



HAL
open science

L'apport en terme d'égalité civique d'une géographie scolaire incluant le genre

Miléna Le Guen

► **To cite this version:**

Miléna Le Guen. L'apport en terme d'égalité civique d'une géographie scolaire incluant le genre. Education. 2020. dumas-02952508

HAL Id: dumas-02952508

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02952508>

Submitted on 29 Sep 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 et de la Formation »

Mention MEEF

Parcours : Master 2 MEEF Histoire-Géographie

Mémoire de master

*L'apport en terme d'égalité civique d'une Géographie scolaire
incluant le genre.*

Professeure stagiaire : Miléna Le Guen

Directeur de mémoire : Clément Barniaudy

Année Universitaire 2019 - 2020

INSPE Académie de Montpellier

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier M. Barniaudy, mon directeur de mémoire, qui, par son écoute et ses précieux conseils, m'a permis de prendre confiance et d'approfondir ma réflexion.

Je voudrais aussi remercier ma tutrice, Mme P., qui a mis en lumière certaines zones d'ombre du dispositif pédagogique employé pour cette recherche.

Ce travail n'aurait pu se réaliser sans les élèves des deux classes de sixième dont j'ai la charge cette année. Je souhaite donc les remercier pour leur engagement et la confiance qu'ils m'ont accordés en exprimant leurs sentiments et leurs interrogations.

Enfin, mes remerciements s'adressent aussi à des personnes proches qui m'ont accompagnée dans la réalisation de ce mémoire, en relisant, en questionnant et en portant une attention continue à mon travail.

Résumé

Le genre est un puissant facteur de production de l'espace, notamment de l'espace public. Celui-ci, répondant aux normes de genre, il participe à perpétuer une société dichotomique et hiérarchisée hommes-femmes. L'École est un lieu d'apprentissage de ces normes de genre. Malgré les principes républicains qu'elle devrait transmettre, l'École prend donc part à reproduire une société inégalitaire. Ce mémoire interroge les apports potentiels, d'un point de vue de l'égalité civique, à enseigner aux adolescents, les enjeux du genre au sein de l'espace public. Pour cela, un dispositif de recherche a été mis en oeuvre auprès de deux classes de sixième.

Mots clefs : Genre ; Géographie ; École ; Socialisation ; Espace public

Gender is an important factor when it comes to the production of public space. Public space adjusts to gender norms, doing so it creates a hierarchical man/woman division in society. However known for their republican principals, France's educational system partakes in the reproduction of these gender norms. From a civic point of view, this final paper examines the potential benefits when teaching to adolescents the importance of gender in public space. To do so, research has been conducted within two groups of the sixth grade.

Key words : Gender ; Geography ; School ; Socialisation ; Public space.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	4
<u>I - La nécessité (sociale et politique) et la légitimité (scientifique) d'une Géographie du genre dans le champ scolaire</u>	<u>8</u>
A - Penser l'espace à travers le prisme du genre	8
1 - Le genre : un concept pluridimensionnel	8
2 - La fausse neutralité de l'espace	10
B - Une socialisation de genre par l'espace	13
1 - La socialisation de genre	13
2 - Le rôle de l'espace dans la socialisation de genre	14
C - L'École, haut lieu de la reproduction des inégalités de genre ?	15
2 - L'École, un lieu qui résiste à la volonté (affichée ?) des institutions publiques de résorber les inégalités de genre ?	18
3 - La Géographie scolaire : un tremplin possible pour réinventer les rapports de genre ?	19
<u>II - Justification et déroulement du protocole de recherche</u>	<u>21</u>
A - Des actions menées à des échelles distinctes	21
1 - À l'échelle nationale : une évolution de la conception des inégalités de genre en milieu scolaire	21
2 - Une application des prescriptions nationales à l'échelle de l'Académie	24
3 - Des actions partielles à l'échelle de l'établissement	25
4 - L'analyse d'un manuel d'Histoire-Géographie à destination des élèves de sixième	28
B - « Les métropoles et leurs habitants » et la « Ville de demain » : des séquences de Géographie scolaire pour penser et imaginer une co-habitation plus égalitaire.	31
1 - Description et justification du dispositif	31
2 - Évaluation de la recherche	32
3 - Les résultats de la première partie de l'enquête menée en classe	32
C - « Les droits des enfants » en EMC : d'une compréhension sensible d'un espace proche à une appropriation plus cognitive des enjeux de l'égalité fille-garçon.	39
1 - Description et justification du dispositif	39
2 - Évaluation de la recherche	40
3 - Les résultats de la seconde partie de l'enquête menée en classe	41

III - Analyse des données récoltées et discussion **49**

A - Entre la mise en oeuvre d'une réflexion et des résistances aux enseignements incluant le genre **49**

- 1 - La mise en place d'une réflexion chez les élèves 49
- 2 - Des résistances 51
- 3 - Une proposition pédagogique tenant compte des « masculinités » 53

B - Des choix pédagogiques plus adaptés pour un enseignement incluant le genre **55**

- 1 - Dessiner pour penser l'espace et son occupation « genrée » 55
- 2 - Débattre pour dénouer les tensions de groupe ? 58
- 3 - Adopter des situations d'écriture concrètes et incarnées 60
- 4 - Préférer une posture enseignante en retrait 61

C - La place et le rôle des adultes **62**

- 1 - Du rôle des adultes espéré par les élèves au rôle effectif pris par ceux.celles-ci 62
- 2 - De la « fausse neutralité » à des enseignements incluant le genre 65
- 3 - De la « fausse neutralité » à une éducation non genrée 66

CONCLUSION **69**

BIBLIOGRAPHIE **73**

WEBOGRAPHIE **77**

ANNEXES **81**

- ANNEXE n°1 : Extrait de la lettre de rentrée commune aux inspecteurs du second degré 81
- ANNEXE n° 2 : Les formations du P.A.F en Histoire Géographie (2019-2020) 83
- ANNEXE n° 3 : Extrait du Projet d'établissement du collège, 2016-2018 86
- ANNEXE n° 4 : Extrait du Projet fédérateur 2019 du collège 87
- ANNEXE n° 5 : Description d'un support de cours du Tronc Commun à destination des professeur.e.s stagiaires 88
- ANNEXE n° 6 : Tableau d'analyse du manuel d' Histoire Géographie 89
- ANNEXE n° 7 : Documents de la séance « cohabiter en ville selon son genre » 92
- ANNEXE n° 8 : Tableau des réponses à l' évaluation de Géographie, 6e1 94
- ANNEXE n° 9 : Tableau récapitulatif des solutions proposées, « Ville de demain » (6e1) 96
- ANNEXE n° 10 : Quelques dessins de cour de récréation des élèves 99
- ANNEXE n° 11 : Tableau récapitulatif des arguments du débat (6e1) 100
- ANNEXE n° 12 : Tableau récapitulatif des arguments du débat (6e2) 101
- ANNEXE n° 13 : Tableau récapitulatif des solutions proposées en EMC (6e1) 102

Introduction

Lorsque vous sortez : évitez les lieux déserts, les voies mal éclairées, les endroits sombres où un éventuel agresseur peut se dissimuler. Dans la rue, si vous êtes isolée, marchez toujours d'un pas énergique et assuré. Ne donnez pas l'impression d'avoir peur », telle était la recommandation faite aux femmes sur le site du ministère de l'Intérieur (supprimé depuis 2012)¹.

Cette citation extraite d'un article du géographe social Yves Raibaud entre en résonance avec un fait d'actualité récent puisque se sont tenues, le 23 novembre dernier, des marches organisées dans les grandes villes de France, pour la journée internationale de lutte pour l'élimination de la violence à l'égard des femmes². La nécessité que des femmes prennent place dans l'espace public (concrètement, dans la rue, puis dans les représentations, via les médias) est confirmée par la gravité des statistiques officielles³. Ces chiffres accablants montrent de manière indéniable une urgence sanitaire en France, celle d'une violence, qui ne peut être maîtrisée, de certains hommes envers des femmes empêchant, notamment, ces dernières d'occuper également l'espace public.

Cette situation socialement vive n'est pourtant pas récente. En Occident, dès l'époque moderne, des femmes mettent au jour la violence découlant du statut d'infériorité dans lequel on les relègue⁴. Néanmoins, il faut attendre le XX^{ème} siècle pour que ces revendications prennent un poids et une ampleur suffisants afin de déclencher des transformations politiques et juridiques⁵. Malgré cela, les statistiques alarmantes citées ci-dessus et le conseil du ministère de l'Intérieur

¹ **Raibaud Yves**, « Durable mais inégalitaire : la ville », La Découverte | « *Travail, genre et sociétés* » 2015/1 n° 33 , p.31.

² « Le 23 novembre, nous marcherons contre toutes les violences sexistes et sexuelles ! », *Le Monde*, Tribune collective, 19 novembre 2019, (en ligne)

Disponible sur : <https://www.lemonde.fr/idees/article/2019/11/19/le-23-novembre-nous-marcherons-contre-toutes-les-violences-sexuelles_6019705_3232.html> (Consulté le 25 novembre 2019)

³ Ces statistiques présentent cent trente-six femmes tuées par leur conjoint ou ex-conjoint depuis le début de l'année 2019 (soit depuis environ 11 mois), deux cent dix mille femmes sont victimes de violences physiques et/ou sexuelles par leur même conjoint ou ex-conjoint et quatre-vingt-quatorze femmes sont victimes de viols et de tentatives de viol.

Source : « Les chiffres de référence sur les violences faites aux femmes », Secrétariat d'État chargé de l'Égalité entre les femmes et les hommes et de la lutte contre les discriminations. (En ligne), Disponible sur : <<https://stop-violences-femmes.gouv.fr/les-chiffres-de-reference-sur-les.html>> (Consulté le 20 novembre 2019)

⁴ La philosophe anglaise Mary Astell publie en 1666 son ouvrage, *A Serious Proposal to the Ladies*, dans lequel elle dénonce la domination des hommes sur les femmes et caractérise les femmes comme "*the weaker vessel*"*, que nous pouvons traduire comme « les plus faibles des vassales ».

* Source : **Pignot H., Piton O.** « Mary Astell's words in A Serious Proposal to the Ladies (part I), a lexicographic inquiry with NooJ. » *NooJ 2010 International Conference and Workshop*, The Department of Greek Philology, Democritus University of Thrace, May 2010, Komotini, Greece. pp.232-244. hal- 01090085

⁵ « Chronologie des dispositions en faveur de l'égalité femmes-hommes », *Secrétariat d'État chargé de l'Égalité entre les femmes et les hommes et de la lutte contre les discriminations*.(en ligne), Disponible sur : <<https://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/dossiers/actions-dispositifs-interministeriels/chronologie-des-dispositions-en-faveur-de-legalite-des-femmes-et-des-hommes/>>(Consulté le 20 novembre 2019)

(quant à la prudence des femmes face au potentiel danger qu'elles peuvent encourir dans l'espace public) supprimé si récemment (en 2012) prouvent que ces évolutions n'en sont qu'à leur début.

Durant les années 1970, un mouvement militant et scientifique (des sciences humaines et sociales) met en avant le caractère structurel de cette violence dans notre société. En effet, celle-ci serait la résultante d'un système dichotomique hiérarchisé homme/femme, dénommé par la sociologue Christine Delphy, « patriarcat »⁶. La mise en lumière d'un rapport de pouvoir entre ces deux catégories de sexe s'inscrit aussi via l'émergence du concept de « genre ». Celui-ci permet de penser la construction sociale qui est accolée à une catégorie de sexe et les comportements attendus qui lui sont associés⁷. Ainsi le concept de genre permet de « des-essentialiser » ce qui a trait à l'identité de sexe et ainsi à « re-politiser » les rapports sociaux de sexe.

En s'interrogeant sur la manière dont cette structuration sociale se reproduit, des chercheur.ses se sont intéressé.e.s aux processus de socialisation et par conséquent à la sphère éducative. La socialisation de genre peut être définie comme :

[Les] processus par lesquels les individus, assignés depuis leur naissance à une classe de sexe, apprennent à se comporter, à sentir et à penser selon les formes socialement associées à leur sexe et à « voir » le monde au prisme de la différence des sexes.⁸

La socialisation de genre ne produit pas seulement un sentiment d'appartenance à une certaine catégorie de sexe, il est aussi « et indissociablement, l'incorporation d'un système hiérarchisé »⁹. Apprendre son identité de genre revient donc à intérioriser un rapport de pouvoir avec « le sexe opposé ».

Des recherches récentes en sociologie ont prouvé que l'École participe de cette reproduction :

Par le vecteur d'un ensemble de pratiques pédagogiques, de représentations et de messages induits par les enseignant-e-s et les personnels éducatifs, les élèves perçoivent certains stéréotypes de sexe opérant dans le

6 **Delphy Christine**, *L'ennemi principal (Tome 1) : économie politique du patriarcat*, Paris, Syllepse, 1998.

7 L'institut Émilie du Châtelet précise que « *Le concept de genre a été élaboré pour étudier la façon dont les sociétés pensent, organisent et hiérarchisent la différenciation des sexes et normalisent les comportements sexuels* ». Source : « Le concept de genre », Institut Émilie du Châtelet, *Pour le développement et la diffusion des recherches sur les femmes, le sexe et le genre* (en ligne). Disponible sur <<http://www.institutemilieduchatelet.org/le-genre>> (consulté le 4 décembre 2019).

8 **Bereni et al.**, *Introduction aux études sur le genre*, Paris, De Boeck, Ouvertures politiques, 2012, p.107.

9 **Bereni et al.**, 2012, p.112.

champ scolaire et, de ce fait, structurent des représentations de soi et de l'avenir en rapport avec les modèles sociaux de sexe (Duru-Bellat, 2008).¹⁰

La socialisation des enfants et des adolescent.e.s n'est pas uniquement la résultante de l'Éducation Nationale¹¹, néanmoins l'École, de par le régime démocratique et républicain sur lequel elle repose, devrait être un lieu d'émancipation et d'égalité des garçons et des filles.

Des chercheuses en histoire des femmes, ont réussi, par leurs travaux et leurs mobilisations à impacter, par exemple, le contenu des programmes enseignés en Histoire. Cependant, ce qui est vrai pour cette discipline ne l'est pas pour la géographie. En effet, la géographe Magali Hardouin montre dans son article intitulé « *Quelle place pour les femmes dans la géographie à enseigner? Analyse des programmes de collège et des manuels scolaires de sixième* »¹² l'absence du genre dans les contenus de géographie scolaire. La chercheuse fait l'hypothèse que la faible quantité de travaux en géographie du genre d'un point de vue scientifique serait la cause de ce manque.

