées
Légos	Voitures	Motos
Pompier	Ranger	Livres

8. Feuille de classement séance 2

Plutôt pour les filles	Plutôt pour les filles et les garçons	Plutôt pour les garçons

9. Trace écrite séance 3

Est-ce qu'il y a des histoires de filles et des histoires de garçons ?

Nous avons lu deux histoires :
Juliette fête Noël et Castor tête

Voilà ce que nous avons remarqué :

- Juliette a eu une poupée à Noël et son frère un cheval à bascule.
- Castor-tête doit montrer qu'il est brave.

Mais, peut-on raconter ces histoires en échangeant les personnages ?

Essayons :

- Juliette doit montrer qu'elle est brave.
- Castor-tête joue avec une poupée.

C'est possible mais on n'est pas habitués parce que souvent, dans les histoires, ce sont toujours les mêmes choses pour les filles et les mêmes choses pour les garçons ; on appelle cela des stéréotypes.

Exemples :

Pour les filles

Pour les garçons

En fait :

Tout le monde a le droit de tout faire !

Voici des exemples d'histoires où les personnages, qu'ils soient filles ou garçons, font de tout.

10. Personnage à inventer séance 5

Prénom : _____

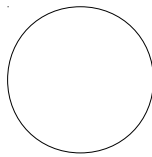
J'invente un personnage.

C'est :

☐ une fille

☐ un garçon

Sa couleur préférée :



Ses trois activités favorites :

1.

2.

3.

Je dessine mon personnage :

11. Grille d'analyse d'albums de littérature jeunesse (Canopé)

DÉNUMBRER	QUALIFIER LES PERSONNAGES		
	Personnage 1	Personnage 2	Personnage 3
Âge			
Sexe [masculin, féminin, indéterminé]			
Comment est-il désigné ? Par un nom, un prénom, un surnom, une civilité [Mme, M.], une profession ou une fonction, un lien de parenté [la mère, le père, la sœur]			
Dans quel contexte social évolue-t-il ? [seul, en famille, au travail, en classe, dans la rue, etc.]			
Est-il plutôt dedans ou dehors ?			
Quels sont les attributs physiques qui le caractérisent ? [sa taille, son poids, ses cheveux, sa couleur, sa pilosité, ses vêtements]			
Quelles sont les postures fréquentes chez ce personnage ? [en mouvement, statique, ouvert aux autres, replié sur lui-même, etc.]			
Quel est son rôle dans l'histoire ? [fait avancer le récit, est le faire-valoir d'un autre personnage, propose des idées, résout des problèmes, apporte des connaissances, gaffe ou se trompe, est une charge pour les autres, se contente de faire du suivisme ?]			
Quels sont les objets qu'il utilise et ses attributs habituels ? [outils techniques, armes]			
Quelles sont les aptitudes ou les compétences qui sont valorisées chez ce personnage ? [beauté, force, ingéniosité, rapidité, séduction, etc.]			
Quels sont les traits négatifs chez ce personnage ? [brutalité, cupidité, duplicité, mensonge, etc.]			
Que fait-il pour se distraire, quels sont ses loisirs ou ses passions ?			
S'il pratique une activité physique ou sportive, quelle est-elle ?			
S'il est représenté dans un environnement domestique, que fait-il ?			
S'il est représenté dans un environnement professionnel, que fait-il ?			
Quelles émotions exprime-t-il ? [peur, résignation, joie, colère, etc.]			

ANALYSER

L'objectif est d'identifier si les spécificités des personnages et leurs différences, contribuent à renforcer certains stéréotypes associés à la masculinité ou à la féminité, produisant ainsi une asymétrie inégalitaire entre les personnages féminins et masculins.

L'analyse gagne à être réalisée en comparant les personnages féminins et masculins entre eux. C'est la mise en regard du féminin et du masculin qui met en évidence les différences et les ressemblances, puis les procédés de différenciation, et enfin les effets de complémentarité et de hiérarchisation.

Sont-ils valorisés ou dévalorisés par les points suivants ? De quelles façons ?	Personnages féminins	Personnages masculins
Par leur rôle ?		
Par la façon dont ils sont nommés ?		
Par leurs attributs physiques, leurs postures ?		
Par leurs activités ?		
Par les environnements dans lesquels ils évoluent ?		
Par les objets qu'ils utilisent ?		
Par les émotions manifestées ?		
Globalement, les personnages de ce sexe sont-ils valorisés ou dévalorisés ?		
Se définissent-ils par rapport aux personnages de l'autre sexe ? De quelles façons ? Symétrie ? Opposition ? Complémentarité ? Domination-soumission ? etc.		

12. Liste des albums à trier

Livres lus au début, stéréotypés :

Juliette fête Noël

Castor-Têtu

Livres non-stéréotypés :

Bouh !

Au lit, Pénélope !

C'est l'heure du bain, Pénélope !

Petit Ours Brun aime les pâtes

Petit Ours Brun est fâché avec Maman

T'choupi à la ferme

T'choupi chez le docteur

Petit Ours Brun veut faire comme papa

Lili fait du vélo

Lili et les nouvelles technologies

Le ballon jaune (je commence à lire avec Emilie)

Les empreintes mystérieuses (je commence à lire avec Emilie)

Je ne veux pas changer de maison !

Si tous les éléphants s'appelaient Bertrand

Livres stéréotypés :

Madame Proprette

Monsieur Sale

Petit Ours Brun et sa trottinette

Petit Ours Brun veut qu'on le regarde

T'choupi fait un gâteau

Lili a pris froid

T'choupi se dispute avec papa

Juliette fête son anniversaire

Bob le bricoleur : Le concours du plus beau chantier

Découvre les voitures avec Arthur

Histoires du soi pour les petites filles

Martine se déguise

Martine fait du théâtre

Petit frère à vendre

13. Grille d'entretien à destination de l'enseignante

1. Formation initiale et continue

1. a. Quel a été ton parcours de formation depuis le bac (quel bac) jusqu'au moment où tu es devenue enseignante ?
1. b. As-tu suivi des formations touchant à l'égalité en général durant tes années d'enseignement ? Si oui, lesquelles ?
1. c. Quelles lectures, discussions, expériences ou réflexions personnelles as-tu eues qui auraient pu développer ton sens critique spécifiquement par rapport à l'égalité entre les sexes ?

2. Positionnement personnel

2. a. Remarques-tu des différences de choix de profession entre les hommes et les femmes ? Si oui, comment se manifeste cette différence ? Comment justifierais-tu ces orientations ?
2. b. Comment envisages-tu la participation des hommes et des femmes et des filles et des garçons aux tâches domestiques, que ce soit dans ton vécu en tant qu'enfant ou en tant qu'adulte ? Vers quel idéal voudrais-tu tendre ?
2. c. Comment décrirais-tu la place des femmes et des hommes dans la société ?
2. d. Selon toi, dans quelle mesure les femmes participent-elles au patrimoine culturel et scientifique ?
2. e. Le Genre décrit un système hiérarchique entre les catégories de sexe, il varie en fonction de l'époque et du contexte. De manière générale, que penses-tu du Genre ? Quelles origines lui attribuerais-tu ?
2. f. Autres remarques

3. Comportement des enfants et des enseignants et enseignantes à l'école

3. a. Remarques-tu une différence de comportements entre les filles et les garçons à l'école, que ce soit en classe ou dans la cour de récréation ? Si oui, lesquelles ?
3. b. Remarques-tu une différence de réussite scolaire entre les filles et les garçons ?
 - Si oui, plutôt dans quel sens et pour quelles matières ?
 - Si non, à quel niveau situerais-tu plutôt cette différence ?
3. c. Même question pour les vœux de profession à l'âge scolaire
3. d. Comment penses-tu qu'une enseignante ou un enseignant doit se comporter en classe et à l'école pour assurer au mieux l'égalité ?
3. e. Quels comportements as-tu pu observer de la part du corps enseignant de ce point de vue ?
3. f. Quelle opinion as-tu de la volonté de rendre leur place aux femmes dans le programme d'Histoire ? (les « Grandes Femmes » de l'Histoire puisqu'on dit les « Grands Hommes » !)
3. g. Autres remarques

4. Actions menées par le passé pour l'égalité des sexes

4. a. Quelles actions as-tu déjà menées par le passé pour éduquer à l'égalité de sexe ?
4. b. Quels contenus as-tu déjà abordé sur ce thème ?
4. c. Comment décrirais-tu ta pratique passée en tant qu'enseignante par rapport au Genre, c'est-à-dire comment évaluerais-tu ton comportement en classe et à l'école par rapport aux filles et aux garçons ? Quels points penses-tu maîtriser ? Quels points sont plus résistants ?
4. d. Autres remarques

5. Année 2017-2018 : séquence égalité + MRAP

5. a. Quelles ont été tes motivations à réaliser la séquence sur l'égalité filles-garçons en collaboration enseignement-recherche ?

5. b. Dans quelle mesure penses-tu que cette séquence a pu être bénéfique pour tes élèves ?
Pour ta pratique ?

5. c. Qu'as-tu trouvé compliqué lors de cette séquence ?

5. d. Peux-tu décrire le projet avec le MRAP mené par la suite dans l'année ? Comment les élèves ont-ils réinvesti ce qu'ils ont pu apprendre lors de la séquence sur l'égalité filles-garçons ?

5. e. Autres remarques

6. Pistes d'actions futures

6. a. Prévois-tu d'autres séquences ou projets en rapport avec l'égalité de sexe dans le futur ?

6. b. Comment penses-tu pouvoir améliorer encore davantage ta pratique enseignante sur la question du Genre à l'école (formation, observation, prise de recul sur ta pratique, ...) ?

6. c. Autres remarques

Merci beaucoup d'avoir pris le temps de répondre à toutes ces questions !!!

14. Retranscription de la séance 3 : mise en commun du classement d'étiquettes

E : Enseignante

Rappel de la séance précédente

E : Alors, est-ce que vous vous souvenez ce qu'on avait fait quand on avait travaillé sur les filles et les garçons ? Qui est-ce qui se rappelle, c'était un peu il y a longtemps hein ? Qui est-ce qui se rappelle ce qu'on avait fait ? Rayan

Rayan : On s'est séparés !

E : Comment ça on s'est séparés ? On s'était séparés garçons et filles ?

Rayan : Oui ?

E : Et on avait fait quoi ? Quand on était séparés ? ... On s'était séparés garçons et filles ?

Élèves : Noooooon !

Elève : Non il était pas là !