Pourtant, des géographes ont démontré l'intérêt de penser l'espace à travers le prisme du genre. En orientant sa recherche sur la socialisation de genre par l'espace, Édith Maréjols¹³ a démontré que 70% des espaces publics de loisirs sont utilisés par des garçons. Autrement dit, uniquement 30% des filles profitent de ces aménagements qui, pourtant, sont l'occasion d'apprentissages centraux. L'appropriation possible de l'espace à cet âge, permet, entre autre, de se construire une légitimité à « prendre place » avec les autres. Cette appropriation passe par des dimensions relatives à des représentations, des affects, des pratiques et des usages de lieux.

Nous nous demanderons donc : *Quelle plus-value, en terme d'égalité civique, le traitement de l'espace public en géographie scolaire via le genre, peut-elle apporter aux adolescent.e.s ?*

¹⁰ Rouyer V., Micyaa Y. et Le Blanc A., « Socialisation de genre et construction des identités sexuées », *Revue française de pédagogie*, avril/mai/juin 2014. p.115.

¹¹ La sphère familiale, les pairs, l'influence des médias... participent aussi de cette socialisation.

¹² Hardouin M., « Quelle place pour les femmes dans la géographie à enseigner? Analyse des programmes de collège et des manuels scolaires de sixième », *ESO*, N° 33, juin 2012.

¹³ Maréjols-Benoit É. *Mixité, égalité et genre dans les espaces du loisir des jeunes : pertinence d'un paradigme féministe*. Thèse de Géographie. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 2014.

Pour répondre au mieux à cette problématique, nous nous proposerons, à partir d'une revue de littérature, de mettre au jour la nécessité politique et sociale et la légitimité scientifique à traiter du genre en Géographie scolaire.

Puis nous exposerons et justifierons la mise en oeuvre d'un dispositif de recherche organisé en deux parties. La première partie de ce dispositif s'intéresse aux textes officiels et aux actions menées à différentes échelles, dans la sphère éducative, au sujet des inégalités liées au genre. La seconde partie du dispositif présente les résultats obtenus lors de la mise en oeuvre de séquences de Géographie et d'EMC incluant le genre auprès de deux classes de sixième.

Les données récoltées lors du dispositif seront discutées dans un dernier temps. Les résultats de l'enquête, mis au regard des éléments théoriques exposés dans la revue de littérature, font émerger trois grands axes. Ceux-ci composeront autant la réponse à notre question que les limites du travail mené.

I - La nécessité (sociale et politique) et la légitimité (scientifique) d'une Géographie du genre dans le champ scolaire

A - Penser l'espace à travers le prisme du genre

1 - Le genre : un concept pluridimensionnel

Cette recherche prenant fondamentalement appui sur le concept de genre, ce sous- chapitre a pour objectif d'explicitier cette notion. Une première définition proposée par le manuel d'*Introduction aux études de genre* est formulée en ces termes : le genre est « *un système de bicatégorisation hiérarchisé entre les sexes (hommes/femmes) et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées (masculin/féminin)* »¹⁴. Pour comprendre comment le concept de genre a pu aboutir à cette définition, un bref historique du terme est éclairant.

Le terme apparaît durant les années 1950 au sein des recherches en psychologie sur le traitement d'enfant dits « intersexes »¹⁵. Le terme de genre est alors utilisé pour distinguer le sexe biologique du sexe social. L'historienne Ilana Löwy cite une des définitions du genre par un psychologue de l'époque, John Money, comme « (...) *le fait de se percevoir comme un homme ou comme une femme, et d'adopter un comportement conforme à cette identité (Money, 1955)* »¹⁶. Un psychanalyste, Robert Stoller, a ensuite « (...) *popularisé la notion de genre parmi les psychologues et les chercheurs en sciences sociales* »¹⁷ en publiant en 1968 son ouvrage *Sexe et genre*.

En parallèle de la formation du concept de genre, et depuis le XIXème siècle, se formalise progressivement chez les féministes une conception de la société comme un système dichotomique hiérarchisé homme/femme, dénommé par les féministes matérialistes : « *patriarcat* »¹⁸. Cette bicatégorisation hiérarchisée est légitimée par la naturalisation. La sociologue Colette Guillaumin,

¹⁴ Béréni L., Chauvin S., Jaunait A., Revillard A., *Introduction aux études sur le genre*, Paris, De Boeck, Ouvertures politiques, 2012, p.10.

¹⁵ Individu doté de caractéristiques sexuelles associées aux catégories « mâles » et « femelles ».

¹⁶ Löwy I., « Intersexe et transsexualités : Les technologies de la médecine et la séparation du sexe biologique du sexe social », L'Harmattan | « *Cahiers du Genre* », 2003/1 n° 34, p.86.

¹⁷ *Ibid.* p.86

¹⁸ Delphy Christine, *L'ennemi principal (Tome 1) : économie politique du patriarcat*, Paris, Syllepse, 1998.

dans son article intitulé « *Pratiques de pouvoir et idée de nature* »¹⁹, montre le passage de la notion d'« inégalité » à celle d'une différence incommensurable entre les sexes. Ainsi le rapport de pouvoir entre hommes et femmes est essentialisé afin d'apporter la légitimité nécessaire à ce qu'une catégorie (le masculin) domine la seconde (le féminin). Les féministes s'approprient le concept de genre des psychologues mais à la différence de ces derniers, elles posent le genre comme précédant le sexe. Ce n'est pas le sexe qui détermine le genre pour les féministes, mais le genre, construction sociale et culturelle qui détermine le sexe. Le concept de genre permet alors de « des-essentialiser » ce qui a trait à l'identité de sexe et ainsi à « re-politiser » les rapports sociaux de sexe.

Il faut attendre les années 1980, aux États Unis, pour que le concept de genre passe de la sphère militante au monde de la recherche et à l'Université. Une des actrices de ce passage est l'historienne américaine Joan W. Scott « *Elle l'utilise comme une catégorie qui permet de mettre au jour la façon dont les rapports de pouvoir sont forgés par et à travers le genre* »²⁰. La traduction en français d'un article de Joan W Scott participe à l'utilisation du terme de genre dans la recherche française dont Christine Delphy est précurseur. Ce qui était désigné comme études féministes ou étude sur les femmes dans les années 1980 en France est alors renommé, dans les années 1990-2000, études de genre ²¹.

L'utilisation actuelle du concept renvoie à quatre dimensions résumées dans l'*Introduction aux études de genre* :

*Le genre est une construction sociale (1) ; le genre est un processus relationnel (2) ; le genre est un rapport de pouvoir (3) ; le genre est imbriqué dans d'autres rapports de pouvoir (4)*²².

En d'autres termes, les caractéristiques accolées à un certain sexe dépendent d'un contexte socio-culturel et historique (1). Ceci participe à dénaturiser les stéréotypes de genre et ainsi à mettre en évidence les rapports de domination entre ces catégories (3). Ces stéréotypes de genre se construisent dans une relation d'opposition, ainsi nous ne pouvons penser une catégorie de genre sans penser la seconde (2). Néanmoins, le genre, n'est pas uniquement une oppression d'une catégorie de sexe sur une autre, elle est aussi la production d'une frontière à l'intérieur de chaque catégorie, qui assigne chaque individu à l'adoption de normes de genre. Cette dimension a été

19 **Guillaumin Colette**, « Pratique du pouvoir et idée de Nature (1) L'appropriation des femmes », *Questions Féministes*, No. 2, les corps appropriés (février 1978), pp 5-30.

20 **Lauffer L., Rocherfort F.** (dir) , *Qu'est ce que le genre ?*, Payot, Paris, 2014, p.11.

21 **Béréni L., Chauvin S., Jaunait A., Revillard A.**, *Introduction aux études sur le genre*, *op.cit.*, p.13.

22 *Ibid*, p.7

davantage travaillée par les mouvements féministe et LGBT²³. Ces deux mouvements se sont regroupés sous l'appellation : *Queer*. Ce courant militant *Queer* est entrée par la suite dans le monde scientifique par l'ouvrage de la philosophe Judith Butler, *Gender trouble*, dans les années 1990. Enfin, apparaît assez récemment dans le milieu militant des féministes noires américaines, l'intersectionnalité²⁴. D'après ce courant sociologique la construction des rapports sociaux de sexe se doit d'être pensée en y associant d'autres rapports sociaux, tels que l'appartenance sociale, la « race », la sexualité, l'âge...

2 - La fausse neutralité de l'espace

L'espace n'est pas exempt des questions de genre comme le souligne la sociologue Sylvette Denèfle : « *L'espace de la ville reflète, exprime le symbole, la matérialisation des normes sociales.* »²⁵. Les normes de genre sont des règles implicites qui imposent à un individu d'adopter le comportement qu'une société associe à un genre. Malgré l'idéal républicain français, sous l'action de ces normes, l'espace n'est pas accessible de la même manière que l'on soit une femme ou un homme²⁶.

• *L'espace producteur*

La production et la reproduction d'un espace inégalitaire est, entre autre, l'objet de la Géographie sociale. Ce courant géographique est le premier en France à utiliser le concept de genre et à prouver à partir de recherches que la « *construction du territoire reproduit le biais de la masculinité.* »²⁷. Les géographes francophones se sont néanmoins attelés tardivement à porter les lunettes du genre comme le précise la géographe Magali Hardouin : « *Les géographes anglo-saxons ont fait entrer le paramètre féminin dans leurs travaux depuis presque quarante ans* »²⁸.

23 Acronymes désignant les personnes se revendiquant lesbiennes, gays, bisexuelles et transgenres.

24 **Bilge S.**, « Théorisations féministes de l'intersectionnalité », *Diogène*, 2009/1 (n° 225), p. 70-88.

25 **Kahn S.**, *L'espace urbain est-il machiste ?* (en ligne). Planète Terre, France culture, 2014. Disponible au format du fichier sur Internet : <<https://www.franceculture.fr/emissions/planete-terre/lespace-urbain-est-il-machiste>> (Consulté le 1er février 2020)

26 Ou que l'on ne souhaite pas être assimilé.e à l'une de ces catégories comme, par exemple, les personnes qui se revendiquent du mouvement *Queer*.

27 **Hardouin Magali**, « Quelle place pour les femmes dans la géographie à enseigner? Analyse des programmes de collège et des manuels scolaires de sixième », *ESO, travaux et documents*, n° 33, juin 2012, p.92.

28 *Ibid*, p.4

Le géographe social Guy Di Méo est un de ces précurseurs²⁹. Il interroge l'espace vécu d'un échantillon de citadines vivant à Bordeaux. Son enquête met au jour les stratégies de contournement des lieux considérés comme insécures par ces femmes. Le chercheur en conclut que des « *murs invisibles* » limitent l'accès de la ville aux Bordelaises. L'espace vécu reflète ici un ordre inégalitaire incorporé. En effet, les stratégies d'évitement sont mises en acte par les habitantes sans toujours en être conscientes. On pointe ici un intérêt primordial de la recherche. Celle-ci révèle des inégalités, qui, passant davantage par le corps, ne sont pas remises en cause. Plus largement, cette dimension corporelle est primordiale pour comprendre comment le paramètre du genre participe à cette co-production de l'espace et de la société. La géographe Francine Barthe-Deloizy explique, notamment via le concept d'*embodiment* :

(...) le jeu de l'incorporation du social et du spatial (...) Il semble qu'il y ait là un double dépassement du social vers l'espace et du social se faisant avec l'espace dans une relation de coproduction réciproque³⁰.

Penser le genre d'un point de vue géographique revient donc à s'intéresser aux processus de production qui s'entremêlent entre le(s) corps, l'espace et la société.

• *L'espace, lieu de la résistance et/ou de la réinvention*

En étant inégalitaire, l'espace participe à marginaliser certaines catégories de personnes. Toutefois, les individus marginalisés du fait de leur genre ne sont pas passifs. Via leurs spatialités, des jeux avec les distances ou avec l'espace permettent de résister et de réinventer cet ordre. La thèse de doctorat en géographie de Cha Prieur³¹, montre que des personnes *Queer*³² de Paris et de Montréal créent par exemple des « *lieux safe* », dont les adresses sont diffusées sur internet. Des pratiques de reconquête par l'événementiel sont aussi notables telle que les *gay pride*. Ces moments d'affirmation d'une fierté gay, lesbienne, bisexuelle, transgenre et de retournement du stigmaté, au coeur des villes, rendent visibles la norme dominante. Ces deux exemples illustrent aussi le lien fort existant entre le genre et l'orientation sexuelle. La bicatégorisation hiérarchisée de notre société s'associe à une norme d'hétérosexualité.

29 Di Méo Guy « Les femmes et la ville. Pour une géographie sociale du genre ». *Annales de géographie*, vol. 684, n° 2, 2012.

30 Barthe-Deloizy F., « Le corps peut-il être « un objet » du savoir géographique ? », *Géographie et cultures* [En ligne], 80 | 2011, mis en ligne le 30 janvier 2013, consulté le 01 mai 2019. <<http://journals.openedition.org/gc/544>> p.8

31 Prieur C., *Penser les lieux Queers : entre domination, violence et bienveillance. Étude à la lumière des milieux parisiens et montréalais*. Thèse Géographie. Paris : Université Paris Sorbonne, 2015, 509 p.

32 Les personnes *Queer* adoptent un style vestimentaire et un comportement qui ne répondent pas à une catégorie de genre précise. « Troublant le genre », elles sont parfois la cible de violence, d'où cette pratique de diffusion des adresses (des lieux) dignes de confiance.

Les résistances décrites ci-dessus suivent un mouvement *bottum-up*. Ce sont les citoyens.nes qui s'opposent face à une inégalité sociale. Pourtant Guy Di Méo rappelle « (...) *que la volonté politique détient, notamment par le truchement de l'urbanisme et de la gouvernance urbaine, le pouvoir de repousser ces murs (invisibles), sinon de les abattre.* »³³. L'espace public en France se doit d'être conforme aux valeurs républicaines. La question du genre dans l'espace devrait donc être un objet de réflexion, de législation et d'aménagement avant tout accomplis par les acteurs en charge des fonctions publiques.

Certains pays se sont engagés dans cette voie. La géographe Claire Hancock cite le cas de Mexico, la capitale du Mexique, qui densifie son réseau de transport et instaure des espaces non mixtes dans certains d'entre eux.³⁴ À Séoul, en Corée du Sud, 240 personnes sont en charge d'assurer l'égalité homme-femme dans la ville à la différence de Paris qui ne compte qu'une dizaine de personnes.³⁵

Le géographe Yves Raibaud montre de quelle manière les politiques de la ville en France, actuellement très orientées vers l'aménagement de « villes durables », participeraient à renforcer l'inégalité de genre. En valorisant, par exemple, la ville sans voiture, le risque de marginaliser une part importante de la population féminine se renforce. En effet, les recherches menées par ce géographe dans l'agglomération bordelaise³⁶ montre que les femmes se déplacent majoritairement en voiture pour des raisons multiples qui ne tiennent pas à un manque de conscience écologique mais plutôt aux charges qui leur incombent en tant que femmes³⁷. Le géographe pointe donc l'urgence à ce que les acteurs aménageant l'espace public incluent le genre dans leur travail. D'autres géographes indiquent que cette urgence à ré-aménager l'espace via le genre tient aussi à la puissante socialisation de genre, dont l'espace est un facteur.