E : Non on s'était pas séparés garçons et filles. Qu'est-ce qu'on avait fait ? Solenn

Solenn : En fait on avait le bâton de parole, on se le faisait passer en rond et chacun disait ce qu'il pensait.

E : D'accord, ça c'est ce qu'on avait fait la première séance, ouais. Et ensuite, est-ce que vous vous souvenez que je vous avais lu deux histoires ?

Elèves : Ouiiiiii !

E : Oui et dans ces histoires il y avait quoi comme problème ? Lina.

Lina : En fait t'avais enlevé le titre et t'avais remplacé par un autre mot...

Elève : Bidule.

E : Le nom du personnage, j'avais mis... Bidule. Du coup est-ce qu'on pouvait savoir si le personnage c'était une fille ou un garçon ?

Elèves : Noooooon

E : Et non. Et je vous avais demandé de deviner qu'est-ce que c'était le personnage. On avait fait ça. Ensuite on avait fait, du coup, on avait essayé de voir pourquoi est-ce qu'on pensait que c'était un garçon, pourquoi est-ce qu'on pensait que c'était une fille. Donc il y en a qui avaient dit « moi je pense que c'est un garçons parce que les garçons ça aime pas les poupées », il y en a qui avaient dit « il y a des garçons qui aiment les... pas les che... il y a des che... garçons qui aiment les chevaux, d'autres qui n'aiment pas les chevaux. » Et pour les filles, vous a... Il y en a qui avaient dit « il y en a qui aiment les animaux, les filles elles aiment pas chasser, elles aiment pas chevaucher un cheval, mais elles peuvent aimer les trucs de garçon, elles n'ont pas toujours peur ». Et puis Massiva nous avait dit « tout le monde aime toutes les choses ». Bon. Ca c'était après avoir relu les histoires. Et ensuite à la séance suivante, vous étiez par groupe et je vous avais donné ça. C'était quoi cette feuille ? Diego

Diego : C'est ce qu'on pensait parce que si c'est... On avait des images et on les mettait...

E : Des étiquettes, comme ça :

Diego : Et on les mettait si on pensait que c'était pour les garçons, pour les filles ou pour les deux.

E : Exactement. Il fallait découper les étiquettes et il fallait dire si on pensait que c'était plutôt pour les filles, plutôt pour les filles et les garçons, plutôt pour les garçons. Alors, ce qu'on va faire aujourd'hui, c'est que d'abord on va regarder ce que vous aviez mis pour voir si tout le monde est d'accord, ensuite je vais vous relire les histoires mais cette fois-ci je vais vous dire le nom du personnage et on finira par faire une petite feuille à ranger dans les affaires. Alors. Voyons-voir. On va regarder un peu ce que vous aviez dit. (*aimante les affiches de classement de la séance 2 au tableau*)

Elève : Ca c'est celle de...

E : Ah, on s'en fiche en fait de qui c'était. On va juste... On va toutes les mettre et on va regarder si vous étiez d'accord.

Elève : Mais c'est mélangé là !

Elève : Y'a... Y'a beaucoup de.. De... De trucs pour les filles et les garçons.

E : Ah oui, là on voit qu'il y a beaucoup de choses pour les deux. Merci Nathan.

Elève : Y'a que deux choses pour les filles et un, deux, trois, quatre, cinq, six... Six choses pour les garçons.

E : Alors après y'avait des groupes qui avaient pas eu le temps de découper toutes les étiquettes mais c'était pas très grave. Lorenzo tu nous gênes. Tourne-toi Lorenzo.

Elève : Lorenzo !

E : Il a très bien entendu.

Elève : Tu fais quoi là ?

Elève : Ooooooh ! Ooooooh !

Elève : Arrête !

Donner le biberon

E : Là ! Allez, c'est parti. Alors, voyons voir. On commence là. Là ce groupe il a dit que donner le biberon c'était plutôt pour les filles.

Elèves : Nooon !

E : Alors on lève la main si on a quelque chose à dire. Solenn.

Solenn : C'est pour TOUT le monde, parce que même les garçons ils peuvent avoir le biberon.

Elève : Mais ça c'est pour les...

E : On lève la main. Anne ?

Anne : Les bé... Ben en fait, quand ils é... Quand... Quand... Quand les... Quand on est petit ben nous ben les garçons et les filles prennent du... Un bibi !

E : Alors on n'a pas dit ceux qui, on a pas dit prendre le biberon on a dit donner le biberon à un bébé. Alors est-ce que c'est que les filles qui peuvent donner le biberon à un bébé, ou est-ce que les garçons aussi ils peuvent donner le biberon à un bébé ? Marion.

Marion : Par exemple un papa peut donner à un bébé un... Un biberon.

E : Qui n'est pas d'accord, qui pense que les papas ils peuvent pas donner le biberon à un bébé ? Ils peuvent ou ils peuvent pas Ange-Elie ?

Ange-Elie : Ils peuvent.

E : Et les mamans elles peuvent ?

Elèves : Ouiii.

E : Oui ? Donc donner le biberon c'est plutôt pour les deux alors ?

Elèves : Ouiii !

E (*inscrit dans la colonne pour les deux*) : Allez. Donner le biberon.

Faire de la moto

E : Alors, ensuite, on va regarder, tiens. Pour les garçons. Là ce groupe il a dit que... Il me semble qu'au conseil y'a des enfants qui ont dit que tu faisais du bruit à jouer avec ta trousse et que ça les gênait. Et que c'est d'ailleurs pour ça que tu as dû donner un carton jaune. (*Silence*) LE carton jaune. Les motos. Ce groupe il a dit les motos c'est plutôt pour les garçons. On lève la main si on a quelque chose à dire. Rayan.

Rayan : C'est pour les deux !

E : Ca veut dire que tu penses que les filles elles peuvent aimer les motos ? Youssouf ?

Youssef : Y'a... Y'a aussi les...

E : Non ! On en est aux motos là ! T'as quelque chose à dire sur les motos ? Alors va-s-y ?

Youssef : Des fois, les filles, mmm, les motos, avec les garçons !

E : D'accord... Et est-ce qu'elles peuvent... Est-ce que des fois elles montent les motos toutes seules ? Ou c'est que avec des garçons ? Ange-Elie ?

Ange-Elie : Ca dépend.

E : Les filles elles montent pas... Elles montent jam... Elles montent pas sur les motos toutes seules ? La prochaine fois tu sors ! (*Silence*) Non ! Maxime ?

Maxime : Moi un jour et ben j'ai vu une... Une fille seule sur une moto.

E : T'as déjà vu une fille toute seule sur une moto toi ?

Maxime : Moi j'en ai déjà vu plein !

Elève : A mon avis c'est possible !

Jean : Sur un scooter hein !

E : Ah ! Du coup les filles c'est sur des scooters tu penses Jean ? Et pas sur des motos ?

Maxime : Non ! Ca c'était l'autre par contre !

E : Alcide ?

Alcide : Euh mais en fait (*brouhaha*)

E : Alors... Stop ! Non ! On va s'écouter ! Si tu as quelque chose à dire Erwan tu lèves la main. Et on arrête les bruits de chaise et on arrête... Et on s'écoute. Prochaine fois, tu sors, Lorenzo. Je vais pas le répéter quatre fois hein ! Tu as très bien entendu, tu as entendu on est d'accord ?

Lorenzo : Oui.

E : On est d'accord.

Alcide : Ben en fait... Moi, le frère, de ma mère, mais en fait, beh il est parti à Paris et ils étaient... Ils étaient des copines et y'a... Eet... Et y'a même deux motos qui courent partout.

E : Et les copines alors, elles montaient sur la moto toutes seules ou elles montaient avec le frère ?

Alcide : Avec... Avec les... Avec... Avec euh... Le frère.

E : Ah donc elles montaient pas toutes seules sur la moto. Solenn ?

Solenn : Euh... Les, les, les filles... Moi j'suis d'accord déjà avec Rayan, avec Maxime et avec Jean. Voilà.

E : Est-ce que toi t'as déjà vu une fille sur une moto ?

Solenn : Oui !

E : Levez la main ceux qui ont déjà vu une fille sur une moto. (*plus de la moitié des élèves lève le doigt*)

Elève : J'en ai jamais vu déjà !

Jean : Mais sur un scooter ! Moi sur un scooter !

E : Et... Et c'est quoi la différence entre un scooter et une moto ?

Jean : C'est que le scooter et ben en fait il est... Il est plus petit qu'une moto. Et la moto Davidson e... E... Elle est plus grosse que la moto. Et en plus, elle a... Le scooter il a un...

E : Ben... Tu sais ce qu'on va faire, je vais regarder... On va regarder sur l'ordinateur. On va regarder, je vais mettre « fille grosse moto » et on va voir si on trouve une photo d'une fille sur une grosse moto. Est-ce que Ange-Elie tu crois qu'on va trouver une photo d'une fille sur une grosse moto ?

Ange-Elie : Non.

E : Toute seule... Non ? Ah bah, on va voir, d'accord ?

Elèves : Si ! Non ! Moi maîtresse... (*brouhaha*)

E : Shhh... Attendez là on va voir !

Maxime : Nous on a dit sur la laïcité, que...

E : Qu'est-ce qu'on a dit va-s-y Maxime qu'est-ce qu'on a dit sur la laïcité ?

Maxime : Qu'on a le droit que chac... Qu'il a le droit de penser ce qu'il veut.

E : Ah bah ça c'est sûr qu'il a le droit de penser ce qu'il veut tu as tout à fait raison.

Maxime : Donc s'il te plaît, euh... Ne... Ne dis pas que, ben nous on a pas le droit, parce que là t'étais en train de... De faire des commentaires.

E : Alors, après, il a le droit aussi Jean de dire qu'il est pas d'accord.

Maxime : Oui mais, moi en tous cas ça m'a gêné.

E : Qu'il dise qu'il est pas d'accord ?

Maxime : Oui.

E : (*A allumé l'ordinateur, tape ce qu'elle dit dans le moteur de recherche d'images pour enfants Qwant*) Ah bah oui mais la laïcité c'est ça, c'est chacun peut dire s'il est d'accord ou pas d'accord. Allez, j'écris... Donc je cherche une image et j'écris « fille sur une grosse moto », Ange-Elie j'écris ça ?

Elèves : Oui.

Ange-Elie : Oui. On va voir si c'est vraiment ça.

Elève : (*Des photographies s'affichent*) Ah ben oui ça existe !

E : Alors, voyons voir... (*clique sur une image*)

Elève g : C'est un garçon ça !!