33 **Di Méo Guy**, « Les femmes et la ville. Pour une géographie sociale du genre ». *Annales de géographie*, vol. 684, n° 2, 2012, p. 25

34 **Kahn S.**, L'espace urbain est-il machiste ? (en ligne), *op.cit.*

35 *Ibid.*

36 **Raibaud Yves**, « Durable mais inégalitaire : la ville », *La Découverte* | « Travail, genre et sociétés » 2015/1 n° 33 | pages 29 à 47.

37 « *Le mauvais temps est mentionné comme un frein important... L'arrivée d'un deuxième enfant est un autre frein mis en avant par les femmes interrogées (...) Certaines femmes (de tous âges) évoquent aussi leur manque d'aisance et leur crainte de tomber ou de se faire renverser (...) arrivent ensuite les obstacles d'ordre relationnel avec les hommes (...)* »

Source : *Ibid*, p.35

B - Une socialisation de genre par l'espace

1 - La socialisation de genre

La socialisation peut être rapprochée du concept d'*embodiment* explicité par Francine Barthe-Deloizy puisque ce processus participe à l'incarnation³⁸ de normes sociales. La socialisation a été définie par la sociologue Muriel Darmon comme :

(...) l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit – on dira aussi “formé”, “modelé”, “façonné”, “fabriqué”, “conditionné” – par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert – “apprend”, “intérieurise”, “incorpore”, “intègre” – des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement.³⁹

Le genre participe à ce processus de façonnage d'un individu selon les caractéristiques posées socialement et culturellement par une société pour une catégorie de sexe donnée. Ainsi le « *rapport qu'entretient la socialisation de genre, (est) porteuse de comportements et stéréotypes sexués, avec la construction des identités sexuées des enfants.* »⁴⁰. Malgré cela, il serait faux de penser la socialisation de genre comme un processus uniquement déterministe. L'*agency*⁴¹ de l'individu, sa subjectivité, participe de cette construction. De plus, la socialisation de genre prend place dans des contextes variés, selon des modalités multiples⁴² et parfois même contradictoires. Ceci entraîne une pluralité et une diversité de modèles à l'intérieur d'une même classe de sexe.

Cette socialisation de genre se construit à travers l'ensemble des relations que l'individu noue avec son cercle familiale proche, ses pairs, les différents lieux éducatifs traversés (les lieux de la petite enfance, des loisirs, de l'École..) sans oublier « (...) *les différents médias culturels (...)* *jouets, littérature jeunesse, médias télévisés, jeux vidéo, internet, etc.* »⁴³. La socialisation se forme donc par une pluralité de lieux. Ceci nous renvoie à des préoccupations géographiques.

38 Au sens étymologique, du latin *carne*, la chaire.

39 Darmon M., *La socialisation, Domaines et approches*, Armand Colin, coll. « 128 », 2006.

40 Rouyer V., Mieyaa Y. et Le Blanc A. « Socialisation de genre et construction des identité sexuées », *op.cit.*, p.98.

41 En sociologie, le terme anglais d'*agency* correspond, en français, à l'agentivité, c'est à dire à la puissance d'agir d'un individu ou d'un groupe d'individus.

42 Darmon M., *La socialisation, op.cit.*

43 Rouyer V., Mieyaa Y. et Le Blanc A. « Socialisation de genre et construction des identité sexuées », *op.cit.*, p.111

2 - Le rôle de l'espace dans la socialisation de genre

Peu de travaux de recherche en Géographie portent sur la socialisation de genre. Toutefois, une géographe sociale, Édith Maruéjols, a réalisé une thèse de doctorat en Géographie à ce sujet. Elle prend pour objet de recherche le rôle de l'espace dans la socialisation de genre d'enfants et d'adolescents⁴⁴. Pour cela, elle interroge, par une approche quantitative, la mixité dans les loisirs et leurs équipements publics à destination des adolescent.e.s au sein de trois communes girondines socialement et culturellement distinctes. Elle complète sa recherche par une approche qualitative composée d'entretiens et d'observations. L'analyse de ces données amène Édith Maruéjols à formuler les conclusions suivantes : les espaces des loisirs sont majoritairement occupés par des garçons. Les filles tendent à « décrocher » à partir de la classe de sixième de ces lieux réservés aux loisirs. Elles sur-investissent alors l'École et le domicile.

Lors de l'entrée au collège, on constate une faible présence des filles dans les activités de loisirs. J'emploie à dessein, pour décrire ce phénomène, le terme de « décrochage » emprunté aux sciences de l'éducation (Millet, Thin, 2005)⁴⁵.

Cet aspect est lourd de conséquences puisqu'en occupant régulièrement ces aménagements, les garçons se construisent des pratiques et des représentations spécifiques à leur catégorie de genre, valorisant leurs occupations et excluant celles qui leur sont opposées. Les constructions de la masculinité ne pouvant se réaliser sans son pendant inverse : la féminité. Les deux catégories de sexe pâtissent de cette construction comme l'indique E. Maruéjols :

D'autre part, la constitution d'espaces de loisirs spécifiquement masculins entraîne la valorisation des « cultures masculines » dans un concept de performativité du genre qui est l'incessant rappel à la norme (dominante) de ce qu'est « être un garçon » ou « être une fille ».⁴⁶

Au sein des études de genre, l'usage du concept de performativité est initié par la philosophe J. Butler⁴⁷. N'existant pas naturellement, le genre est un rôle que l'individu met en oeuvre : un

44 « (...) analyser les mécanismes de reproduction des stéréotypes de sexe ainsi que l'installation progressive et performante des rôles sexués dans notre société. ».

Maruéjols-Benoit E. *Mixité, égalité et genre dans les espaces du loisir des jeunes : pertinence d'un paradigme féministe.* Géographie. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 2014, p.27.

45 **Maruéjols-Benoit E.** *Mixité, égalité et genre dans les espaces du loisir des jeunes : pertinence d'un paradigme féministe.* op.cit, p.27.

46 **Maruéjols-Benoit E.** « La mixité à l'épreuve des loisirs des jeunes dans trois communes de Gironde », *Presses de Sciences Po* | « Agora débats/jeunesses » 2011/3 N° 59 | p.89.

47 **Butler J.**, *Trouble dans le genre*, Routledge, 1990.

ensemble de gestes, de comportement, de mots, de choix vestimentaires, de goûts afin de jouer, plus ou moins consciemment, le rôle attendu pour tel ou tel sexe.

En occupant majoritairement les espaces publics, les garçons font l'apprentissage d'une légitimité « (...) *ce qui renforce les difficultés pour les filles de trouver une place dans ces lieux publics et subventionnés par la collectivité (Raibaud, 2005).* »⁴⁸. Selon E. Maruéjols, l'aménagement et l'occupation inégalitaire des espaces, notamment de loisirs des jeunes, participent nettement à la socialisation de genre et a un effet durable sur la pratique et l'usage de l'espace une fois adulte.

C'est l'amorce de l'invisibilité de la question de la place des filles et finalement des femmes (elles-mêmes). Ainsi, la non-mixité et le renforcement des stéréotypes sexués dans les espaces et équipements de loisirs des jeunes amorcent ou au minimum interrogent l'invisibilité (durable) des femmes dans l'espace public, perceptible tant par la faiblesse de la présence citoyenne des femmes à un niveau de responsabilité et de décision égal à celui des hommes que par leur présence « physique ». ⁴⁹

La question de la participation des femmes dans le processus d'aménagement de l'espace est l'objet d'un travail de recherche mené par le géographe Y. Raibaud. Il réalise des observations lors d'une consultation organisée par la Communauté urbaine de Bordeaux et l'Agence d'urbanisme d'Aquitaine (Aurba) en 2012. L'objectif est « (...) *de débattre, avec l'aide d'experts, sur les schémas de mobilité urbaine des vingt prochaines années.* »⁵⁰. Le géographe fait le constat que la parole est majoritairement celle des hommes, occultant les problématiques d'accès à la ville des femmes. Il en déduit que les décisions d'aménagements sont donc prises par des hommes pour des hommes. Ces derniers reproduisent alors un espace public à destination de la moitié des habitants.e.s, ceux de sexe masculin. Cet aspect se retrouve dans l'aménagement d'un haut lieu de transmission des valeurs républicaines : l'École.

C - L'École, haut lieu de la reproduction des inégalités de genre ?

L'École se doit légalement d'assurer une socialisation de genre égalitaire entre filles et garçons. Cette égalité doit aussi être pensée à l'intérieur d'une même catégorie de sexe c'est-à-dire

⁴⁸ Maruéjols-Benoît E. *Mixité, égalité et genre dans les espaces du loisir des jeunes : pertinence d'un paradigme féministe.* op.cit, p. 201.

⁴⁹ Maruéjols-Benoît Édith. « La mixité à l'épreuve des loisirs des jeunes dans trois communes de Gironde », op.cit. p.88.

⁵⁰ Raibaud Yves, « La participation des citoyens au projet urbain : une affaire d'hommes ! », De Boeck Supérieur | « Participations » 2015/2 N° 12 | p.58.

sans favoriser, par exemple, un modèle de masculinité plus qu'un autre. Pourtant, d'après leurs recherches, des psychologues en viennent au constat suivant :

Bien que le cursus scolaire soit officiellement égalitaire, l'école par bien des facettes contribue au maintien et à la production de différences sociales entre les sexes (...) (via un) processus de ségrégation et de reproduction des inégalités de genre.⁵¹

L'institution scolaire participe donc à une organisation de la société sous la forme d'une dichotomie hiérarchisée hommes-femmes, du fait de son rôle socialisant.

1 - L'École, lieu de l'incorporation des normes de genre

La socialisation de l'élève prend place, dans cette institution, par des contenus (programmes, supports pédagogiques), par la qualité de la transmission elle-même (la relation que les professionnels⁵² entretiennent avec les élèves), l'organisation du vivre-ensemble au sein de l'établissement, et enfin, par les relations entre pairs (entre élèves).

Au sujet du contenu des enseignements, des chercheurs.es ont analysé des supports pédagogiques et des manuels scolaires. Une géographe, Magali Hardouin, a réalisé ce travail à partir d'une série de manuels scolaires en Histoire-Géographie, sa conclusion est la suivante :

Tout d'abord, à la différence de l'histoire, la problématique principale en géographie doit être reformulée. Certes, les femmes sont très peu présentes dans les manuels (totalement absentes des programmes) et quand elles le sont, c'est dans une très faible proportion et dans un rôle majoritairement illustratif. Mais, les hommes en tant qu'individus de sexe masculin ne semblent guère mieux traités. Le genre n'est-il pas tout simplement absent des programmes et des manuels scolaires? c'est une géographie asexuée qui semble offerte aux élèves et c'est cette question qui doit servir de fil rouge à toute étude.⁵³

L'absence de genre des manuels en Géographie mentionnée par M. Hardouin peut renvoyer à la pseudo-neutralité déjà évoquée de l'espace public. On peut se demander si cette « Géographie asexuée » occulte en réalité des rapports de pouvoirs, ceux d'une certaine masculinité si « normale » qu'elle occupe le place du « neutre »⁵⁴.

51 **Rouyer V., Mieyaa Y. et Le Blanc A.** ,« Socialisation de genre et construction des identité sexuées », *op.cit.*, p. 116.

52 Les enseignant.es, les conseiller.s.es principaux.ales d'éducation, les assistant.e.s d'éducation, les personnels de direction...

53 **Hardouin Magali**, « Quelle place pour les femmes dans la géographie à enseigner? Analyse des programmes de collège et des manuels scolaires de sixième », *op.cit.*, p. 95.

54 On retrouve cette « fausse neutralité » dans plusieurs domaines. La « neutralité » grammaticale de la langue française en est un exemple.

Au-delà des contenus, des psychologues ont fait le constat d'une pédagogie mise en oeuvre par les professeur.e.s qui favorise les garçons par rapport aux filles :

L'observation de ces différentes manières d'être et de faire des filles et des garçons doit être rapportée à celle des différences de comportements des enseignant-e-s qui, de façon générale, interagissent moins avec les filles qu'avec les garçons (Acherar, 2003 ; Beaman, Wheldall & Kemp, 2006 ; Duru-Bellat, 2004 ; Mosconi, 2001 ; Ruel, 2009, 2010a)... Au collège, les enseignant-e-s gratifient plus les garçons de remarques strictement pédagogiques alors qu'ils et elles centrent davantage leurs remarques sur la présentation générale du travail lorsqu'il s'agit de filles.⁵⁵

Cette affirmation est confirmée par la sociologue spécialiste de l'éducation, Marie Duru-Bellat, qui affirme que l'École participe d'une socialisation de genre inégalitaire :

Par le vecteur d'un ensemble de pratiques pédagogiques, de représentations et de messages induits par les enseignant-e-s et les personnels éducatifs, les élèves perçoivent certains stéréotypes de sexe opérant dans le champ scolaire et, de ce fait, structurent des représentations de soi et de l'avenir en rapport avec les modèles sociaux de sexe⁵⁶.

Dans cette citation, la sociologue emploie le terme de « percevoir » en ce qui concerne la réception des normes de genre des enseignant.e.s et des personnels éducatifs par les élèves. Ce terme renvoie à une dimension moins consciente, plus corporelle, du côté des sensations. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que ces dernier.ères ne sont pas tous.tes conscient.e.s de transmettre des valeurs inégalitaires quant aux genres.

Cette supposée inconscience se reflète aussi dans la réglementation et l'organisation architecturale des établissements. Ces aménagements impactent sur les relations que les élèves construisent entre eux.

Le sociologue français Patrick Rayou (1999) a remarqué que les garçons occupaient essentiellement le centre de la cour, avec des jeux plus agressifs et physiques (comme le ballon), tandis que les filles se dispersent dans sa périphérie. (...) Ainsi, ce contexte de liberté laisse une grande place à la production et à la reproduction des stéréotypes de sexe en milieu scolaire.⁵⁷

L'occupation de la cour selon son genre participe d'une forme de socialisation entre pairs, plus informelle. Au Québec, un guide a été écrit à l'intention des éducateurs intitulé « *Ma cour : un*

55 Rouyer V., Mieyaa Y. et Le Blanc A. « Socialisation de genre et construction des identité sexuées », op.cit, p.115.

56 *Ibid.* p.115.

57 *Ibid.* p.114

monde de plaisir ! » afin d'aider les éducateurs à un meilleur usage de la cour par les élèves, prenant en son sein les problématiques de genre. Il y est écrit :

Le Conseil est d'avis qu'il n'est pas suffisant de prendre acte des « préférences » des filles et des garçons, et que la cour d'école doit devenir un espace de socialisation égalitaire qui encourage les enfants à s'initier à des activités et à des sports généralement associés à l'autre sexe.⁵⁸

En France, le ministère de l'Éducation Nationale travaille sur la question de l'égalité entre les sexes depuis presque quarante ans.

2 - L'École, un lieu qui résiste⁵⁹ à la volonté (affichée ?) des institutions publiques de résorber les inégalités de genre ?

En 1982, le premier comité interministériel en charge des droits de la femme, se penche sur la sphère éducative et énonce plusieurs souhaits dans ce domaine :

(...) des conditions d'étude et des outils pédagogiques, comme les livres et les manuels scolaires utilisés auprès des élèves, proposer des formations aux futur-e-s enseignant-e-s sur ces questions et susciter débats et réflexions sur la place et le rôle de la femme dans la vie sociale et familiale.⁶⁰

En 1989, la lutte contre l'inégalité fille-garçon est un des objectifs principaux de la lutte contre l'inégalité sociale. En l'inscrivant dans le Code de l'Éducation, l'État réaffirme sa responsabilité à produire une École non discriminante. Entre la volonté de l'Éducation Nationale et la réalité du terrain, nous pouvons nous demander les causes d'une telle résistance.

Les psychologues rappellent que la socialisation de genre participe à la construction de l'identité de genre (le fait de se sentir appartenant à telle ou telle catégorie de sexe) et qu'elle débute dès le plus jeune âge⁶¹ :

58 « L'égalité entre les sexes en milieu scolaire » *Conseil du statut de la femme*, Québec, 2016, p.116 (en ligne). Disponible sur : <https://www.rcentres.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/avis_egalite_entre_sexes_milieu-scolaire.pdf> (Consulté le 1er février 2020)

59 Le verbe « résister » est dans ce travail employé à plusieurs reprises. Son usage se rapproche de la notion psychanalytique de résistance comme ce qui fait obstacle, à la mise en mouvement et donc à une possible « guérison ». Autrement dit le terme de résistance n'est pas utilisé, ici, à la manière dont certaines sciences sociales en font l'usage, comme le fait de s'opposer à une autorité.

60 Rouyer V., Miez Y. et Le Blanc A. ,« Socialisation de genre et construction des identité sexuées », *op.cit.*, p.99.

61 On peut même faire l'hypothèse que nourrit des projections parentales, l'identité de genre pré-existerait à la naissance de l'enfant, dans l'imaginaire parental.

C'est dans les premières années de vie que s'élabore l'identité sexuée du jeune enfant, en lien avec les différents progrès du développement moteur, cognitif, social et affectif. Au cours de cette construction, l'enfant va développer son sentiment d'appartenance à un groupe de sexe et son sentiment de masculinité/féminité et s'approprier les rôles de sexe définis pour chaque âge de la vie dans sa culture (Rouyer, 2007) (...) Vont ainsi se développer des schémas de genre qui permettent à l'enfant de traiter l'information relative au genre au travers de catégorisations qui seront de plus en plus complexes (Martin, Ruble & Szkrybalo, 2002, 2004) et, ce faisant, de structurer son monde environnant, de réguler ses conduites et de faire des inférences et des interprétations.⁶²

Cette affirmation nous rappelle le caractère structural de l'identification d'un individu à une catégorie de genre. En effet, le genre est posé comme un aspect permanent de sa propre personne. Il contribue aussi à son rapport aux autres et à la mise en sens du monde qui l'environne.

Ainsi traiter des questions de genre avec des élèves ou des professionnel.le.s revient à « bousculer » ce trait identitaire, qui est un pivot dans la conception de soi-même, des autres et du monde. Les résistances face à la mise en oeuvre d'une égalité fille-garçon pourraient alors être comprises comme des formes de défense face à des questions qui « vulnérabilisent » cette construction interne. Cette hypothèse semble aller dans le sens des psychologues :

(...) les professionnel-le-s de la petite enfance ou du milieu scolaire ont eux-mêmes développé un rapport au genre singulier qu'ils et elles donnent à voir dans leurs représentations et leurs pratiques avec les enfants et leurs parents (Rouyer, 2013). C'est une des raisons susceptibles d'expliquer certaines résistances à la formation au genre (Angeloff & Mosconi, 2014; Collet & Dayer, 2014; Mosconi, 2014; Petrovic, 2013; Salle, 2014).⁶³

L'identité de genre est liée à l'orientation amoureuse ou sexuelle. Ces deux terrains appartiennent à l'ordre de l'intime et du sensible. Cela peut être un facteur participant de cette résistance. Dans cette perspective, comment permettre à un enfant ou à un adolescent de réinventer son rapport au genre de manière plus égalitaire et respectueuse des différences ?

3 - La Géographie scolaire : un tremplin possible pour réinventer les rapports de genre ?

Malgré le caractère structurel du genre dans la construction de l'identité d'un enfant, les psychologues soulignent la capacité des jeunes gens à engager une réflexion face aux stéréotypes de genre :

Si la question de la reproduction des rapports sociaux de sexe reste complexe, les rôles de sexe ne sont pas immuables. Les enfants peuvent être en capacité de questionner les différents stéréotypes en vigueur, de les

⁶² Rouyer V., Mieyaa Y. et Le Blanc A. ,« Socialisation de genre et construction des identité sexuées », *op.cit.*, p.119.

⁶³ *Ibid*, p.123.

relativiser, voire de les contester. Encore faut-il que, dès le plus jeune âge et plus tard, les différentes pratiques sociales auxquelles ils sont confrontés leur proposent un réel cadre de réflexivité permettant de mettre en œuvre ce travail de distanciation à l'égard des normes de genre instituées.⁶⁴

Au regard de cette affirmation, comment serait-il possible de mettre en réflexion les élèves face aux normes de genre s'incarnant via l'espace ?

Comme nous l'avons noté pour la recherche de Guy Di Méo, la puissance du travail du/de la géographe réside dans la conscience qu'il donne à une société des inégalités dont elle est porteuse. Cette « mise en conscience » paraît être l'étape primordiale avant d'engager une action pour enrayer ces inégalités. En recentrant notre propos sur notre sujet, la géographe Magali Hardouin remarquait l'absence d'incarnation des manuels scolaires en géographie. Le corps étant absent, cette conscience d'une occupation inégalitaire de l'espace quant au genre paraît impossible pour les élèves.

À partir de ces réflexions, notre objectif auprès des élèves serait de leur donner accès à plus de conscience de leurs spatialités. L'objectif serait de faire l'expérience que leur occupation de l'espace est elle-même sous influence des normes de genre.

Enfin, les conclusions des articles de G. Di Méo et de M. Hardouin proposent que les acteurs publics aménagent la ville en réduisant les inégalités de genre pour l'un, et que les manuels soient plus incarnés, incluant les problématiques du genre, pour l'autre. Autrement dit, il faut montrer aux élèves que cette réflexion est un levier à l'action. Après avoir pris conscience de spatialités déterminées, en partie, par les stéréotypes de genre, une Géographie scolaire via le genre se doit de tenter de fournir des outils pour modifier concrètement cette restriction de libertés.

Permettre aux élèves de comprendre qu'un espace ne se pratique pas par hasard, tenter de les outiller pour utiliser l'espace plus égalitairement sont les deux objectifs qui sont à la base d'une expérimentation menée en Géographie et en EMC auprès de deux classes de sixième.

⁶⁴ *Ibid*, p. 123.

II - Justification et déroulement du protocole de recherche

L'objectif de ce protocole de recherche est de valider ou d'invalider l'hypothèse selon laquelle l'enseignement d'une Géographie scolaire via le genre favoriserait l'égalité de genre. Afin de vérifier ce potentiel bénéfique, nous observerons les différentes échelles d'action agissant sur ce public de sixième au sujet de l'égalité filles-garçons. Puis nous exposerons les points saillants émanant de la mise en oeuvre de séquences de Géographie et d'EMC incluant le genre.

A - Des actions menées à des échelles distinctes

Afin de comprendre quelle sensibilisation les élèves auraient pu recevoir à ce sujet, il convient d'analyser les prescriptions officielles et les actions mises en oeuvre à différentes échelles.

1 - À l'échelle nationale : une évolution de la conception des inégalités de genre en milieu scolaire

Comme observé dans la première partie, l'Éducation Nationale s'occupe de l'égalité filles-garçons à partir des années 1980. En 2000, une « *Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif* »⁶⁵ précise cette action. Cette Convention a pour but principal d'enrayer l'orientation stéréotypée⁶⁶. Les filles, du fait d'être fille, s'orienteraient moins vers des études supérieures. De plus, les filières scientifiques seraient aussi moins choisies. Cette Convention demande à ce que l'ensemble de la communauté éducative pense et agisse en faveur de la réduction de ces inégalités :

Il s'agit aujourd'hui, pour le système éducatif, d'aller plus loin et de définir une politique globale d'égalité des chances entre les sexes en direction de tous ses acteurs, du préélémentaire à l'enseignement supérieur, de la formation initiale à la formation tout au long de la vie⁶⁷.

65 « Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif » *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°10 du 9 mars 2020 (en ligne). Disponible sur : <<https://www.education.gouv.fr/bo/2000/10/orga.htm>> (Consulté le 2 mars 2020).

66 La première partie de la Convention lui est dédiée.

67 « Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif », *op.cit.*

En janvier 2014, Najat Vallaud-Belkacem, alors Ministre des Droits des femmes, demande au Commissariat général à la stratégie et à la prospective « *de réfléchir de manière transversale au problème des stéréotypes entre les filles et les garçons, dans l'enfance et l'adolescence, en couvrant l'ensemble de leur vie quotidienne* »⁶⁸. Cette demande vient en écho à la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École de la République qui impose la transmission de la valeur d'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes et ce dès l'école primaire. Ces réflexions sont publiées dans un rapport intitulé *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons*⁶⁹. Faisant le constat de fortes résistances à l'égalité hommes-femmes malgré des avancées juridiques, les coordinatrices de ce travail concluent que ce sont les attitudes et les rôles sociaux qui font barrière. Les orientations stéréotypées des filles restent un sujet central de ce rapport. Néanmoins, celui-ci présente une innovation, celle de penser le genre et l'appartenance sociale conjointement :

Pour les jeunes hommes et femmes, l'éventail des choix est singulièrement plus étroit dans les faits qu'il ne l'est en droit. C'est en particulier le cas pour les enfants des milieux populaires ou défavorisés.⁷⁰

On retrouve aussi en creux, dans ce rapport, l'appropriation des thèses de la géographe E. Maruéjols au sujet du « décrochage » par les filles des (espace-temps) de loisirs :

(...) L'adolescence apparaît comme une période charnière, notamment à la fin du collège, en terme de structuration des goûts et des dégoûts dans les pratiques de loisirs. Au contraire des garçons, les filles sont nombreuses à abandonner le sport, mais elles investissent beaucoup les loisirs culturels (...) Le sport comme la culture (...) sont des lieux d'apprentissage des normes, notamment corporelles, de la masculinité et de la féminité.⁷¹

Plus récemment, le gouvernement annonce en 2018 vouloir faire de la question de l'égalité hommes-femmes une de ses priorités. Dans la sphère éducative, cela se traduit notamment par un numéro de revue produit par la DEPP⁷² édité en 2018 par le ministère de l'Éducation nationale intitulé « *L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système*

⁶⁸ « Lutter contre les stéréotypes filles-garçons. Un enjeu d'égalité et de mixité dès l'enfance », *Commissariat général à la stratégie et à la prospective*, janvier 2014, p.4 (en ligne). Disponible sur : <https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/archives/CGSP_Stereotypes_filles_garcons_web.pdf> (Consulté le 2 mars 2020)

⁶⁹ *Ibid.*

⁷⁰ *Ibid.* p.5

⁷¹ *Ibid.* p.142.

⁷² Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance.

éducatif »⁷³. À partir de données statistiques, ce rapport souhaite comparer la réussite des élèves selon leur genre. On retrouve aussi une dimension plus qualitative puisque des chercheuses « *interrogent les différences de perception de la réussite par des filles et des garçons vivant dans un territoire isolé géographiquement, dont les parents n'ont pas, ou peu, été scolarisés* »⁷⁴.

À la suite de cette publication, le gouvernement souhaite mettre « (...) *en place de référents Égalité au sein de l'Etat et de ses établissements publics* »⁷⁵ à la rentrée 2019. Finalement ces référent.e.s ne seront présents qu'à l'échelle de l'académie (et non des établissements). Ces référent.e.s sont chargé.e.s de renseigner les équipes éducatives concernant des formations sur les thématiques de l'égalité. Ils/Elles sont aussi chargé.e.s d'organiser des actions éducatives, comme le détaille le site du ministère de l'Éducation Nationale. Notons que cette prescription se trouvait déjà dans la Convention de 2000 qui devait s'appuyer sur « (...) *des groupes interministériels implantés dans chaque académie (...) et sur le réseau des chargés de mission académiques à l'égalité des chances (...)* »⁷⁶.

Ce bref retour sur trois publications officielles des vingt dernières années montre donc le déplacement de la conception de l'égalité filles-garçons, élargissant et complexifiant cette notion.

En précisant maintenant notre recherche du côté de la question du genre et de la Géographie scolaire, il ressort du site de l'Éducation nationale, le résumé de présentation d'un colloque national, datant de 2002, intitulé : « *Apprendre l'histoire et la géographie à l'École* »⁷⁷. Une des interventions porte sur « *L'histoire et la géographie saisies par le genre* ». Deux inspectrices présentent leur intervention, retracent l'apparition et l'usage du genre dans l'Histoire scientifique puis au sein de l'Histoire scolaire. Malgré l'intitulé de son intervention, qui inclue le terme

73 « L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif » *Éducation et formation*, n°96, Le ministère de l'Éducation nationale, mars 2018 (en ligne). Disponible sur : <<https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/depp-ef96-2018-egalite-filles-garcons-femmes-hommes-systeme-educatif-pdf-31997.pdf>> (Consulté le 3 mars 2020)

74 *Ibid.*, p.6

75 « Circulaire du 30 novembre 2019 relative à la mise en place de référents Égalité au sein de l'Etat et de ses établissements publics », *Ministère de l'action et des comptes publics* (en ligne). Disponible sur : <https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/textes_de_reference/20191130-CPAF1928443C_Circulaire_referent_egalite.pdf> (Consulté le 28 avril 2020).

76 « Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif », *op.cit.*

77 « Colloque « Apprendre l'histoire et la géographie à l'École » », *Éduscol, Informer et accompagner les professionnels de l'éducation*. (en ligne), Disponible sur <<https://eduscol.education.fr/cid46012/colloque-histoire-geographie-ecole.html>> (Consulté le 10 novembre 2019)

« Géographie », la discipline géographique est absente de ce propos. Aucun document officiel plus récent n'est notable au sujet d'une Géographie scolaire incluant le genre.