E : T'es sûr ?

Elève g : Oui c'est un garçon.

Elève f : Non c'est une fille.

E : Alors si ça nous met l'image quand on met « fille » c'est que c'est une fille.

Elève g : Ah là c'est une fille.

E : Ah ! Alors est-ce que les filles elles peuvent aller sur les motos toutes seules ?

Elèves : Ouiiii !

Elève g : Non non non c'est pas une fille c'est pas une fille c'est un garçon !

Elève f : Non pas du tout, c'est une fille !

E : (*clique sur le site de la photo et lit les descriptions*) Regarde, on sait même qu'elle s'appelle Anne-Marie.

Elève g : Anne-Marie ?

Elève f : Anne-Marie ?

E : Ouais. Donc c'est bien une fille !

Elève : Anne-Marie ! Anne-Marie. Eh au début on entend « Anne » !

E : Donc et ben les motos c'est pour les filles et les garçons !

Elèves : Anne, Anne.

Elève : Eh, c'est ma cousine ! Ange-Elie !

Pleurer

12'41

E : Alors on continue ! Yacine ! Euuuh... Tiens. Je vais regarder, ah ben là, là y'a dans ce groupe ils ont mis que pleurer, c'était pour les filles et les garçons.

Elèves : Et beh oui ! Oui ! Ouais !

E : Si on a quelque chose à dire on lève la main. Est-ce que pleurer, les filles elles peuvent pleurer, les garçons ils peuvent pleurer ?

Elève : Ouais !

E : Erwan.

Erwan : Et ben les deux ils peuvent pleurer.

E : Les deux ils peuvent pleurer ? Marion ?

Marion : Je suis d'accord.

E : Tu es d'accord ?

Elève : Moi aussi je suis d'accord.

E : Shhh ! On lève la main. Lorenzo ?

Lorenzo : Parce que les filles c'est des pleureuses.

E : Et les garçons alors ?

Lorenzo : Non.

E : Ils pleurent jamais ?

Elèves : Siii ! (*brouhaha*)

Elève : Si, toi aussi des fois tu pleures.

E : Levez la main, les ga... Levez la main les garçons qui ont déjà pleuré. (*La majorité des garçons de la classe lève le doigt*)

Elève : Moi... Je pleure tout le temps quand il me donne des gifles mon père. Pfffff !

E : Lorenzo... Erwan. Tu n'as jamais pleuré ?

Elève : Séraphin tu...

E : Non ? T'as jamais pleuré ? Moi je t'ai déjà vu pleurer. Mais c'est pas grave hein ! Ca arrive. Et toi t'as jamais pleuré ? (*demande à Lorenzo, qui fait non de la tête*) Je te crois pas...

Lorenzo : Moi j'ai jamais pleuré !

Elèves : Quoiiii ? Moi je t'ai déjà vu pleurer ! Moi aussi ! (*brouhaha*)

E : Alors t'as...

Elève : Si t'as pleuré... Ouais Ange-Elie je t'ai vu pleurer.

Elève : Moi j'ai envie de pas pleurer.

E : Shhh... Alo... Shh shh shh shh shh...

Elève g : Toi tu me fais peur...

E : C'est juste que les garçons...

Elève g : Il me fait peur.

E : Les garçons, des fois...

Elève : Ils ont même pas peur !

E : I... Ils aiment pas dire qu'ils pleurent. Pourquoi les garçons ils aiment pas dire qu'ils pleurent ?

Elève f : Ils sont timides !

E : On lève la main ! On lève la main. Pourquoi les garçons, ils disent... Des fois y'a certains garçons, comme Lorenzo...

Lorenzo : Quoiiii ?

E : Comme Erwan, qui veulent pas dire...

Erwan : Non ! Je pleure pas moi !

E : Qui veulent pas dire que des fois ça leur arrive de pleurer.

Elève : Parce que ils veulent pas...

E : Pourquoi ils veulent pas le dire.

Elève : Je sais !

E : Balamine.

Balamine : Parce que ça... Parce que ils sont timides.

Elèves : Et aussi... Ah oui !

E : Ouiii. Massiva.

Massiva : Hummm. Parce que... Pour montrer à aux filles qu'ils sont plus forts que les filles.

E : Pour faire croire qu'ils sont plus forts que les filles ? (*brouhaha*) Mais ! Solenn ?

Solenn : Pour euuh... Pour que les filles soient amoureuses des garçons.

Elèves : Noooon... Baaaaah ! Beeeerk... (*brouhaha*)

E : Shhh ! Salomé ?

Salomé : Hum...Hum... Hum... Parce que ils ont pas envie de le dire.

E : Et puis... Lorenzo, il dit que : les filles c'est des pleureuses. C'est ça que t'as dit ? Et donc du coup, si le... (*on toque à la porte*) Si... Si on dit que les... Non mais si moi je dis pas

« entrez » vous vous en occupez pas. Si il dit que les filles ce sont des pleureuses et que lui il dit qu'il pleure. On va lui dire quoi ?

Elèves : (*brouhaha*) Ben lui aussi... C'est un pleureux, c'est un pleureux.

Youssouf : Mais non ! Tout le monde pleure, c'est obligé, même... Même les adultes des fois ils pleurent.

Elève : Ben les parents ils pleurent.

E : Même les adultes des fois ils pleurent et... (*ouvre la porte et parle avec ceux qui ont toqué*)

Elèves : Tout le monde... (*brouhaha*) Moi ma maman elle a pleuré ma maman.

E : Euuuh... Oui même les adultes des fois ils pleurent. En fait pleurer, pleurer c'est le corps qui peut pleurer, on peut pleurer pourquoi...

Erwan : Moi je pleure jamais !

E : On peut pleurer quand quoi ?

Elève : Quand on rit !

Lorenzo : Quand on pleure de joie !

E : Quand on est très content, tu as raison. On peut pleurer quand aussi ? Quand on est triste...

Elève : Quand on a mal.

E : Quand on a mal. Tout à l'heure Massiva elle avait envie de pleurer pourquoi quand j'ai parlé de la classe verte ?

Massiva : Parce que j'ai... J'ai pas envie de quitter mes parents...

E : Parce que tu avais un petit peur ? On peut pleurer quand on a peur...

Elèves g : J'ai peur de rien en plus moi. Moi aussi j'ai peur de rien ! (*brouhaha*)

E : Shh ! Shh ! Stop non, non non, vous ê... Non, stop ! On s'écoute plus... Shh... Et même les hommes très forts, les garçons très forts, avec des gros muscles, ils peuvent pleurer eux ?

Elèves : (*rires*) Ouiiiiii !

E : Beh oui, beh oui !

Elève g : Noooooon !

E : Beh bien sûr que oui !

Elève : Maîtresse ? (*brouhaha*) MACHO !!

E : Shh.. Non, mais ! Mais ! Shh, stop ! Non ! Non, non, vous vous écoutez plus. Jean ! Assis.

Elève f : Ca fait 30000 fois...

E : Ca fait 30000 fois... Jean il arrive pas à rester assis. Alors. Donc pleurer c'est pour les filles et les garçons. Ok !

Elèves : Noon !

E : Shh ! Si si si si, c'est pour les filles et les garçons. Les garçons ils ont le droit de pleurer et c'est pas parce qu'ils vont pleurer qu'on va dire qu'ils sont pas forts hein.

Lorenzo : J'ai jamais pleuré !

Être pompier

16'58

E : Bon ! Alors voyons voir. Ensuite. J'ai regardé là... Voyons voir. Là qu'est ce que je trouve. Là... Je trouve que... Euuuh les pompiers, c'est plutôt pour les garçons.

Elèves : Non ? Ouiii !

E : Shh, on lève la main si on a quelque chose à dire. Shh. On lève la main si on a quelque chose à dire. Nina.

Nina : C'est aussi pour les filles les pompiers.

E : Solenn ?

Solenn : Dududu ! Pas d'accord. C'est ! Pour ! Tout ! Le !

E : Attends, est-ce que tu peux parler correctement s'il te plaît.

Solenn (*d'une voix nasillarde*): C'est pour tout le monde.

E : Non, c'est pas correctement ça.

Solenn (*d'une voix normale*): C'est pour tout le monde.

E : Les pompiers ?

Solenn : Oui.

E : Erwan ?

Erwan : C'est pour les deux !

E : Pour les deux ?

Erwan : Oui.

E : Qui pense que le... Que tout le monde peut être pompier même les filles ? (*la majorité de la classe lève le doigt*) Maxime t'es pas d'accord ? Explique nous Maxime ?

Maxime : Parce que les pompiers c'est... C'est un travail dangereux.

E : D'accord et alors les filles elles peuvent pas faire des trav... Des travaux dangereux ?

Maxime : Si mais c'est pas... C'est pas souvent qu'on en voit.

E : On en voit pas souvent. Mais est-ce qu'il y en a quand même ?

Elèves : Ouiiii ! Oui quand même y'en a. Non, non..

E : Alors... Ca veut dire, effectivement... (*brouhaha*) Tu as raison. On n'en voit pas souvent... Mais, y'en a. Et alors. Ben pourquoi y'en a pas souvent ?

Elève : Ben y'en a où ?

E : Ca c'est un peu compliqué comme question. Il faut lever la main.

Yacine : C'est parce qu'elles ont des gros nénés ?

Elève : Ooooh ! Mais arrête Yacine !

E : Eh beh, eh beh, il va nous ré... Va-s-y, Yacine, expli... Dis-nous, ce que t'as à dire ? Pourquoi ?

Yacine : Euuuh...

E : Va-s-y, dis-le devant tout le monde, ce que tu avais à dire. (*Yacine se cache la bouche à l'aide de sa main et regarde partout*) Un peu de courage. Alors va-s-y, dis nous ? Qu'est-ce que tu as dit ? (*Yacine continue de se cacher la bouche en riant*) (*silence*) J'ai entendu de toute façon hein. Alors va-s-y, dis-le ! C'est plus difficile de dire devant tout le monde hein ! Ah ben oui ! Donc c'est bien parce que tu sais que tu disais une bêtise ! Alors maintenant si tu as quelque chose à dire tu lèves la main et tu en fais profiter tout le monde. Salomé ! Shh mais !

Salomé : C'est qu'il y en a pas beaucoup parce qu'il y en a pas beaucoup, de filles, qui aiment ce travail.

E : Peut-être qu'il y a pas beaucoup de filles qui se donnent le droit d'aimer ce travail. Mais ça c'est un peu compliqué. Bon en tous cas c'est pour tout le monde. Euuuh, pompier !