L'analyse de la question de l'égalité filles-garçons à l'échelle nationale peut nous laisser supposer que des élèves de sixième ont déjà été sensibilisés à cette question. D'un point de vue disciplinaire par contre, en Géographie scolaire, le genre paraît absent. À une échelle plus grande, cette articulation pourrait peut-être apparaître.

2 - Une application des prescriptions nationales à l'échelle de l'Académie

Afin d'observer la place prise par notre question à l'échelle de l'Académie, la lettre de rentrée commune aux inspecteurs du second degré de l'Académie de Montpellier peut être un indicateur. Cette lettre débute par la liste des priorités nationales définies « *par la loi du 26 juillet 2019* »⁷⁸. Sur les six points énumérés, l'égalité filles-garçons n'apparaît pas.

Cependant on retrouve dans la lettre de rentrée (spécifique à l'Histoire Géographie) qui informe du Plan d'Accompagnement à la Formation de l'Académie de Montpellier⁷⁹, quatre formations traitant de « l'égalité filles-garçons » sur soixante-dix-sept formations proposées. Leurs intitulés sont les suivants : « *Enseigner l'égalité hommes-femmes en Arts plastiques, en Histoire et en EMC (formation croisée HG/EMC/AP)* » (1) ; « *Enjeux et pédagogie de l'égalité filles-garçons* » (2); « *Culture de l'égalité filles-garçons : pratiques pédagogiques* » (3), « *Cadre réflexif sur les enjeux de l'égalité filles-garçons* » (4).

En analysant les intitulés de ces formations, nous nous rendons compte que la première formation porte sur la dimension didactique d'une discipline incluant l'égalité hommes-femmes pour l'Histoire, l'EMC et les Arts plastiques, évacuant donc la Géographie. Les deux formations suivantes (2 et 3) s'intéressent avant tout à un enjeu pédagogique : comment transmettre le plus égalitairement possible des contenus d'enseignement sans favoriser/défavoriser une catégorie de genre. Enfin, l'intitulé de la dernière formation ne semble pas se cantonner à une discipline spécifique, s'orientant plutôt vers un ensemble de questions, de défis que soulèvent l'égalité filles-garçons.

78 Un extrait de la lettre se trouve en Annexe (n°1).

79 Le tableau du P.A.F se trouve en Annexe (n°2).

Ce Plan d'Accompagnement à la formation prouve que la préoccupation affichée par le ministère de l'Éducation Nationale trouve un relai dans la formation continue proposée à l'échelle académique. L'articulation entre la Géographie et le genre reste cependant toujours absente.

En observant la page internet dédiée à l'« Égalité Filles Garçons » du site de l'Académie de Montpellier, nous nous rendons compte qu'un Inspecteur de l'Éducation Nationale, M. B. est « *Chargé de mission égalité des chances entre les filles et les garçons* »⁸⁰. Un référent a donc été missionné à l'échelle académique comme cela était demandé par la Convention de 2000 et par le gouvernement actuel. Cette page répertorie les textes officiels produits à l'échelle nationale et académique ainsi que les concours entrepris à ces deux échelles afin de valoriser l'égalité filles-garçons. Ce site propose aussi deux onglets. L'un de ceux-ci présente une liste d'adresses de partenaires (associations) pouvant intervenir pour « *agir pour l'égalité entre les filles et les garçons* »⁸¹. Un second onglet propose des « *Outils et ressources « Égalité Filles Garçons »* »⁸². Ces ressources concernent plusieurs thématiques que l'on peut regrouper en trois catégories. L'une de ces catégories concerne l'éducation différenciée et son impact sur l'orientation stéréotypée des élèves (par exemple l'exposition intitulée « *L'égalité professionnelle en tout genre* »), le second domaine porte sur la valorisation des femmes scientifiques (par exemple l'exposition intitulée « *140 femmes vous parlent de sciences comme vous en avez rêvé...* ») enfin plusieurs ressources s'attachent aux femmes dans l'Histoire.

Ces ressources sont-elles utilisées à l'échelle locale ? Pour répondre à cela, l'échelle de l'établissement scolaire est la prochaine interrogée.

3 - Des actions partielles à l'échelle de l'établissement

Nous avons vu les conceptions et les actions au sujet de l'égalité filles-garçons à l'échelle du ministère et à celle de l'académie. Il nous importe dans ce sous-chapitre de vérifier si ces

80 « Égalité Filles Garçons », *Académie Montpellier*, (en ligne). Disponible sur : <<https://www.ac-montpellier.fr/cid87658/egalite-filles-garcons.html>> (Consulté le 4 mars 2020).

81 « Des partenariats pour agir pour l'égalité entre les filles et les garçons », *Académie Montpellier*, (en ligne). Disponible sur : <<https://www.ac-montpellier.fr/cid87658/egalite-filles-garcons.html>> (Consulté le 4 mars 2020).

82 « Outils et ressources « Égalité Filles et Garçons » », *Académie Montpellier*, (en ligne). Disponible sur : <<https://www.ac-montpellier.fr/cid87658/egalite-filles-garcons.html>> (Consulté le 4 mars 2020).

prescriptions trouvent une réalisation concrète auprès des élèves c'est-à-dire à l'échelle de leur établissement.

Tout d'abord, il est important de décrire rapidement la situation du collège dans lequel se réalise la recherche menée.

Le collège se situe dans l'académie de Montpellier, sous influence de la métropole Montpelliéraine, qui se trouve à une quarantaine de kilomètres. L'établissement se situe plus précisément dans le centre ville de cette petite commune littorale d'environ 12 000 (en 2016⁸³) habitants. Unique collège de la commune, l'établissement compte 548 élèves, vivant tous et toutes dans cette commune. Les élèves accueillis proviennent de familles socialement hétérogènes. En effet, la commune connaît un taux de pauvreté en 2016 de 19% , et un taux de chômage de 18,9%⁸⁴. Ces chiffres sont supérieurs aux moyennes nationales. Le taux d'élèves boursiers accueilli au sein de l'établissement en 2017 est de 25,9. Ce taux est légèrement inférieur à celui de l'académie de Montpellier qui est de 32,4⁸⁵.

La Convention de 2000 prescrivait d' « *Inscrire dans le règlement intérieur l'obligation pour tous d'adopter et de faire respecter des attitudes non sexistes (...)* »⁸⁶ mais aussi de « *Faire prendre en compte la dimension de l'égalité des chances entre les filles et les garçons dans les projets des établissements* »⁸⁷. Il convient donc d'analyser si l'établissement prend en compte ces prescriptions.

Le règlement intérieur du collège ne traite pas explicitement de l'égalité filles-garçons, bien que l'on pourrait en creux retrouver cette idée dans la partie dédiée aux « *Règles de vie de l'établissement* » (notion de « respect d'autrui. »). Cette absence est aussi notable dans le projet d'établissement 2015-2018⁸⁸. L'inégalité est ici traitée uniquement d'un point de vue social. Dans la partie intitulée « *De l'ambition et des résultats pour tous* », il est noté une volonté à « *Analyser les*

83 « Comparateur de territoire. Commune de M. », *Institut national de la statistique et des études économiques*, (en ligne).(Consulté le 5 mars 2020).

84 À l'échelle nationale le taux de pauvreté en 2016 est de 14% et le taux de chômage est 14%
Source : « Le taux de chômage est stable au premier trimestre 2016 », *Institut national de la statistique et des études économiques*, (en ligne). Disponible sur : <<https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011465>> (Consulté le 5 mars 2020).

85 Ces chiffres sont issus de la présentation du bilan pédagogique 2018-2019 lors de la réunion de rentrée du personnel (septembre 2019).

86 « Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif », *op.cit.*

87 *Ibid.*

88 Le projet d'établissement 2020-2023 n' a pas encore été édité. C'est donc sur le projet d'établissement 2015-2018 que nous nous basons.

*résultats des brevets blancs (...) afin de diminuer les inégalités de chance des PCS défavorisées. »*⁸⁹.

Toutefois, dans le Projet fédérateur 2018-2019⁹⁰ du collège, le projet 5 de l’Axe 3 intitulé « *La culture scientifique ou quand l’élève se sent citoyen du monde* » prévoit un « *intervenant d’une association ou du chargé de mission du Rectorat sur le thème de l’égalité « fille-garçon »*⁹¹ ». Deux enseignantes de l’établissement, une professeure d’Anglais et une professeure de Physique-Chimie, sont en charge de ce projet. Celui-ci se décline en trois piliers : « *Fréquenter* », « *Pratiquer* » et « *S’approprier* ». Le pilier « *Fréquenter* » repose sur l’intervention de deux volontaires en service civique formés par l’ADOLEN⁹² auprès des classes de sixième et de cinquième.

Afin de mieux comprendre cette intervention, je m’entretiens avec les deux intervenantes de l’ADOLEN. Elles expliquent être en service civique et avoir suivi une formation de quatre jours à Paris au siège de l’association au sujet de l’égalité filles-garçons. Libres de construire à leur manière les interventions, elles précisent qu’elles utilisent des documents issus de sites officiels tels que la plateforme de vidéos pédagogiques pour l’égalité des sexes, *Matilda*⁹³. Après avoir introduit leur séance par une courte vidéo qui interroge les stéréotypes filles-garçons, elles divisent le groupe classe en deux groupes et entament, chacune avec leur groupe d’élève, une discussion à ce sujet. L’une d’elle indique « *proposer autre chose qu’un enseignement* ». Elle ajoute « *on n’est pas professeure, on est extérieur, les élèves peuvent se sentir plus libres de dire ce qu’ils pensent* ».

Le projet 5 repose aussi sur le pilier « *Pratiquer* ». Celui-ci se base sur l’organisation, pour deux classes de troisième bilangue, « *d’un concours de communication scientifique* ». La préparation du concours dure plusieurs semaines. Durant ce temps, une « *journée femmes et sciences* » est organisée pour ces deux classes, le 6 mars 2020, (en référence à la Journée

89 L’extrait du projet d’établissement 2015-2016 est disponible en annexe (n°3).

90 Extrait du projet fédérateur du collège, 2018-2019, p. 1 (Voir annexe n°4) :

« *Le projet fédérateur est un outil qui vise à mettre en cohérence les différents projets et actions éducatives en matière d’éducation artistique et culturelle au sein des établissements. Il s’inscrit dans l’objectif du parcours d’éducation artistique et culturelle, à savoir que chaque élève puisse, au cours de sa scolarité, avoir accès à une éducation artistique et culturelle de qualité.* »

91 L’extrait du projet fédérateur du collège, 2018-2019, se trouve en annexe (n°4).

92 « *L’ADOLEN – Prévention Santé MGEN est une association de loi 1901 agréée par le Ministère de l’Education Nationale. Association d’éducation et de promotion de la santé, de la citoyenneté et de la solidarité elle fonde son action autour trois piliers : la valorisation des initiatives pédagogiques des équipes éducatives à travers un appel national à projet annuel, la création d’outils pédagogiques spécifiques et l’intervention en milieu scolaire par le biais de ses militants ou de volontaires en service civique.* »
Source : « *Stéréotypes Stéréomeufs* », *ADOLEN, Prévention santé MGEN (en ligne)*. Disponible sur : <<https://www.stereotypestereomeuf.fr>> (consulté le 20 avril)

93 « *Vivre l’égalité. Des vidéos pour le plaisir d’apprendre.* », *Matilda*, (en ligne). Disponible sur : <<https://matilda.education/app/>> (consulté le 20 avril 2020)

internationale des Femmes et des Filles dans la Science du 10 février et la Journée Des Femmes du 8 mars). On retrouve dans l'organisation de cet événement les prescriptions de la Convention de 2000, demandant de favoriser l'orientation des filles vers les filières scientifiques.

Ce projet 5 est mis en oeuvre par deux enseignantes. L'une d'elle explique travailler le sujet de « l'égalité filles-garçons » depuis plusieurs années. Outre les projets à destinations des élèves, elle enseignait ce sujet dans le cadre du Tronc Commun des professeur.es stagiaires de l'Académie de Lille. Le support de cours utilisée par cette enseignante dans ce cadre là permet de mettre au jour la conception de « l'égalité filles-garçons » qu'elle met (très probablement) en oeuvre avec les élèves et au sein des projets qu'elle conduit dans ce collège⁹⁴.

Cette analyse à l'échelle de l'établissement montre une ambivalence. L'absence de la problématique du genre dans les textes officiels (règlement, projet d'établissement) n'empêche pas l'organisation de projets à ce sujet et leur validation par l'équipe de direction. Les élèves des deux classes de sixième, public de notre recherche, a donc bénéficié d'un de ces projets : l'intervention de l'ADOSSEN.

Malgré cela, notre recherche se précise sur la possibilité d'enseigner un contenu de cours (en Géographie) incluant le genre. Qu'en est-il de l'inclusion du genre dans un des outils pédagogiques phares : le manuel scolaire ?

4 - L'analyse d'un manuel d'Histoire-Géographie à destination des élèves de sixième

Nous avons fait le constat que les élèves de ce collège sont sensibilisés à la question de l'égalité filles-garçons via des projets d'établissement. Néanmoins, notre réflexion se porte avant tout sur l'enseignement d'une Géographie scolaire incluant le genre. L'analyse du manuel scolaire d'Histoire-Géographie de la classe de sixième (2016)⁹⁵ peut donc être un point de départ intéressant. Le manuel scolaire est une proposition de traduction didactique et pédagogique du programme. Il est constitué de documents, de cours et d'exercices. Selon la géographe Magali Hardouin, au-delà des acteurs de la sphère éducative, ces manuels sont « *les représentations de la*

⁹⁴ Une description du support de cours de Mme K. se trouve en annexe (n° 5).

⁹⁵ **Plaza N.** (dir), *Histoire-Géographie*, Collection Nathalie Plaza, Hachette Éducation, avril 2016.

*société à une époque donnée, voire même une conception du monde.»*⁹⁶. Cette même géographe a réalisé l'analyse de plusieurs manuels scolaires en 2012. En utilisant la même grille d'analyse que M. Hardouin, nous pourrions alors découvrir des potentielles évolutions et peut-être inclusion de la question du genre.

Cette grille comporte trois angles d'analyse⁹⁷. Pour chaque chapitre, nous interrogeons l'appartenance de genre des personnes représentées dans les documents iconographiques puis dans les documents textuels. Enfin, une analyse des pages de leçons précise le vocabulaire employé pour désigner les acteurs.

Les résultats de cette analyse révèlent, au sujet des documents iconographiques, une part majoritaire de photographies « désincarnées » (sans acteurs et donc sans genres). Les photographies sont majoritairement à prise de vue aérienne. Celles-ci présentent parfois des individus, mais la prise de vue est si éloignée que le genre n'est pas distinguable. Par contre, chaque chapitre présente un encadré d'un personnage célèbre. Sur les six chapitres de Géographie, les six personnages sont des hommes.