Avoir des doudous

19'22

E : Alors ensuite, je vais en regarder un, comme ça j'en aurai regardé un sur chaque (*affiche*). Euuuh, voyons voir, là qu'est-ce que j'ai ? Ah, là, j'ai... Les doudous. C'est plutôt pour les garçons.

Elèves : Mais nooon ! Nooooo ? Mais non c'est pour les filles !

E : Là ce groupe ils ont dit, les doudous, c'est plutôt pour les garçons.

Elève g : Bah oui, c'est que pour les garçons, c'est pas pour les filles.

E : Shh. Nina.

Nina : J'en ai plein de doudous, c'est pas que pour les garçons ! C'est aussi pour les filles...

E : Rayan.

Rayan : C'est pour les deux.

E : Massiva.

Massiva : J'aime bien mon doudou vache ! Il est trop doux...

E : Lorenzo ?

Lorenzo : Ben en fait j'ai ja... J'aime pas les doudous.

E : Et alors comme toi t'as pas...

Lorenzo : J'aime pas !

E : Toi t'aimes pas les doudous ? Et du coup tu penses que les garçons ils aiment pas les doudous, tous les garçons ? (*Lorenzo acquiesce*) Est-ce qu'il y a des garçons qui aiment bien avoir leur doudou ? (*quelques élèves lèvent le doigt, brouhaha*) Shh shh shh shh shh shh... Yacine, Yacine... J'aimerais que quand tu veux parler...Eeh eeh ! Ah ! T'as vu hein ! Y'a des garçons qui ont des doudous en fait hein !

Lorenzo : Quoi ??

Elèves : J'ai plein de doudous chez moi ! Moi en fait... (*brouhaha*)

E : Bon bah les doudous c'est pour les deux ! (*brouhaha*) Shh !

Aimer le rose

20'46

E : Attention il m'en reste un, que j'ai pas encore regardé ! Salomé tu t'assois. Shh ! Shh, shh... Allez encore deux secondes de courage. Avinash et Diego. Alors, ce groupe là, ils ont mis que le rose c'était pour les filles.

Elèves : Nooon ! Nooon !

E : Alors, on lève la main. Shh ! On lève... Mais ! (*silence*) On lève la main. Marion.

Marion : Le rose c'est pour tout le monde.

E : Salomé.

Salomé : Ben quand... Quand on a... En fait, quand on a fait la leçon sur j'aime pas le rose et ben en fait à la fin elle aimait le rose !

E : Donc du coup toutes les filles elles aiment le rose, c'est ça ?

Salomé : Non. J'aime pas le rose.

E : Les garçons aussi ils aiment le rose ? Erwan. Shh !

Erwan : C'est pour les deux.

E : C'est pour les deux ?

Erwan : Les deux c'est pour les trois.

E : Et ça peut arriver que les garçons ils aiment le rose ?

Séraphin : Moi le rose c'est ma couleur préférée !

E : Oui ? Mais tu n'as pas levé la main. Erwan ! Lorenzo.

Lorenzo : Y'a pas... Y'a pas... Les garçons ils aiment pas le rose je crois.

E : Oui, des fois. Mais est-ce que il peut y avoir des garçons qui aiment le rose ? (*Lorenzo fait non de la tête*)

Youssef : Oui, parce que j'en...

E : C'est pas possible un garçon qui aime le rose ? C'est pas possible.

Elève : Si, mais j'aime pas le rose.

E : Youssef ?

Youssef : Gabriel, il... Elle... Il écrit en rose.

E : Gabriel il écrit en rose des fois ? Ouais. Maxime ?

Maxime : En fait le rose, c'est une couleur, donc, tout le monde peut l'aimer. Comme le... Comme le... Comme le violet moi j'aime bien.

E : Et alors est-ce que, est-ce que quand on est un garçon et que... Et qu'on va dans un magasin et qu'on a envie de s'acheter un pull... Si on est un garçon et qu'on va dans un

magasin et qu'on a envie de s'acheter un pull. Et qu'on a envie de s'acheter un pull rose. Est-ce qu'on va en trouver ?

Elèves : Oui ! Oui ! Non !

E : Rayan. T'as déjà vu des pulls roses pour les garçons ?

Rayan : Non. (*brouhaha*)

E : Et beh... C'est vrai que dans les magasins, y'a pas tellement de pull rose pour les garçons. Mais est-ce que ça pourrait ?

Elèves : Oui ! Ouiii !

E : Et beh ça pourrait, mais c'est vrai que, eh beh en général les pulls roses ils sont plutôt du côté des filles. Alors que ça pourrait, ça serait possible. Oui.

Lise : Bah en fait, mon père il s'est... Il s'est acheté un pull rose...

E : Il s'est acheté un pull rose ton papa, il en a trouvé un ? Et est-ce que il était... Il ressemblait toujours à ton papa avec un pull rose ? (*Lise acquiesce*)

Séraphin : Maîtresse ?

E : Bon, alors regardez là...

Séraphin : J'ai quelque chose à te dire...

E : Vous aviez... Vous remarquez pas quelque chose ?

Séraphin : J'ai... J'ai quelque chose..!

E : Séraphin ?

Séraphin : Moi, le... Le rose... Le... Le rose, c'est ma couleur pré... Préférée... (*inaudible*) Parce que on ne peut à moi me dire le contraire.

E : D'accord. Rayan, pourquoi tu rigoles ?

Rayan : Moi, euh, rien !

E : Dis-nous pourquoi tu rigoles Rayan. (*silence*) Ca te fait rire que Séraphin il aime le rose ? Est-ce que c'est pour ça que tu as rigolé Rayan, je te gronde pas je te pose la question. Est-ce que c'est ça qui t'a fait rigoler ? (*Rayan reste stoïque*) Massiva ?

Massiva : Mon papa il aime beaucoup le rose, il dit que c'est sa couleur préférée.

E : Diego ?

Diego : Y'a aussi... Y'a aussi Valentin, mon copain, il a dit ça, il a dit que le rose c'est sa couleur préférée hein !

Bleu, jaune et autres couleurs

24'15

E : Bon alors regardez ! On va pas pouvoir faire toutes les étiquettes, on n'a pas le temps. Vous remarquez pas quelque chose ?

Elève : Si.

E : Qu'est-ce que vous remarquez ? Alcide.

Alcide : Ben que... Tous, ils sont tous au milieu.

E : Alors, je vais... Ce qu'on va faire, comme on n'a pas le temps de tout recopier, je vais lire une fois toutes les étiquettes. Si on pense que c'est pas pour les deux, on lève la main. Si on pense que c'est pour les filles et les garçons on lève pas la main. Prêts ? Alors baissez les mains. Attention. Donc. Le rose ? Non, si on pense que c'est pour les deux, on baisse la main. On lève si on pense que c'est que pour les filles ou que pour les garçons. Le bleu ? (*quelques élèves lèvent le doigt*) Tu penses que c'est... Ange-Elie ? Que pour les garçons ? Les filles elles peuvent pas aimer le bleu ?

Ange-Elie : Non. Elles aiment pas le bleu.

E : Les filles elles aiment pas le bleu ?

Elèves : Siii ! Siii !

E : Alors, est-ce que y'a des filles dans la classe qui aiment le bleu ? (*toutes les filles de la classe lèvent le doigt*) Ah ben comme... Ah ben voilà ben les filles elles peuvent aimer le bleu.

Elèves : Toute les filles !?

E : Oui toi oui, mais regarde... Est-ce que y'a même... Est-ce qu'il y a des filles qui ont... Pour qui le bleu c'est la couleur préférée dans la classe ? (*la majorité des filles de la classe lève le doigt*) T'as vu Erwan ? Y'a même... Mais non mais les filles ! Y'a même des filles qui ont le bleu comme couleur préférée. (brouhaha) On continue. Shh ! Erwan, assis. Le jaune ? (*quelques élèves lèvent le doigt*) Non, on lève la main si on pense que c'est que pour les filles ou que pour les garçons. Si on pense que c'est pour tout le monde on laisse la main baissée. Solenn ?

Solenn : Je pense que c'est pour les deux ! Parce que...

E : Ben alors tu laisses la main baissée ! On lève la main si on pense que c'est que pour les filles ou que pour les garçons. Rayan ?

Rayan : Ce que pour les garçons...

E : Le jaune ? Les filles elles peuvent pas aimer le jaune ?

Elève : Si ! Si bien sûr que si.

E : Est-ce que les filles elles peuvent aimer le jaune ? Non ? Est-ce qu'il y a des filles qui aiment le jaune ? (*la majorité des filles lève le doigt*) Ah ! Ah ben les filles elles peuvent aimer le jaune.

Elève : Mais c'est compliqué...

E : Mais non c'est pas compliqué ! Si tu penses que ça va pour tout le monde, tu lèves pas la main. D'accord ?

Elève : Pourquoi...

E : Ben c'est parce que c'est ce que je te demande. Euuh... Bon. Je fais toutes les couleurs ?

Elèves : Ouiii ! Ouiii ! Oui !

E : Je vais pas faire toutes les couleurs parce que... Est-ce que toute les couleurs sont pour tout le monde ?

Elèves : OUIII !

Jouer au ballon

E : Euuuh... Jouer au ballon ?

Elèves : Ouiii ! Oui ! Je veux du beige.

E : Shh ! Jouer... Rhooo, tu es pé... Yacine range cette trousse. Jouer au ballon ? Rayan ?

Rayan : C'est pour les garçons ! Ils aiment jouer au foot !

E : Est-ce que tous les garçons ils aiment jouer au foot ?

Rayan : Oui.

E : Est-ce que tu peux t'asseoir !! Troisième fois au moins !! ASSIS ! Ooooooh ! Est-ce que tous les garçons aiment jouer au foot ?

Elève : Oui ?

E : Est-ce qu'il y a des garçons dans cette classe qui n'aiment pas jouer au foot ? (*environ un tiers des garçons de la classe lève le doigt*)

Elève : Moi j'aime pas trop ça le foot.

E : Ah ! Alors tous les garçons n'aiment pas le foot. Est-ce qu'il y a des filles qui aiment le foot ? (*environ un quart des filles de la classe lève le doigt*) Ah beh alors du coup jouer au ballon c'est pour tout le monde hein.

Elèves : Ben oui mais... Moi aussi je fais du ballon mais... (brouhaha)

Cuisiner

27'06

E : Shhh. Cuisiner ! Cuisiner !

Elèves : Moi je voulais le mettre... Alors tu vois ! Tu vois !

E : Cuisiner ! Shh. Youssouf ? C'est que les garçons qui cuisinent ?

Balamine : Nooon !

E : Balamine.

Balamine : C'est que... C'est que les filles.

E : Les garçons ils cuisinent pas ?

Elève : Siii !

E : Non ? Pourquoi tu penses que c'est que les filles qui cuisinent Balamine ?

Elève f : C'est le deux...

E : Pourquoi tu penses ça. (*silence*) A... Dans ta maison, qui c'est qui cuisine ?

Balamine : Ma mère ?

E : Ton père il cuisine jamais ? (*Balamine fait non de la tête*) Est-ce qu'il y en a qui ont leur papa qui fait la cuisine ?

Elève : Oui !! Moi, moi ! (*la majorité des élèves de la classe lève le doigt*)

E : Oula regarde Balamine !

Elève : Moi parfois...

E : T'as vu ?

Elève : Mon père, mon père parfois il fait des meringues !

E : Alors tu vois c'est que toi, ton papa il cuisine pas, mais il y a des papas qui cuisinent. Ca veut dire que... Peut-être que ton papa il cuisine pas parce que lui il aime pas cuisiner ! Mais, c'est possible que les garçons ils cuisinent aussi. Shh !

Jouer aux jeux vidéo

27'59

E : Euuuuh ! Jouer aux jeux vidéo ?

Elèves : Ouah ! Moi j'adore ! Ooh ! (*brouhaha*)

E : Mais ! Est-ce que je vous ai demandé de lever la main si vous aimez ça ?

Elève : Non ?

E : Ah !

Elève : Moi je... Je joue...

E : Est-ce que quelqu'un pense que jouer aux jeux vidéo c'est que pour les filles ?

Elève : Comme en Australie.

E : C'est que les filles qui jouent aux jeux vidéo ?

Elève : Non !

E : Ah. Est-ce que... Est-ce que quelqu'un pense que jouer aux jeux vidéo c'est que les filles ? Séraphin tu penses qu'il y a que les filles qui jouent aux jeux vidéo ?

Séraphin : Moi j'trouve que...

E : Est-ce que quelqu'un pense que c'est que les garçons ? (*environ la moitié des garçons lève le doigt*) Shh ! Est-ce qu'il y a des filles dans la classe qui jouent aux jeux vidéo ? (*la majorité des filles de la classe lève le doigt*) Et ben tu vois... (*Lorenzo a la tête la plus étonnée du monde*) Ah ben oui... (*rires de l'enseignante*) Et beh ouais ! Est-ce qu'il y a des garçons qui jouent aux jeux vidéo ? (*la majorité des garçons lève le doigt*) Lorenzo tu vois, même jouer aux jeux vidéo c'est les filles et les garçons ! Donc... Stop ! On s'arrête là ! Les loulous, les loulous, les lou... Jean !!

Elève f : T'es tout le temps debout... Elle te le répète tout le temps...

E : Shh !

Elève f : Au début, c'est rigolo, mais après...

Conclusion de la séance

E : Shh ! Shh ! Shh ! Avinash. Si je reprends mon affiche... (*affiche de la S1*) Alors est-ce qu'il y a des choses qui sont que pour les garçons ? (*l'enseignante barre les éléments de la colonne « garçon »*)

Elève : Je suis d'accord avec Massiva.

E : Est-ce qu'il y a des choses qui sont que pour les filles ?

Elèves : Nooon. Non, non. Non. (*l'enseignante barre les éléments de la colonne « fille »*) Waa !

E : Est-ce qu'on peut dire que « tout le monde aime toutes les choses » ? (*l'enseignante lit la conclusion de la S1 donnée par Massiva*)

Elèves : OUIII !

E : Et est-ce que : tout le monde a le droit de tout faire ?

Elèves : Ouiiiii !

E : Est-ce que quand on est une fille, y'a des choses qu'on n'a pas le droit de faire ?

Elèves : Nooon ! Siii ! Nooon ! Siii !

E : Qu'est-ce qu'on n'a pas le droit de faire quand on est une fille Yacine ?

Yacine : Hum... Bah...

E : Ange-Elie ?

Ange-Elie : Hum... Il faut pas dire que... Si moi j'étais une fille, moi je... Moi je dirais pas que une autre fille moi je suis plus belle qu'elle hein.

E : Ah ! Donc oui mais ça c'est... Tu parles de choses qu'on dit. Mais je parle de choses qu'on fait. Est-ce que quand on est une fille, y'a des choses qu'on n'a pas le droit de faire parce que c'est que les garçons qui ont le droit de le faire ?

Maxime : Oui moi je sais ! Moi je sais !

Elève : Moi j'ai le droit de faire tout ce que je veux !

E : On dit pas moi je sais, seulement on lève la main. Lina.

Lina : L'alarme, faire sonner l'alarme.

E : Faire sonner l'alarme ?

Lina : Oui.

Elève : Mais ça c'est...

E : Et dans notre école, quand on fait les exercices incendie, qui c'est qui fait sonner l'alarme ?

Elève : La directrice.

E : Ah. Et la directrice c'est une ?

Elèves : Fille ! Donc on a le droit !

E : Ah. Donc ! Les filles elles ont le droit.

Elève : Mais c'est pas François ? (*directeur du CLAE*)

E : Et vous avez une autre idée que les filles elles ont pas le droit de faire ?

Elève : C'est pas François, c'est la directrice.

E : Maxime ?

Maxime : Fumer des cigarettes.

E : Elles ont pas le droit les filles ?

Elèves : Sii ! Siii ! (*brouhaha*)

Maxime : Mais moi... Moi ma mère elle a une maladie à cause des cigarettes.

E : Shhh ! Ah, c'est pas pa... OlalaLALA LES CHAISES !! Mais c'est pas possible ! (*silence, des élèves puis Jean se rassoient*) Avinash ?

Avinash : Ils ont pas le droit de donner des coups de pied et des coups de poing.

E : Et les garçons ils ont le droit eux ?

Elèves : Nooon.

E : Ah ! Alors non plus, personne n'a le droit. Alcide ?

Alcide : Bah en fait... Moi... En fait les sous-pulls...

E : Hein ?

Alcide : C'est pas que pour les filles, c'est pour les garçons, pour mettre dans la laine, parce que...

E : Oui, mais la question c'était est-ce qu'il y a des choses que les filles elles ont pas le droit de faire. Donc tout le monde aime toutes les choses...

Elève : Non !

E : Et tout le monde a le droit de tout faire ! (*l'enseignante note ces deux dernières phrases sur l'affiche de la S1*) Est-ce qu'il y a des choses que les garçons ils ont pas le droit de faire ? Qu'y a que les filles qui ont le droit ? Erwan ?

Erwan : Fumer ? Fumer ?

E : Et alors fumer, qui c'est qu'a le droit ?

Erwan : Les deux !

E : Hein ?

Erwan : Les deux ?

E : Et beh oui ben alors tu réponds pas à ma question ! Est-ce qu'il y a des chose qui a... Que les garçons n'ont pas le droit de faire ? Et que les filles elles ont le droit ? Rayan ?

Rayan : Ils ont... Les garçons ils ont pas le droit de donner des coups de pied.

E : Et les filles elles ont le droit elles ?

Elèves : Nooon !

E : Non ! Donc... Donc tout le monde a le... Donc... Ca c'est... Soit ! Soit y'a des choses que personne n'a le droit de faire, donner des coups de pied, personne n'a le droit de le faire... (*une autre maîtresse parle à la porte pour demander des verres pour le goûter*) Y'a des choses que les... Personne n'a le droit de faire et y'a des choses que tout le monde a le droit de faire. En fait c'est les mêmes règles pour tout le monde. Y'a pas de règles qui sont que pour les filles et y'a pas de règles qui sont que pour les garçons. J'écoute une dernière fois Yacine puis Alcide puis après on arrête. Yacine ?

Porter un serre-tête

32'35

Yacine : En fait, comme... Les... Les garçons ils ont pas le droit de prendre des serre-têtes et les filles ils ont le droit.

E : Et les garçons ils ont pas le droit de mettre des serre-têtes ?

Elève f : Moi mon frère il met des serre-têtes !

Elève f : Mon papa il essaie toujours...

E : Solenn ?

Solenn : Ben en fait euh... Mon papa, quand il était petit, eh ben il avait des j...

E : Toute la journée tu m'as fatiguée avec ton scotch.

Solenn : Il avait euh... Quand il était petit mon papa. Et ben il avait les cheveux longs, eh ben euh... Et ben il mettait un serre-tête ! Et oui parce qu'il avait la frange comme moi, qui lui allait dans les yeux.

E : Alors, c'est juste que, dans no... Dans notre euh... Façon de vivre, c'est plus souvent les filles qui mettent des serre-têtes. Donc on n'est pas habitués à voir des garçons avec les serre-têtes. Mais s'ils avaient envie de mettre un serre-tête...

Elèves : Ils peuvent. Ouais !

E : Ils pourraient ! Ils auraient le droit ! Et y'a mais y'a un... Chanteur qui met des serre-têtes des fois, Julien Doré il met des serre-têtes des fois.

Elèves : Ouiii. Oh Julien Doré c'est...

E : Hein ? Shh, j'avais dit Alcide et qu'après on arrêta. Alcide ?

Alcide : Ben en fait, les garçons...

Jean : Eh, tu connais Johnny ?

E : Mais ! Jean !

Mettre du vernis

33'50

Alcide : En fait les garçons ont pas le droit de... Mettre du vernis.

E : Ils ont... Ils ont pas le droit, ou ils ont pas l'habitude ? C'est interdit si on voit un garçon avec du vernis, on va lui dire ouh t'as pas le droit d'en mettre ? (*brouhaha*) Shh. Mais !

Balamine : Les... Les garçons, ils... Ils... Ils...

E : Est-ce que Balamine tu penses que les garçons, si ils avaient envie, ils pourraient mettre du vernis à ongles ? Ou que, ça serait interdit pour eux ?

Balamine : Non ce serait pas interdit. Si ils voulaient ils pourraient, mais ils peuvent pas parce que c'est des garçons.

E : Ah, alors ils peuvent pas parce que c'est des garçons ?

Balamine : Oui ?

E : Ah ! Ils peuvent, hein ! Mais, on n'a pas l'habitude. Mais ils peuvent. (*Balamine acquiesce*) Solenn ?