L'analyse des documents textuels du manuel présente, très majoritairement, des noms d'institutions comme auteurs de ces textes. Lorsqu'un nom d'auteur est noté, le prénom est en général effacé, de sorte qu'il n'est pas possible de déterminer le genre de l'auteur.e.

Ces résultats concordent avec ceux de M. Hardouin en 2012. En effet, elle faisait le constat d'images, en grande partie, sans individu, sans corps et donc sans genre.

Enfin l'analyse du vocabulaire employé pour désigner les acteurs dans les leçons affiche pour quatre chapitres sur six, l'emploi du masculin de manière majoritaire. On retrouve des termes masculins notamment du fait de la règle grammaticale, qui au pluriel, amène, en français, à ce que le masculin « l'emporte » sur le féminin (« *habitants* », « *résidents* » ...). Un chapitre (le chapitre 3) utilise trois fois le terme « *homme* » pour désigner l'humanité sans utiliser la majuscule qui devrait indiquer ce sens. Sans majuscule l'homme renvoie à un individu associé au genre masculin. La seule visibilité du féminin apparaît dans le chapitre 6 puisqu'on retrouve à trois reprises la formule : « *les femmes et les hommes* ».

⁹⁶ **Hardouin M.**, « Quelle place pour les femmes dans la géographie à enseigner? Analyse des programmes de collège et des manuels scolaires de sixième », *op.cit.*, p. 89.

⁹⁷ La grille d'analyse du manuel se trouve en annexe (n°6)

En conclusion de cette analyse, ce manuel scolaire à disposition des élèves de sixième en Géographie fait disparaître le genre. Ce résultat, coïncidant avec celui de M. Hardouin en 2012, ne présente donc pas d'évolution. Le corps des acteurs et leur genre ont pourtant une place et un rôle dans les conceptions de l'espace. La mise en oeuvre concrète de séquences de Géographie incluant le genre révèle-t-elle l'intérêt d'un enseignement de cette manière ?

B - « *Les métropoles et leurs habitants* » et la « *Ville de demain* » : des séquences de Géographie scolaire pour penser et imaginer une co-habitation plus égalitaire.

Un dispositif d'expérimentation a été mis en place auprès de deux classes de sixième. L'objectif est de prouver le potentiel bénéfique d'un enseignement de la Géographie via le genre. Ce dispositif comporte deux temps. Deux séquences de Géographie incluant les enjeux du genre sont enseignées à une classe. Puis une séquence d'EMC, toujours autour de ces enjeux est enseignée à deux classes⁹⁸.

1 - Description et justification du dispositif

Le niveau sixième a été choisi pour cette recherche car il permet de traiter d'une thématique qui est davantage en résonance avec les travaux actuels français en Géographie du genre⁹⁹ : l'inégal accès à l'espace public selon son genre. De plus, il permet d'éviter que les inégalités de genre soient pensées par les élèves comme ne touchant que des sociétés « lointaines » et sous développées¹⁰⁰.

• *Les métropoles et leurs habitants*

Le premier chapitre de Géographie de la classe de sixième est intitulé « *Les métropoles et leurs habitants* » (Thème 1). Ce chapitre doit consacrer, selon l'exigence du Bulletin Officiel, au minimum, deux heures aux études de cas et une heure de mise en perspective.

Dans le cadre du dispositif de recherche, une classe, la sixième 1 (6e1), a reçu, au sein de cette séquence, une séance dédiée à la question de la co-habitation en ville selon le genre (l'inégal accès à l'espace métropolitain). Pour la seconde classe de sixième du dispositif, la sixième 2 (6e2), la séance traitant de la co-habitation a été construite avec les documents du manuel.

• *La ville de demain*

98 La séquence d'EMC est traité dans le chapitre suivant (chapitre C).

99 **Maruéjols Edith**, « Loisirs des jeunes dans le secteur public : comment éviter l'exclusion des filles ? », in Gillet J.-C., Raibaud Y. (dir.), *Mixité, parité, genre dans les métiers de l'animation*, L'Harmattan, Paris, 2006, pp. 115-122.

100 En analysant les manuels de géographie de la classe de 6ème, elle remarque « la plus facile présence du traitement des femmes dans les espaces ruraux des pays en voie de développement. ».

Hardouin M. « Quelle place pour les femmes dans la géographie à enseigner? Analyse des programmes de collège et des manuels scolaires de sixième », *op.cit.*, p.2.

La séquence de Géographie suivante est intitulée « *La ville de demain* » (toujours au sein du Thème 1). Le Bulletin Officiel demande d'initier les élèves à une démarche prospective. Une réflexion doit être menée afin d'imaginer des solutions aux défis de l'habiter urbain actuel. Pour la 6e1, l'inégalité due au genre est donc un des défis à relever. La séance est menée pour penser, imaginer et créer des conditions d'accès égales à l'espace urbain selon son genre. Tandis que la 6e2 poursuit une séquence de la « *Ville de demain* » de nouveau construite à partir des documents dominants dans les manuels scolaires.

2 - Évaluation de la recherche

Pour évaluer la démarche de recherche engagée, les deux évaluations de fin de chapitre sont utilisées. La première évaluation (celle de la séquence 1) correspond à une évaluation sommative (des questions à partir d'un document).

L'évaluation de la séquence 2 correspond à une production graphique : le dessin de la « Ville de demain » (par groupe). Ce dessin doit présenter une ville capable de répondre à un ensemble de défis (se nourrir, moins polluer, se loger décentement, mieux cohabiter entre filles et garçons).

Les données récoltées à partir des évaluations permettent d'évaluer la compréhension et l'appropriation de la notion travaillée par les élèves (l'égalité d'accès à l'espace selon son genre).

Ce travail ne pouvant se limiter à une approche uniquement cognitive, des observations de type « ethnographique », s'inspirant de l'objectivation participante¹⁰¹, sont réalisées à la fin de chaque séance, pour s'approcher de la sphère plus affective que soulève ces questions chez les élèves. Nous adoptons donc un cadre d'observation et d'analyse interactionniste¹⁰².

3 - Les résultats de la première partie de l'enquête menée en classe

• *Observation de la séance « Cohabiter en ville selon son genre »*

Ce sous-chapitre présente uniquement les points saillants de l'observation menée durant cette séance.

101 Pierre Bourdieu définit l'objectivation participante comme la « *vigilance critique de tous les instants tous les «premiers mouvements» (comme disaient les stoïciens) de la pensée à travers lesquels l'impensé associé à une époque, une société, un état d'un champ anthropologique (national) peut se glisser en contrebande dans le travail de la pensée et dont ne suffisent pas à protéger les mises en garde contre l'ethnocentrisme.* »

Source : **Bourdieu, P.** « L'objectivation participante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 150, no. 5, 2003, p.49.

102 **Goffman E.**, 1973. *La Mise en scène de la vie quotidienne*, Paris: Editions de Minuit, coll. « Le Sens Commun » .

- **Des réactions au contenu du cours qui diffèrent selon le genre des élèves :**

L'introduction de cette séance prenait appui sur la présentation de « stéréotypes inversés » : des photographies de garçons en tenue de danse (collants, tutu) et des filles en tenue de footballeuse¹⁰³. Cette présentation provoque de suite des réactions chez les élèves puisqu'il est noté dans le carnet d'observation :

Un garçon s'esclaffe de rire dès les photographies de l'introduction. Je lui demande pourquoi. Il me répond « le garçon est en jupe ! ». Des filles de la classe rétorquent « Mais non c'est un tutu ! ». Une autre fille demande ensuite la parole « : les garçons ont le droit de faire de la danse et les filles de faire du foot ».

Le garçon rieur, rit avant tout de la tenue des garçons. Son rire paraît signifier la transgression de la norme de genre que cette photographie présente. On remarque que plusieurs filles ne rient pas, elles présentent une réaction émotionnelle plutôt du côté du mécontentement :

Ce sont avant tout des élèves filles qui souhaitent intervenir : Thèse, Clémentine, Léa... Plusieurs répètent : « je ne vois pas ce que ça peut faire qu'une fille fasse du foot ». Émotionnellement, elles paraissent touchées. Leur ton est du côté de la protestation et/ou de la revendication.¹⁰⁴

Ces réactions émotionnelles prennent la forme d'un conflit entre les filles et les garçons de cette classe.

- **Filles et garçons sont en conflit à propos de leur cour de récréation :**

Aux filles qui revendiquent le fait de pouvoir faire du football, un garçon, Ugo dit alors: « *Personne ne les en empêche* » (en parlant des filles). Un autre garçon, Nicolas, répond alors : « *Oui mais au collège, finalement, les garçons font du foot et pas les filles* ». Une fille, qui porte de manière très régulière des tenues sportives, répond : « *Il y en a une qui fait du football* ». Nicolas répond peu convaincu : « *Okay, il y en a une peut être* ». Le ton monte puisque Clémentine réplique « *Moi j'aimerais bien jouer, vous ne nous laissez pas la place pour pouvoir jouer* ». Un garçon répond alors « *C'est pas vrai* », un autre rétorque « *Mais tu fais n'importe quoi quand tu joues!* ».

Les élèves, sans intervention autre de la professeure que la redistribution de la parole, orientent cet échange à propos de leur cour de récréation. Ils expriment un problème de partage de cet espace entre les filles et les garçons.

103 Les documents utilisés pendant cette séance sont présentés en annexe (n°7).

104 Extrait qui est issu du carnet d'observation tenu pendant l'enquête.

- Une prise de la parole et une répartition de celle-ci qui est genrée :

Suite à l'introduction, une activité débute. Elle consiste à enquêter sur l'occupation, par les adolescents, de « l'espace jeune » de trois communes bordelaises. Cette activité s'étaye sur des documents statistiques¹⁰⁵. L'objectif était de montrer ce fameux « décrochage » des filles à partir de la classe de sixième. Les élèves de la 6e1 s'attellent à leur travail. Une fois le temps de correction venu, la majorité des doigts levés sont ceux de filles :

Ce sont très majoritairement les filles qui répondent à cet exercice. Je me rends compte que j'ai moi-même interrogé principalement des filles. Comment se fait-il que les garçons soient plus éteints ? Comment peuvent-ils réagir face à ce document ?¹⁰⁶

Le second temps de l'activité repose sur l'interview d'une ancienne joueuse de football professionnelle et actuelle présidente d'une association valorisant l'activité sportive chez les filles. Elle explique l'apprentissage de l'espace par les enfants à partir de la pratique sportive¹⁰⁷. Elle met en évidence que les garçons sont amenés à maîtriser davantage cette présence du corps dans l'espace à la différence des filles notamment du fait des normes de genre. Pour travailler la compréhension de ce document, les élèves doivent répondre, individuellement, à une série de questions.

Je note de nouveau, qu'à part l'intervention d'un élève, les réponses à la question numéro 1 sont uniquement formulées par des filles. Cette première question¹⁰⁸ permettait de reconstruire le chemin de pensée proposé par l'ancienne championne à partir de ce que les élèves avaient compris du rôle du sport dans la construction du genre.

Les garçons souhaitent intervenir lors de la question numéro 2¹⁰⁹. Ils répondent alors avec vigueur : « *stade de foot, terrain, City stade...* ». Ces lieux sont très probablement plus familiers aux garçons qu'aux filles, d'où leur aisance à intervenir pour cette question.

• Résultats de l'évaluation « Les métropoles et leurs habitants »

L'évaluation de ce premier chapitre de Géographie portait sur la métropole de Mumbai en Inde. Après des exercices qui évaluaient leur compréhension de la notion de métropole, les élèves

105 Voir annexe n°7.

106 Extrait qui est issu du carnet d'observation tenu pendant l'enquête.

107 « La conquête de l'espace dans le sport », *Matilda*, (en ligne). Disponible sur : <<https://matilda.education/app/course/view.php?id=271>> (Consulté le 22 avril 2020).

108 Cette question 1 est la suivante : « *Que comprends-tu de ce que l'ancienne championne de football, Nicole Abar explique ?* »

109 Cette question 2 est la suivante : « *D'après Nicole Abar, quels lieux dédiés au sport sont moins accessibles aux filles ?* »

devaient analyser un court tableau de données statistiques présentant l’alphabétisation selon le genre. Après avoir constaté que les garçons indiens lisent et écrivent plus que les filles indiennes au même âge, les élèves devaient répondre à la question suivante : « *Sachant que l’on apprend à lire et à écrire à l’école, est-ce que tu penses que les filles et les garçons ont un accès égal à l’éducation (= à l’école) en Inde ?* ». Une dernière question évaluait leur compréhension de la notion « d’égalité filles-garçons » en Géographie à partir de la question suivante : « *D’après toi qu’est-ce que cela signifie « être à égalité en ville qu’on soit une fille ou un garçon » ?* ». Un tableau récapitule l’ensemble des réponses à cette question en annexe¹¹⁰.

Sur 24 élèves présents à l’évaluation, on retrouve des réponses assez proches pour pouvoir constituer cinq catégories de réponses.

Pour six élève sur 24, être à égalité c’est avoir les mêmes droits.

Un élève répond : « *Ça signifie se faire respecter si on est fille ou garçon.* ». Cette réponse se rapproche de celle du droit car la notion de respect sous-entend l’idée que le genre ne doit pas entraîner de différences de traitement (discrimination).

Quatre élèves font correspondre l’égalité filles-garçons au fait d’avoir accès aux mêmes pratiques ou au mêmes lieux qu’on soit fille ou garçon. Ces élèves donnent alors des exemples concrets de ces pratiques (sports, école, loisirs), par exemple : « *Que les garçons peuvent faire tous les sports et les filles aussi.* ».

Les réponses de ces onze élèves (six, un, quatre) se rapprochent de la réponse attendue. L’égalité est avant tout la possibilité à tous et à toutes d’avoir un accès similaire (à des droits, des pratiques, des valeurs..).

Pourtant, treize autres élèves paraissent plus en difficulté.

Cinq élèves définissent l’égalité comme « *le fait d’être à égalité* » ou « *de ne pas être à égalité* ». Ces réponses expriment soit une incompréhension de la notion travaillée, soit une incompréhension de la consigne ou enfin l’impossibilité de formuler, via l’écrit, leur réponse.

Quatre élèves associent l’égalité au fait de « *faire ce qu’on veut* ». Ce type de réponse peut être traduite de deux façons : soit l’élève comprend qu’être à égalité équivaut à gagner en liberté individuelle (ne plus être sous la contrainte de normes), ce qui paraît cohérent avec la réponse attendue. Ou bien l’élève confond l’égalité avec l’absence de règles. Cette réponse s’éloignerait alors de la réponse attendue.