Solenn : Tout aime tout de chez tout qui aime tout.

E : Voilà. Allez, on a... Non ! Non, stop ! Je sais que vous avez encore plein de cho... Marion, dis donc. Je t'avais demandé de la ranger. On arrête là parce que de toute façon vous n'arrivez plus à écouter. Donc, la prochaine fois, je vous relirai les histoires en vous disant les personnages et puis même je les lirai en inversant les personnages et on verra si ça fait drôle. Donc aujourd'hui ce qu'il faut retenir c'est qu'on a vu que tout le monde a le droit de tout faire. Alors, non, non, c'est fini ! Séance terminée.

35'20

15. Questionnaire complété par l'enseignante

Questionnaire séquence égalité filles-garçons

1. Formation initiale et continue

1. a. Quel a été ton parcours de formation depuis le bac (quel bac) jusqu'au moment où tu es devenue enseignante ?

Bac L + Bafa à partir de mes 17 ans + Deug de Sciences du langage + licence de Sciences de l'éducation

1. b. As-tu suivi des formations touchant à l'égalité en général durant tes années d'enseignement ? Si oui, lesquelles ?

Non

1. c. Quelles lectures, discussions, expériences ou réflexions personnelles as-tu eues qui auraient pu développer ton sens critique spécifiquement par rapport à l'égalité entre les sexes ?

Rien de spécial

2. Positionnement personnel

2. a. Remarques-tu des différences de choix de profession entre les hommes et les femmes ? Si oui, comment se manifeste cette différence ? Comment justifierais-tu ces orientations ?

Oui je remarque des différences. Les femmes vont j'ai l'impression plus vers des métiers en lien avec le social et les hommes en lien avec la technique (informatique, etc). De la même façon pour certaines professions plus manuelles (ex : coiffure, fleuriste, esthéticienne d'un côté ; mécanicien, électricien de l'autre). Je remarque aussi que les postes à responsabilité sont plus souvent occupés par des hommes même dans des professions plus "féminines" (les directeurs d'école par exemple). Je pense que ces orientations sont dues à des habitudes de société, à des schémas intégrés dès l'enfance.

2. b. Comment envisages-tu la participation des hommes et des femmes et des filles et des garçons aux tâches domestiques, que ce soit dans ton vécu en tant qu'enfant ou en tant qu'adulte ? Vers quel idéal voudrais-tu tendre ?

La répartition doit être égalitaire, il n'y a pas de tâches spécifiques aux hommes et d'autres aux femmes. Mais l'égalité ne veut pas dire tout partager. Si un membre de la famille est plus à l'aise avec le linge par exemple, l'autre peut ne jamais le faire mais s'occuper plutôt de la vaisselle. J'ai toujours vécu cela, en tant qu'enfant comme adulte. L'idéal vers lequel je voudrais tendre est un meilleur partage de la charge mentale qui reste encore majoritairement portée par la femme.

2. c. Comment décrirais-tu la place des femmes et des hommes dans la société ?

Inégalitaire mais en progrès.

2. d. Selon toi, dans quelle mesure les femmes participent-elles au patrimoine culturel et scientifique ?

Elles participent autant que les hommes. la culture et les avancées scientifiques ne sont pas genrées d'après moi.

3. Comportement des enfants et des enseignants et enseignantes à l'école

3. a. Remarques-tu une différence de comportements entre les filles et les garçons à l'école, que ce soit en classe ou dans la cour de récréation ? Si oui, lesquelles ?

En classe, je ne remarque pas de différences.

Dans la cour, il y a des différences de jeux. Les filles jouent davantage à des jeux d'imagination (la maîtresse, le papa et la maman) et les garçons à des jeux sportifs (jeux de bagarre, foot, courses). Il y a aussi davantage de conflits entre les filles avec beaucoup de disputes, surtout au cycle 2. Il n'y a par contre presque jamais de bagarres de filles.

3. b. Remarques-tu une différence de réussite scolaire entre les filles et les garçons ?

- Si oui, plutôt dans quel sens et pour quelles matières ?

- Si non, à quel niveau situerais-tu plutôt cette différence ?

Au niveau du milieu social.

3. c. Même question pour les vœux de profession à l'âge scolaire

Filles : métiers en lien avec les enfants (maitresse) ou les animaux

Garçons : policier, pompier, conducteurs de véhicules divers

3. d. Comment penses-tu qu'une enseignante ou un enseignant doive se comporter en classe et à l'école pour assurer au mieux l'égalité ?

Il doit s'adresser de la même manière aux filles et aux garçons et éviter au maximum toutes expressions trop stéréotypées (ex : tu es jolie avec tes nouvelles chaussures pour une fille / tu vas courir vite avec ces nouvelles baskets pour un garçon). Il doit aussi être vigilant aux supports employés (livres, images, vidéos). Il doit aussi être vigilant dans ses commentaires, y compris oraux avec ses collègues ou les parents (éviter par exemple de dire qu'un garçon a une écriture très soignée et que c'est étonnant pour un garçon).

3. e. Quels comportements as-tu pu observer de la part du corps enseignant de ce point de vue ?

Les expressions stéréotypées sont parfois présentes, de façon inconsciente. Je n'ai jamais observé de comportements très différents envers les garçons et les filles de la part de collègues.

3. f. Quelle opinion as-tu de la volonté de rendre leur place aux femmes dans le programme d'Histoire ? (les « Grandes Femmes » de l'Histoire puisqu'on dit les « Grands Hommes » !)

Très bonne idée ! J'ai même une élève de CM2 qui m'en a fait la demande.

4. Actions menées par le passé pour l'égalité des sexes

4. a. Quelles actions as-tu déjà menées par le passé pour éduquer à l'égalité de sexe ?

Lectures d'albums comme "Marre du rose" et discussions, débats.

4. b. Quels contenus as-tu déjà abordé sur ce thème ?

Les jeux et les couleurs sont ils spécifiques à un sexe ou à un autre ? + ce qui différencie réellement filles et garçons.

4. c. Comment décrirais-tu ta pratique passée en tant qu'enseignante par rapport au Genre, c'est-à-dire comment évaluerais-tu ton comportement en classe et à l'école par rapport aux filles et aux garçons ? Quels points penses-tu maîtriser ? Quels points sont plus résistants ?

Je pense être attentive à être juste dans mon regard sur les enfants et dans mes attentes. Par contre je pense que certaines expressions que j'utilise sont parfois inappropriées ("c'est des histoires de filles", etc).

5. Année 2017-2018 : séquence égalité + MRAP

5. a. Quelles ont été tes motivations à réaliser la séquence sur l'égalité filles-garçons en collaboration enseignement-recherche ?

Le sujet m'intéressait, d'autant plus que je n'avais jamais réellement mis en place de séquence sur ce sujet. La collaboration me permettait d'avoir un regard plus objectif et de mieux lutter contre mes propres stéréotypes. Il y avait aussi la volonté d'aider une étudiante et de tester de nouvelles choses.

5. b. Dans quelle mesure penses-tu que cette séquence a pu être bénéfique pour tes élèves ? Pour ta pratique ?

Pour les élèves : leur regard a évolué, ils sont moins moqueurs de certains comportements. Ils ont échangé sur ce sujet avec leurs parents. Ils ont tout au long de l'année continué à repérer des stéréotypes dans des histoires ou des comportements.

Pour ma pratique : beaucoup de questionnements et de remises en question. Une nouvelle façon de choisir albums et supports. Une plus grande vigilance à mes expressions.

5. c. Qu'as-tu trouvé compliqué lors de cette séquence ?

Convaincre certains élèves que leurs croyances n'étaient pas fondées (la moto c'est pour les garçons par exemple)

5. d. Peux-tu décrire le projet avec le MRAP mené par la suite dans l'année ? Comment les élèves ont-ils réinvesti ce qu'ils ont pu apprendre lors de la séquence sur l'égalité filles-garçons ?

Participation au concours du MRAP intitulé "Halte aux préjugés". Discussion en classe sur ce que sont les préjugés. Les élèves ont immédiatement reparlé des stéréotypes de sexe et ensuite nous avons cherché à élargir le type de stéréotypes (couleur de peau, religion, handicap). Avec des élèves de CM2, par groupes de 6 ils ont réalisé une affiche avec le titre "Halte aux préjugés". Sur cette affiche ils ont fait apparaître les stéréotypes évoqués. Les élèves de CP sont restés très centrés sur les stéréotypes de sexe qu'ils avaient bien compris avec la séquence menée en amont.

6. Pistes d'actions futures

6. a. Prévois-tu d'autres séquences ou projets en rapport avec l'égalité de sexe dans le futur ?

Je referai cette séquence quelque soit mon niveau de classe, en l'adaptant.

6. b. Comment penses-tu pouvoir améliorer encore davantage ta pratique enseignante sur la question du Genre à l'école (formation, observation, prise de recul sur ta pratique, ...) ?

Avec des retours sur ma pratique, de la part de stagiaires par exemple ou avec des vidéos.

Merci beaucoup d'avoir pris le temps de répondre à toutes ces questions !!!

16. Notes enseignante séance 1

Yane = policier

Orange = infirmier

Scaphin = appeler les pièces d'avion

Léo = garagiste

Maxime = monsieur qui essaie les karts
et qui les repare

Gabriel = maître

Annash = pompier

Salomé M. = pompier

Anne = bar du park à roulettes

Soleim = travaille au 300 ou dno
retenu

Manon = maître

Rayan M. = policier

Marina = maîtresse

Salomé V. = maîtresse

Ewan = je sais pas

Diego = pompier

Youssef = président

Lise = muséum

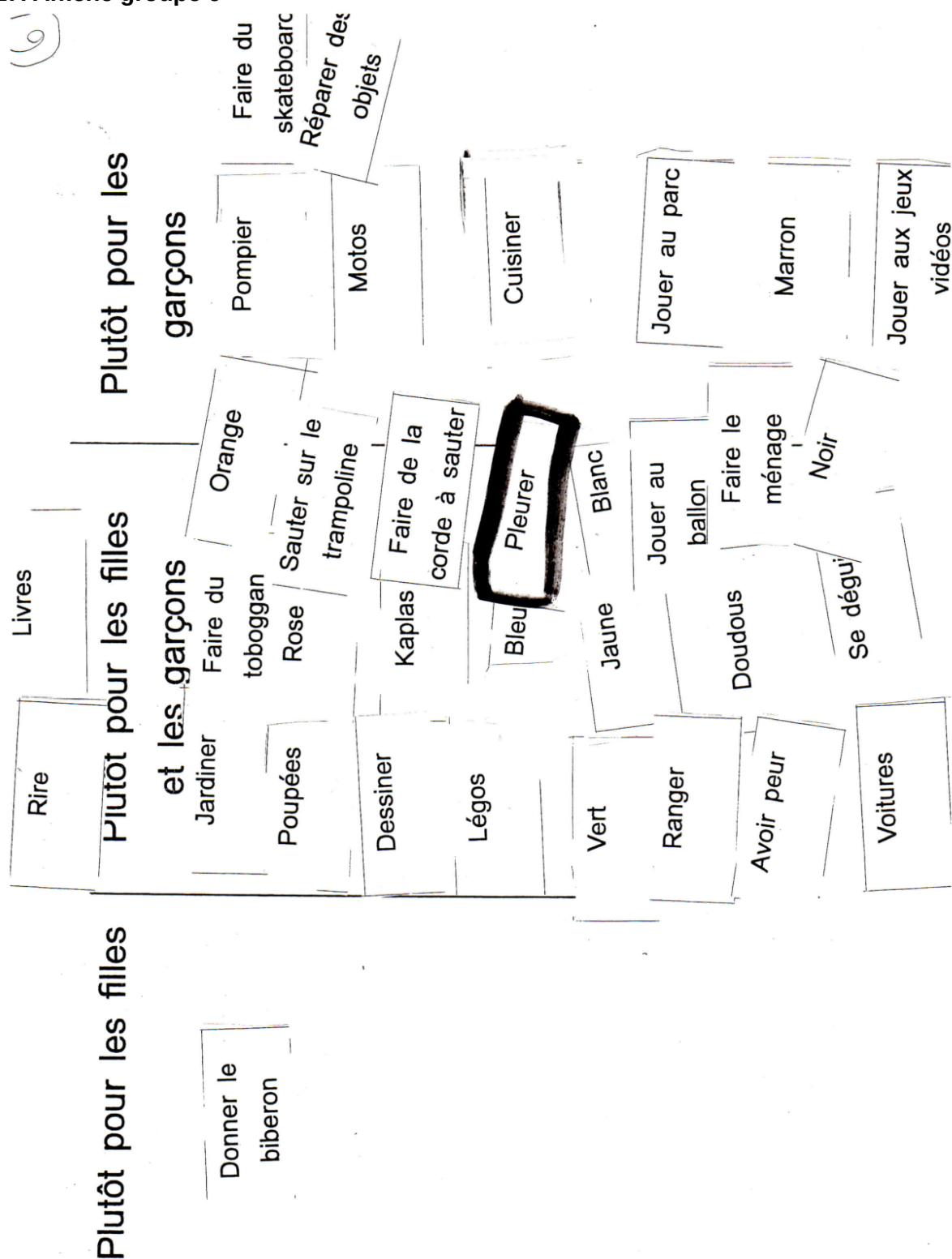
Sean = cordone 1 beluga

Belamine = policier

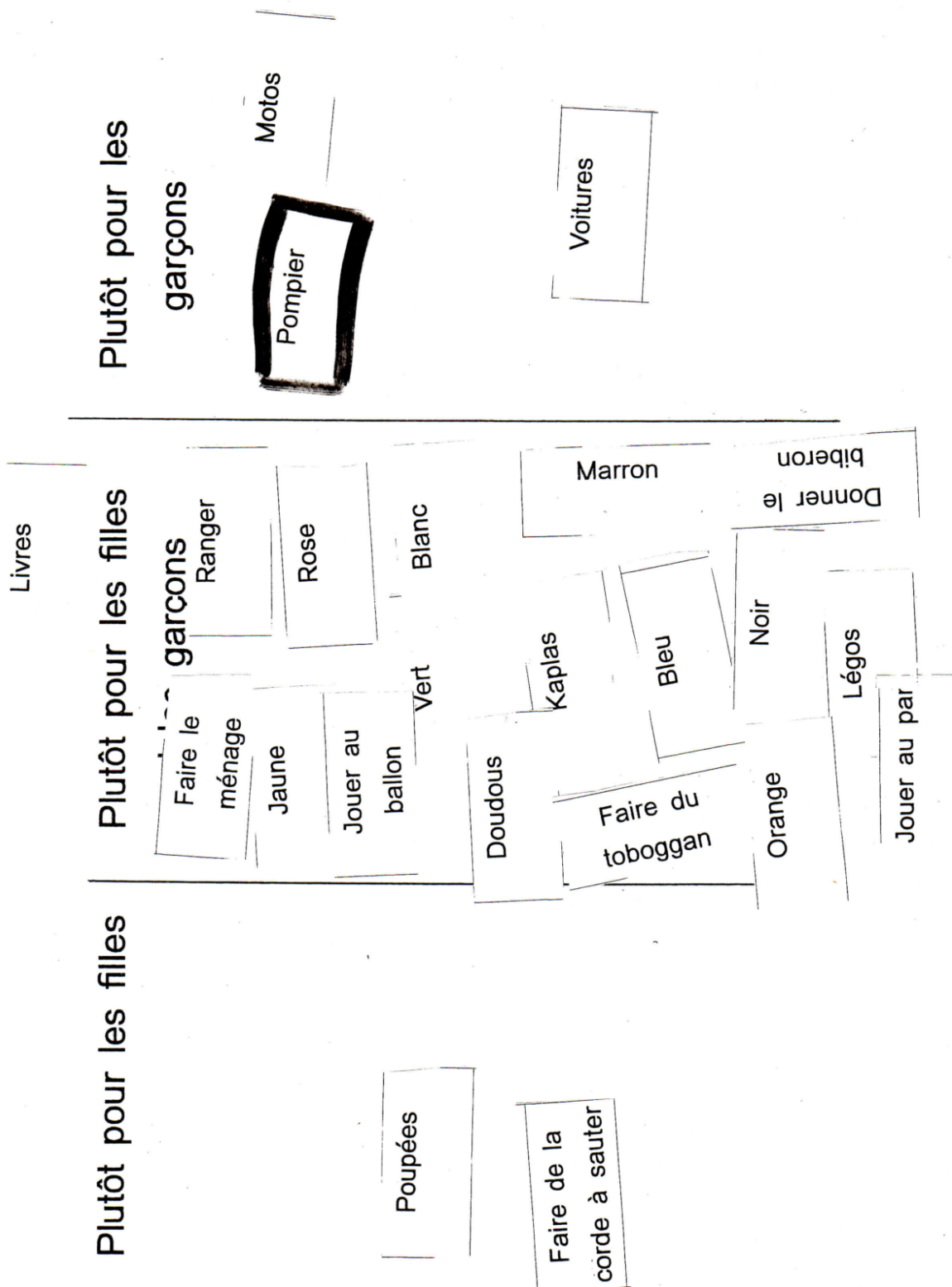
Argo-Ethor
footballer

Lina =
maîtresse

17. Affiche groupe 6

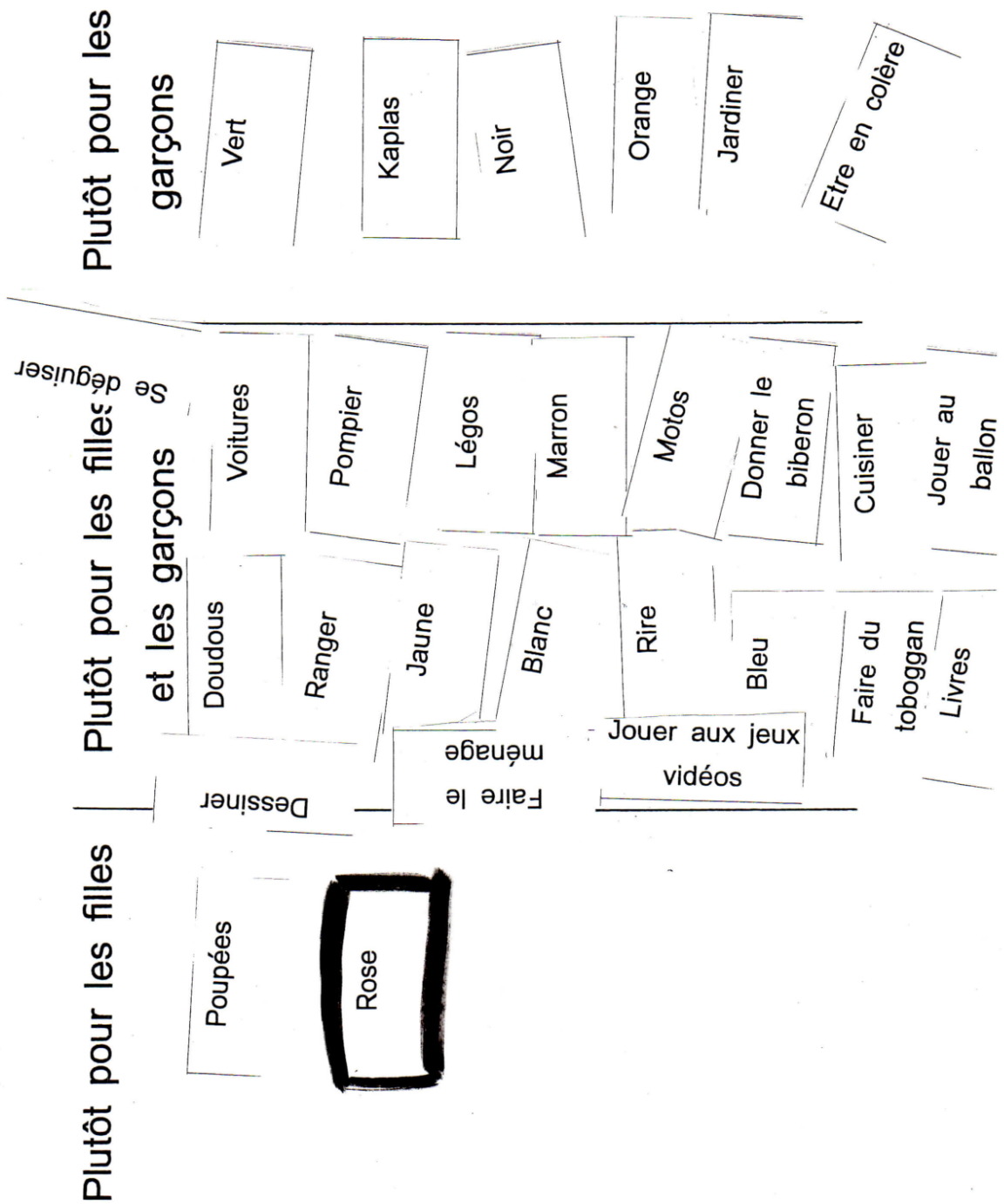


18. Affiche groupe 4



19. Affiche groupe 1

1



20. Lorenzo S1

⑦

Prénom : Date : / /

Tu viens d'écouter 2 histoires sans connaître le nom du personnage et sans avoir vu les images.