110 L’annexe n°8 recense au sein d’un tableau les réponses à cette évaluation.

Un élève fait correspondre l'égalité au fait « *que tout le monde fait la même chose.* ». La formulation de cette réponse nous laisse penser que, pour cet élève, l'égalité se confond à la similarité (être pareil), ce qui n'est pas le cas. Être à égalité n'est pas « une obligation au même » mais la possibilité (protégée par la loi) de pouvoir faire la même chose si l'individu le souhaite.

Enfin, trois élèves ne répondent pas à l'exercice. Deux de ces trois élèves ont, d'après eux, manqué de temps. Un des élèves explique ne pas avoir compris les consignes.

Pour conclure, moins de la moitié des élèves paraît s'être appropriée la notion d'égalité filles-garçons. En analysant les réponses à cette évaluation, on se rend aussi compte que la consigne n'était peut-être pas la plus appropriée. Très abstraites, les réponses sont le plupart du temps détachées des enjeux géographiques (des aménagements, des lieux, de la co-habitation). L'évaluation formative de la séquence qui suit permet de revenir à des dimensions plus concrètes.

• ***Observation de la séance évaluée de la « Ville de demain »¹¹¹***

Après une séance de travail sur les différents pôles qui constituent la notion de durabilité, les élèves sont invités à imaginer, en groupe, une ville répondant aux quatre défis suivants : habiter une ville moins polluée, avoir accès à un logement salubre et à une alimentation saine, enfin habiter une ville où tout le monde a sa place, que l'on soit filles, garçons, femmes ou hommes.

Après avoir réfléchi et mis par écrit, au brouillon, leurs idées, les élèves dessinent leur ville sur une feuille A3. À cette séance, suit une autre séance dédiée à la présentation de leur production devant la classe. Le dessin et la présentation orale constituent l'évaluation formative de ce chapitre.

- **Le travail au sein des îlots : engagement, coopération et difficultés :**

Il est mentionné dans le carnet d'observations que les élèves paraissent s'engager avec plaisir et envie dans le travail proposé. Cet engagement global des élèves dans leur travail et le climat de classe plutôt serein tient peut-être au fait que les élèves ont constitué eux mêmes leur groupe. Les groupes sont non mixtes (à part le groupe C). Cette absence de mixité annule peut être la dimension conflictuelle observée lors de la séance sur la cohabitation en ville selon son genre.

Il est aussi noté :

111 Le tableau récapitulatif des solutions proposées se trouve en annexe (n°9). Ces données permettent de faire ressortir quelques aspects saillants. Quelques productions graphiques des élèves sont aussi visibles (annexe n°9).

Yohan, qui exprime habituellement peu d'entrain à se mettre au travail, dessine avec énergie. Rieur lors de l'introduction à la séance sur le genre et la ville, il est sérieusement engagé dans le travail et me demande à plusieurs reprises mon avis sur le dessin qu'il réalise avec son groupe¹¹².

Yohan a des difficultés d'expression écrite. Toutefois, il présente, lors de cette séance, beaucoup d'aisance à s'exprimer par le dessin. C'est aussi le cas pour plusieurs élèves de cette classe.

Cette particularité se retrouve lors de la présentation orale des dessins. Des élèves habituellement en difficulté à l'écrit montrent plus d'aisance à l'oral. Cette évaluation permet une différenciation et est, de ce fait, plus inclusive. Ceci peut être un facteur de l'engagement des élèves.

Pourtant, on retrouve dans le carnet d'observation, le fait suivant :

Les élèves m'interpellent assez souvent pour me faire part de leur difficulté à répondre au défi de la cohabitation filles-garçons. Le Groupe D, par exemple, prolifère pour les autres défis, me fait part de sa difficulté pour ce défi.

En dépit de la présentation aux élèves de solutions imaginées par certains géographes ou retenues par des élus locaux (cour de récréation non genrée,...), les élèves paraissent plus en difficulté à imaginer des solutions, à la différence des autres défis (alimentaire, logement, qualité de l'air).

Malgré cela, à la fin de l'heure, chaque groupe a produit une/plusieurs solution(s) à ce sujet.

- Le réemploi d'idées et de notions issues de la séance « Cohabiter en ville selon son genre » :

Sur les sept groupes, quatre d'entre eux proposent que le football et la danse soient enseignés au-delà des genres assignés. La question des pratiques stéréotypées a donc été réemployée par les élèves. Ces pratiques nécessitant des lieux, les élèves font figurer sur leurs dessins des aménagements destinés à ces pratiques (terrain de football, salle de danse).

On retrouve aussi dans deux groupes la création d'un « espace jeune ». Nous pouvons de nouveau supposer que cette solution est liée à l'activité réalisée à partir des travaux d'E. Maruéjols sur les espaces jeunes bordelais. Le groupe F précise d'ailleurs la dimension du genre avec cet espace puisqu'il le nomme « un espace jeunes filles-garçons ». Le groupe F adosse donc le genre à l'âge.

¹¹² Extrait issu du carnet d'observation.

- La problématique de l'âge :

Le groupe B, propose aussi l'aménagement d'un espace jeune, mais leur explication orale fait « glisser » la problématique de l'inégalité de genre vers l'inégalité entre les « générations » (petits et grands).

Le groupe F suggère aussi l'aménagement d'une « maison de la confiance en soi » dans laquelle les jeunes et les adultes pourraient se retrouver.

Enfin, le groupe E formule une solution (lors de la présentation orale de leur dessin) pour favoriser l'égalité filles-garçons, via l'intervention d'adultes (intervenants). Cette solution est très probablement inspirée de la propre intervention ADOSEN que ces élèves ont eu quelques semaines plus tôt à ce sujet.

Ces trois propositions (issues de trois groupes distincts) laissent apparaître l'importance de la place prise par les différentes générations, notamment dans la relation entre les « petits » (enfants, adolescents) et les grands (jeunes adultes, adultes).

- Contraindre à la mixité :

Pour trois groupes sur sept, la cohabitation entre filles et garçons doit être le résultat de solutions coercitives.

On retrouve à plusieurs reprises l'idée d'un espace temps d'apprentissage commun, filles-garçons, d'activités, qui sont actuellement stéréotypées. Par exemple, le groupe A propose que les filles et les garçons soient obligés de faire ensemble des stages de football et de danse. Le groupe E impose que les filles pratiquent du football et les garçons de la danse.

Le groupe D choisit la prévention et la communication en dessinant des panneaux qui rappellent l'obligation à l'égalité filles-garçons.

Le groupe F trouve une solution moins coercitive (à première vue) : les filles apprendraient la danse aux garçons, et les garçons apprendraient le football aux filles. Cette solution est d'autant plus intéressante qu'elle propose une « mixité du partage »¹¹³. Les relations filles-garçons seraient liées par un apprentissage mutuel, entre pairs.

Les résultats de ces séquences de Géographie incluant le genre mettent au jour plusieurs dimensions. Tout d'abord, ce thème ne laisse pas les élèves indifférents (réactions émotionnelles, interactions parfois conflictuelles, engagement dans le travail...). Puis les résultats des deux

113 À la différence d'une mixité qui se résume au fait de vivre les uns à côté des autres, sans relation sociale réelle entre les individus.

évaluations laissent entrevoir des dispositifs pédagogiques favorisant la réflexion et l'appropriation des élèves quant à ce sujet.

Afin de continuer à mettre au jour les bénéfices de l'inclusion du genre en Géographie, l'enquête se poursuit par une séquence d'EMC. Pour cela une approche comparative est adoptée via un dispositif de recherche mis en place auprès d'une seconde classe de sixième (6e2).

C - « Les droits des enfants » en EMC : d'une compréhension sensible d'un espace proche à une appropriation plus cognitive des enjeux de l'égalité fille-garçon.

À la suite de la première partie du dispositif, un second temps d'expérimentation s'inscrit à partir d'une séquence d'Enseignement Moral et Civique. La description, la justification et enfin les résultats de cette séquence sont exposés dans ce chapitre.

1 - Description et justification du dispositif

Cette séquence d'EMC fait partie du thème 2 intitulée : « *À mon âge, en tant qu'enfant, comment faire preuve d'une conscience citoyenne ?* ». Quatre séances constituent cette séquence qui a été volontairement axée sur l'égalité filles-garçons.

Pour cela, il était prévu une première séance prenant pour objet les droits spécifiques des enfants à partir de la Convention internationale des droits de l'Enfant. La seconde séance aborderait la question de l'égalité en droit à partir de l'inégalité de genre. Le but serait de faire comprendre aux élèves que malgré l'existence de droits et de lois, l'application de ces derniers est incomplète car des inégalités persistent. Afin de continuer la démarche qui a trait à l'espace, cette séquence prendrait pour objet de réflexion un espace proche des élèves : la cour de récréation. Ce choix serait d'autant plus intéressant qu'il renvoie à un espace public (donc aux séances traitées précédemment en Géographie avec la 6e1). La troisième séance se concentrerait sur les causes de ces inégalités. Les notions abordées seraient celles de la norme et du stéréotype. Enfin, la dernière séance serait dédiée à l'élaboration de solutions qui permettraient d'accroître l'égalité d'accès à la cour de récréation du collège. La notion associée à cette séance est « la mixité ». Ces solutions seraient

formulées sous la forme d'un rapport d'enquête que les élèves rédigeraient et remettraient aux représentants du Conseil de Vie Collégienne lors d'une dernière séance.

Afin que des élèves de onze ans puissent s'approprier les enjeux de cette séquence, l'espace de la cour de récréation est utilisé comme un laboratoire pour expérimenter très concrètement ce que peut être l'inégalité filles-garçons. Le choix de l'activité s'inspire de la cartographie sensible (ou cartographie subjective) à la manière dont la géographe E. Maruéjols en fait l'expérience, lors d'une ou plusieurs séances auprès d'une classe de 5ème¹¹⁴. Le projet de cartographie sensible mis en place dans un collège par la géographe Muriel Monnard avec une enseignante d'Arts plastiques, a aussi été une source d'inspiration¹¹⁵. Le but est de ne pas limiter la compréhension de « l'égalité en droit » d'un point de vue uniquement cognitif. De plus, le choix d'un travail mené à partir de la cour de récréation du collège est motivé par les travaux en Géographie qui interpellent les citoyens au sujet de l'inégal accès à l'espace public selon le genre¹¹⁶. L'intention de cette séquence est de faire naître une prise de conscience qu'occuper un espace n'est pas le résultat d'un hasard. Il ne s'agit donc en aucun cas d'imposer aux élèves le fait que leur cour de récréation répond à cette inégalité. Ils doivent enquêter pour comprendre si oui ou non, il existe une inégalité de partage de cet espace.

Cependant, la réalisation du dispositif, auprès des élèves, a imposé, comme nous allons le voir, des modifications.

2 - Évaluation de la recherche

Lors de cette seconde partie, l'expérimentation se réalise auprès de deux classes. Ce choix permet une démarche comparative. La 6e1 ayant disposé de séquences de Géographie incluant le genre, nous pouvions faire l'hypothèse qu'elle aborderait ce chapitre d'EMC différemment de la 6e2. L'objectif est donc, dans cette seconde partie, d'essayer de mettre en lumière le réemploi des apports des séquences de Géographie incluant le genre dans la réflexion menée par ces élèves en EMC.

114 « La cour de récréation », *Matilda*, (en ligne). Disponible sur : <<https://matilda.education/app/course/view.php?id=218>> (Consulté le 10 février 2020)

115 **Monnard M.** « L'école, lieu(x) de vie : une exploration cartographique du quotidien scolaire », *Visioncarto*, 5 mars 2015; (en ligne). Disponible sur <<https://visionscarto.net/ecole-lieux-de-vie>> (Consulté le 10 janvier 2020).

116 **Di Méo Guy.** « Éléments de réflexion pour une géographie sociale du genre : le cas des femmes dans la ville », *L'Information géographique*, vol. 76, no. 2, 2012, pp. 72-94.

Pour évaluer cela, nous avons utilisé les observations accomplies dans les deux classes, principalement lors de la deuxième séance (celle qui se base sur le dessin de la cour de récréation). Puis la séquence a été modifiée. Un temps de débat a été inclus au dispositif. Les arguments déployés lors de ce débat, dans les deux classes, ont été aussi traités. Enfin, les lettres (résumant l'enquête menée à destination du CVC) font aussi partie des données recueillies.

3 - Les résultats de la seconde partie de l'enquête menée en classe

• *L'observation de la deuxième séance d'EMC (6e1 et 6e2)*

- L'adhésion des élèves à l'activité cartographique :

La séance débute par une courte introduction qui « tisse » un lien avec les notions abordées durant la séance précédente (« droits », « lois ») et introduit la notion clef de la séance (« l'égalité filles-garçons»). S'ensuit un premier temps d'activité qui consiste au dessin de la cour de récréation selon les représentations de chaque élève puis l'inscription des lieux qu'ils occupent le plus souvent. Ce dessin est complété par les lieux occupés le plus fréquemment par les filles et par les garçons.

D'après les notes issues du carnet d'observation, l'introduction, pour la 6e1, fonctionne correctement puisque les élèves réinvestissent les notions vues précédemment. Le climat de classe est plutôt favorable aux apprentissages. Les élèves semblent adhérer au projet et la mise en activité est rapide. Le travail de cartographie¹¹⁷, pourtant assez complexe, est réalisé sans trop de difficultés de compréhension pour la très grande majorité des élèves. Le « coup de pouce » prévu¹¹⁸ n'a été nécessaire que pour deux élèves. Ces deux élèves refusent d'utiliser le plan de la cour dessiné par l'enseignante, tout en s'inspirant de ce dessin, ils tiennent à réaliser le leur.

Concernant la 6e2, le constat est similaire, les élèves s'engagent très rapidement dans le travail. Un certain plaisir à réaliser cet exercice transparait. Certains élèves sourient en dessinant, d'autres rient en montrant leur dessin à leurs voisins. Tous et toutes sont engagés sans résistances dans le travail, même les élèves, habituellement, plus en difficulté. Le « coup de pouce » est utilisé pour trois élèves et de nouveau, ceux-ci préfèrent s'en inspirer plutôt que de l'utiliser comme support.

117 Quelques travaux d'élèves sont visibles en annexe n°10.

118 Le « coup de pouce » correspond à un plan de la cour, dessiné par l'enseignante.

- Des enjeux entre pairs lors du bilan de classe :

Le second temps de l'activité est celui de l'analyse de leur production graphique. Les élèves répondent, individuellement, à trois questions à partir de leur dessin : « *Est-ce que les filles et les garçons utilisent les mêmes espaces dans la cour ? Qui, des filles ou des garçons, occupent le plus d'espace ? Quelle place occupent-ils (le centre ou la périphérie) ?* ».

Le troisième temps de l'activité correspond à une reprise globale des réponses aux questions de l'ensemble de la classe. Le but était de recenser à main levée les réponses des élèves pour chaque question et de construire ainsi un bilan global pour l'ensemble de la classe.