Dessine le personnage que tu imagines pour chaque histoire.

« Père ! Mère ! J'ai 5 ans maintenant. Je veux être quelqu'un de vraiment brave, il me faut une coiffe ! »



garçon

« Par où le père-Noël a-t-il pu bien entrer ? » se demande Bidule, en s'endormant avec sa belle poupée.



père-Noël

21. Lorenzo S6

Prénom : Lorenzo

J'invente un personnage.

C'est :

☐ une fille

☒ un garçon

Sa couleur préférée :



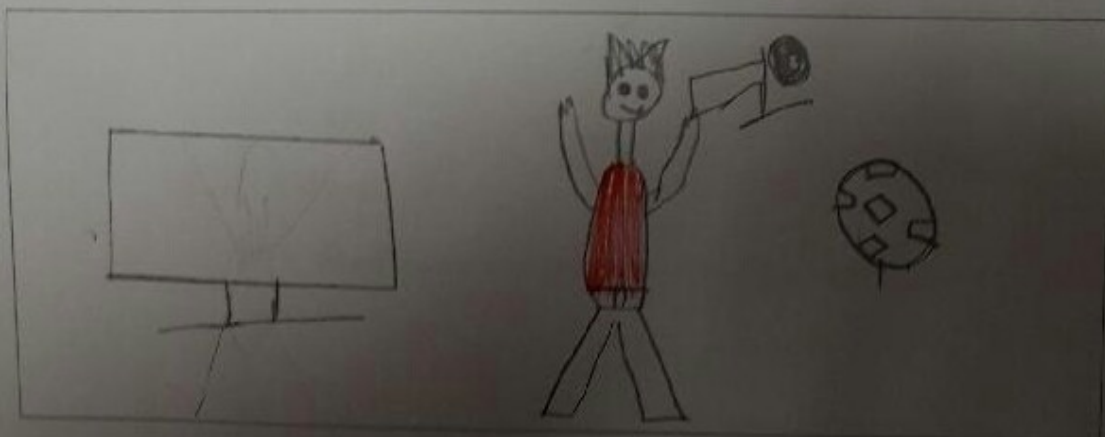
Ses trois activités favorites :

1. Loupi

2. foot

3. télé

Je dessine mon personnage :



22. Balamine S1

(10)

Prénom :

Balamine

Date :

10 / 11 / 2017

Tu viens d'écouter 2 histoires sans connaître le nom du personnage et sans avoir vu les images.

Dessine le personnage que tu imagines pour chaque histoire.

« Père ! Mère ! J'ai 5 ans maintenant. Je veux être quelqu'un de vraiment brave, il me faut une coiffe ! »



« Par où le père-Noël a-t-il pu bien entrer ? » se demande Bidule, en s'endormant avec sa belle poupée.



23. Balamine S6

Prénom : Balamine

J'invente un personnage.

C'est :

☐ une fille

☒ un garçon

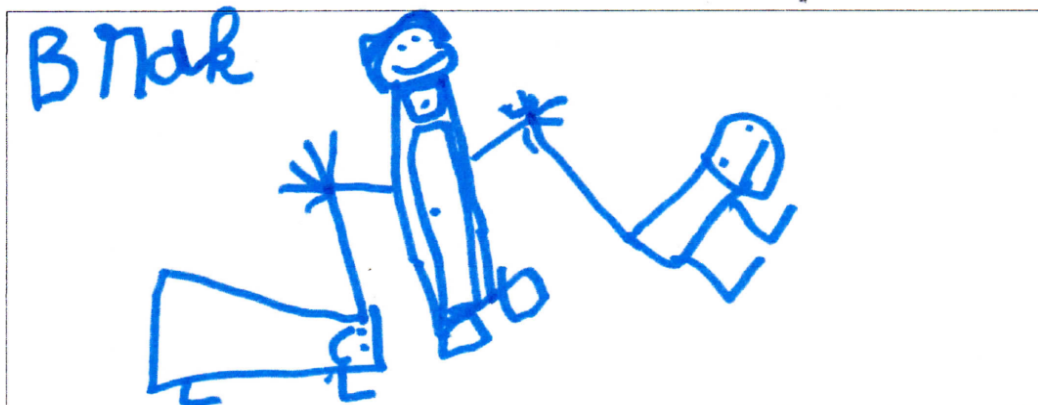
Sa couleur préférée :



Ses trois activités favorites :

1. jouer au foot
2. faire des dessins
3. les oiseaux

Je dessine mon personnage :



24. Solenn S1

13

Prénom : Solenn

Date : 10 / 11 / 2017

Tu viens d'écouter 2 histoires sans connaître le nom du personnage et sans avoir vu les images.

Dessine le personnage que tu imagines pour chaque histoire.

« Père ! Mère ! J'ai 5 ans maintenant. Je veux être quelqu'un de vraiment brave, il me faut une coiffe ! »



« Par où le père-Noël a-t-il pu bien entrer ? » se demande Bidule, en s'endormant avec sa belle poupée.



25. Solenn S6

Prénom : Solenn

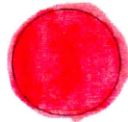
J'invente un personnage.

C'est :

☒ une fille

☐ un garçon

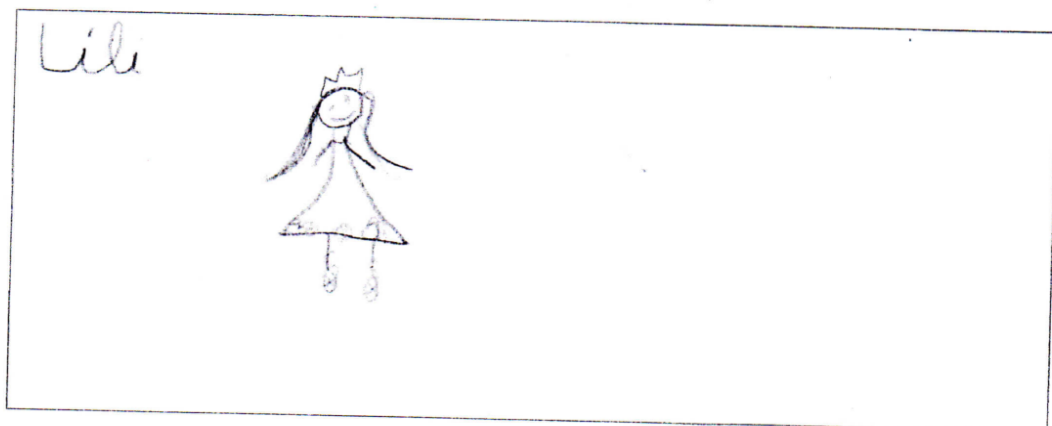
Sa couleur préférée :



Ses trois activités favorites :

1. se réveiller
c'est les soirées
2. jeu aux marionnettes
3. faire des inventions

Je dessine mon personnage :



26. Salomé S1

(21)

Prénom :

Salomé 1

Date :

10 / 11 / 2017

Tu viens d'écouter 2 histoires sans connaître le nom du personnage et sans avoir vu les images.

Dessine le personnage que tu imagines pour chaque histoire.

« Père ! Mère ! J'ai 5 ans maintenant. Je veux être quelqu'un de vraiment brave, il me faut une coiffe ! »



« Par où le père-Noël a-t-il pu bien pu entrer ? » se demande Bidule, en s'endormant avec sa belle poupée.



27. Salomé S6

Prénom : Salomé M.

J'invente un personnage.

C'est :

☐ une fille

☒ un garçon

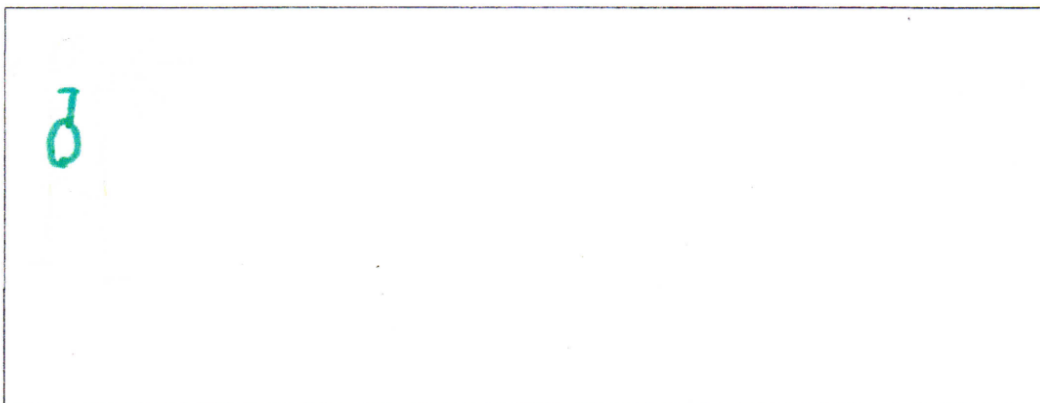
Sa couleur préférée :



Ses trois activités favorites :

1. il joue au ballon
2. il fait du skateboard
3. jouer aux jeux vidéo

Je dessine mon personnage :



28. Maxime S1

⑧

Prénom : Maxime Date : 10 / 11 / 2017

Tu viens d'écouter 2 histoires sans connaître le nom du personnage et sans avoir vu les images.

Dessine le personnage que tu imagines pour chaque histoire.

« Père ! Mère ! J'ai 5 ans maintenant. Je veux être quelqu'un de vraiment brave, il me faut une coiffe ! »



gamin avec
un chapeau

« Par où le père-Noël a-t-il pu bien entrer ? » se demande Bidule, en s'endormant avec sa belle poupée.



gamin qui
a des cheveux longs

29. Maxime S6

Prénom : Maxime

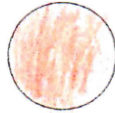
J'invente un personnage.

C'est :

☐ une fille

☒ un garçon

Sa couleur préférée :



Ses trois activités favorites :

1. faire faire de la petite moto
2. jouer avec ses copains
3. étudier les arbres

Je dessine mon personnage :