Pour la 6e1, le niveau sonore s'élève lorsque certains élèves ont terminé la consigne et que d'autres sont encore au travail. Les élèves discutent parfois de leur dessin ou échangent quant aux réponses aux questions (temps 2 de l'activité). Le dernier temps de l'activité ne se déroule pas comme prévu. La majorité des élèves répondent « non » à la question 1. Selon eux « filles et garçons n'occupent pas de la même manière l'espace ». Mais la question 2 « *Qui, des filles ou des garçons, occupent le plus d'espace ?* » est plus problématique. En effet, les élèves se sont mis à lever les mains puis à les baisser. Certains élèves hésitaient, ils regardaient leurs voisins et leurs voisines, d'autres ne semblaient pas oser lever leur main. L'enseignante leur rappelle que la réponse provient uniquement de ce qu'ils viennent de dessiner mais ce rappel ne semble pas les aider. Un élève dit alors à haute voix : « *Ce sont les garçons qui gagnent !* ». Il est alors expliqué à l'ensemble de la classe, que ce travail n'est pas une compétition mais simplement l'expression des réponses provenant de leurs dessins. Malgré cela, les élèves continuent à lever puis, baisser, puis relever la main en regardant la manière dont les autres élèves votent. Aucune majorité n'étant distinguable pour les deux autres questions. Un bilan commun n'a donc pas pu être produit pour cette classe.

Pour la 6e 2, ces deux autres temps d'activité sont plus calmes. Les élèves répondent individuellement aux questions lors du temps 2. Puis, lorsque les élèves donnent leurs réponses à main levée, il est nécessaire de refaire les comptes une fois puisque deux élèves lèvent et baissent la main, indécis. D'après l'analyse de leur dessin, les élèves ont répondu très majoritairement que « *filles et garçons n'occupent pas de la même manière l'espace* ». Plus hésitant, pour la réponse numéro 2, les élèves répondent que « *filles et garçons occupent le même espace* ». Enfin, pour la question 3, une grande majorité conclut que les garçons occupent plus le centre de la cour.

L'impossibilité pour la 6e1 de réaliser un bilan commun à la classe et le « détournement » de la séance en une forme de compétition amène à modifier la séquence, et à consacrer une séance à la réalisation d'un débat argumenté.

• ***Une troisième séance d'EMC dédiée au débat argumenté (6e1 et 6e2)***¹¹⁹

En partant du « dysfonctionnement » de la deuxième séance pour les 6e1, un temps de débat a été mis en place pour les deux classes à partir de la question suivante : « *Les filles doivent-elles occuper le centre de la cour autant que les garçons ?* ».

Pendant une vingtaine de minutes, les élèves répartis selon la disposition habituelle de la classe, en îlots mixtes pour la 6e1, en binômes mixtes pour la 6e2, doivent constituer plusieurs arguments pour donner du poids à la validation ou à l'invalidation de la question.

- **Des tensions au sein des îlots:**

Pour la 6e1, deux îlots sur sept ont des difficultés de coopération entre les élèves. La formation, en îlots mixtes non choisis, peut être à l'origine de ces difficultés.

Néanmoins, l'activité en elle-même soulève une tension. La consigne demande à ce que chaque groupe d'élèves formule un ou plusieurs argument(s). Ceci nécessite que les élèves d'un îlot discutent ensemble de l'argument qui leur semble le plus intéressant. Ils doivent tenter de créer un consensus pour pouvoir porter ensemble leurs arguments lors du débat final à l'échelle de la classe. En somme, le débat débute, bien avant le débat final, au sein des îlots, dans la construction des arguments (avant leur formulation devant la classe).

Habituellement plus calme que la 6e1, le climat de classe de la 6e2 est, pour cette séance, plus mouvementé. Des conflits naissent entre certains binômes au moment de construire les arguments :

Une élève m'appelle car elle n'arrive pas à travailler avec son camarade qui refuse de trouver un argument « pour ». Une autre élève m'explique que son binôme refuse de lui parler. Celui-ci est convaincu que les garçons n'occupent pas davantage le centre de la cour tandis qu'elle soutient le contraire.¹²⁰

Ces tensions se reflètent aussi au sein du débat lui-même pour la 6e2.

119 Un tableau récapitule les arguments des deux classes (annexes n°11 et 12).

120 Citation issue du carnet d'observation.

- **Un différentiel de climat de classe lors du débat :**

Lors du débat à l'échelle de la classe, la 6e1 respecte le cadre proposé et échange avec intérêt des arguments. La tonalité émotionnelle n'est pas le conflit, bien que les élèves expriment leur désaccord lorsqu'un argument ne leur semble pas valide. Le débat se clôture par la proposition spontanée d'une solution au conflit de partage de la cour. En faisant appel à leur expérience à l'école primaire, une élève explique qu'un emploi du temps réservait le ballon à un niveau donné chaque midi de la semaine (par exemple, le lundi le ballon est réservé au CP, le mardi au CE1, etc.). Chaque classe formait des équipes mixtes et elles s'affrontaient les unes contre les autres. Plusieurs élèves expriment leur adhésion à la proposition de l'élève.

À la fin de la séance, un élève demande à ce que l'on fasse ce genre de séance plus souvent. Il est noté dans le cahier d'observation cette impression de mieux-être que dégage cette classe.

Du côté de la 6e2, le débat est décrit comme se déroulant sur une tonalité plus « dure ». La conflictualité est exprimée émotionnellement (expression de mécontentement chez plusieurs élèves) et verbalement. Les échanges, lors du débat, en sont la preuve. Le débat se scinde: ceux (mixte) qui pensent que les filles devraient pouvoir occuper le centre autant que les garçons. Et ceux (quelques garçons) qui pensent que les filles peuvent occuper le centre, pour cela, elles doivent jouer correctement au football.

Il est intéressant de constater que la dimension conflictuelle que nous avons observée chez les 6e1 dès la première séance de Géographie (introduction) et la seconde d'EMC (cartographie de la cour) émerge pour les 6e1 lors de ce débat. La 6e2 serait-elle en train de débiter une mise en réflexion que la 6e1 a débuté lors de la première séance de Géographie consacrée au genre en ville ?

- **Réemploi, par les 6e1, des notions et des problématiques travaillées précédemment :**

On constate que la 6e 1 reprend les termes du « conflit » qui avait émergé dès l'introduction de la séance dédiée à la cohabitation en ville selon le genre. On retrouve à plusieurs reprises le réinvestissement des termes, notions et problématiques déjà soulevés lors des deux séquences de Géographie. Par exemple, les différentes catégories de compréhension de la notion d'égalité¹²¹ sont à nouveau présentes. En effet, lors du débat, les élèves utilisent la notion d'égalité comme relevant d'un droit car on entend à plusieurs reprises : « *Elles ont le droit (...)* » (îlot 1). L'association de

121 Évaluation de la séquence 1 de Géographie.

l'égalité de genre à une question de goût singulier (et donc à une certaine liberté individuelle) refait aussi surface : « *Elles n'ont pas envie (...)* » (îlot 2). L'obligation à l'égalité qui dominait dans les dessins des « Villes de demain » est aussi notable : « *On n'est pas toujours obligé (...)* » (îlot 3) , « *Les garçons doivent (...)* » (îlot 4). C'est aussi la place prise par la pratique sportive qui émerge dans ce débat : « *On joue au football* » (îlot 4, 5, 6, 7). Enfin le glissement, déjà constaté, d'un problème de différence de genre à une différence de génération s'exprime : « *les plus grands occupent plus le centre* » (îlot 6).

Les séances qui suivent le débat portent sur l'étude de textes de loi, apportant la preuve juridique que l'accès à l'espace doit être équivalent pour les filles et les garçons. Enfin la 6e2 bénéficie d'une séance sur les stéréotypes, notamment liés à la pratique sportive (déjà enseignée à la 6e1). La fin de la séquence d'EMC se clôture pour les deux classes, par une séance de rédaction d'un compte-rendu de l'enquête menée par les élèves.

• ***L'analyse du compte-rendu de l'enquête (les lettres) par les deux classes***¹²²

Les deux classes, par groupe, rédigent une lettre qui inclut les différentes étapes de l'enquête et la formulation d'une ou de plusieurs solutions pour occuper plus équitablement la cour.

La 6e1 travaille en îlots, selon la répartition habituelle de la classe. Ceux-ci sont parfois mixtes et parfois homogènes quant au genre. La 6e2 réalise les lettres en binômes mixtes, suivant la répartition habituelle de leur salle de classe.

- **Une coopération distincte entre les deux classes :**

Il est noté dans le cahier d'observations qu'un groupe de la 6e 2 n'arrive pas à s'entendre :

Cécile m'appelle : « Louis, il dit que c'est faux, les garçons ne sont pas plus au centre, les filles n'ont qu'à être moins timides ». J'essaye de revenir sur l'ensemble du travail mené depuis plusieurs séances, entre observations, lois, vidéo sur la construction du genre via le sport notamment. Louis refuse de l'admettre.

Un second binôme (groupe 8) est en difficulté. Ils ont rédigé les différentes étapes de l'enquête mais ne formulent aucune solution.

122 Un tableau récapitule les solutions formulées dans les lettres par classe (annexes n°13 et 14).

Aucune difficulté apparente n'est relevée au sujet de la 6e1.

- Aménager l'espace (architecture et réglementation) et mettre en oeuvre des activités mixtes :

On retrouve dans les deux classes, un nombre important de solutions afin de favoriser les activités mixtes.

Au sein de la 6e1, deux groupes (le 2 et le 4) proposent des activités mixtes et sportives : « *Nous pourrions faire des activités communes* », « *faire un tournoi de sport avec des équipes mixtes, qui comporteront des équipes mélangées filles, garçons.* ».

Pour la 6e2, sur les douze binômes, sept proposent de favoriser des activités mixtes. Le groupe 1 propose de « *faire des activités mixtes, pour les filles et les garçons (du sport collectif)* »; le groupe 3 : « *mettre des jeux dans la cour.* », le groupe 4 « *garder les ballons de basket. Faire une cabane avec des jeux de société. Installer des tables de ping pong.* », le groupe 5 « *faire des cabanes avec des jeux de société* », et le groupe 11 « *ouvrir le squat* »¹²³.

Pour les élèves des deux classes, ces solutions seraient rendues possible par la mise en place d'aménagements nouveaux.

Ces aménagements peuvent porter sur des modifications « physiques » de la cour. Par exemple, le groupe 6 de la 6e 1 propose de « *déplacer les cages de foot et le panier de basket et les touches de terrains* ». Cinq groupes de la 6e2 accompagnent la proposition d'activités mixtes avec de nouveaux aménagements de la cour : « *installer une marelle ou alors des jeux de cordes à sauter* » (groupe 3) ; « *faire des cabanes* » (groupes 4 et 5) ; « *mettre des bancs au centre de la cour* » (groupe 6) ; « *rétrécir la taille du terrain de football et de basketball* » (groupe 7).

Ces aménagements peuvent aussi porter sur des modifications de réglementation de la cour. Pour la 6e 1, trois groupes sur sept proposent d'organiser un emploi du temps pour mieux équilibrer l'occupation du centre de la cour. Le groupe 1 écrit dans sa lettre « *un emploi du temps pour que les filles et les garçons puissent occuper le centre de la cour en faisant du football et du basket ball* » et le groupe 3 « *un emploi du temps pour le midi en semaine A et en semaine B. Une balle pour les filles et une balle pour les garçons (foot et basket y compris)* ». On constate que, pour le groupe 3, cet emploi du temps n'induit pas forcément une mixité. Les pratiques sportives se feraient entre filles ou entre garçons.

123 Le squat est une salle réservée aux clubs et aux associations au sein de l'établissement.

Le groupe 10 de la 6e2 propose d'instaurer une nouvelle réglementation : « *garder le terrain pour les cours de sport* », « *que les filles et les garçons occupent les mêmes principes de jeu* ». Un groupe sur les douze de la 6e2 propose un emploi du temps pour organiser l'occupation de la cour.

- Place(s) et rôle(s) des adultes :

Enfin les élèves des deux classes formulent, dans leurs solutions, une place et un rôle spécifique aux adultes.

Au sein des élèves de la 6e1, deux groupes proposent de faire appel aux adultes pour régler l'occupation de la cour. Par exemple, le groupe 5 explique : « *faire venir un intervenant pour regarder comment se passent les cours et la cour de récréation quand les élèves y sont pour voir s'il y a beaucoup d'inégalités ou pas et en parler avec un professionnel qui passera dans les classes pour en parler* ». Pour le groupe 6 : « *le collège devrait déplacer les cages de foot et le panier de basket et les touches de terrains* ». Ces élèves souhaitent que « le collège », autrement dit les adultes (et les élèves ?), modifie l'aménagement de la cour de récréation. Les élèves de la 6e2, (groupe 2) suggèrent « *que les adultes proposent d'autres sports que le foot* » et « *ouvrent le squat pour le ping pong* ». De plus, cette classe opte bien plus pour des solutions coercitives (un critère que l'on retrouvait dans les solutions de la « Ville de demain » pour les 6e1) : « *Arrêter le foot et le basket et garder le terrain pour les cours de sports.* » (groupe 9), « *il faudrait supprimer les ballons de foot et garder les ballons de basket.* » (groupe 4), « *les garçons qui ne veulent pas jouer avec les filles n'auront pas le droit de jouer* » (groupe 1). Ces solutions coercitives sous tendent-elles des actions menées par les adultes ?

- Ré-utilisation de notions, problématiques et solutions travaillées lors des séquences précédentes :

Les élèves de la 6e1 ré-utilisent des solutions élaborées ensemble lors du débat, puisque trois groupes sur sept proposent d'organiser un emploi du temps pour mieux équilibrer l'occupation du centre de la cour.

On retrouve, pour les deux classes, l'importance donnée aux activités sportives et ludiques. La plupart des groupes tente de trouver des solutions pour favoriser la mixité au sein de ces pratiques.

Les enjeux géographiques tels qu'occuper l'espace, pratiquer l'espace et l'aménager se retrouvent dans les deux classes. Ces enjeux ont été travaillés durant les séquences de Géographie

incluant le genre pour les 6e1 mais aussi lors de la séance de cartographie en EMC pour les deux classes.

Ainsi l'ensemble du dispositif de recherche a permis de mettre en avant des points saillants quant à l'enseignement du genre en Géographie. En effet, les données que nous venons d'exposer (des actions menées à plusieurs échelles, en Géographie ainsi qu'en EMC) ont mis en lumière des pistes de réflexions. Afin de rendre ces pistes aptes à une utilisation future en classe, la dernière partie est consacrée à leur discussion. Celle-ci se déroulera à l'aune des travaux théoriques issus de la revue de littérature ou bien, lorsque cela est nécessaire, en faisant appel à des travaux de recherche non encore exposés.

III - Analyse des données récoltées et discussion

Ce dernier temps est consacré à la discussion des données récoltées. Le but est de tenter de répondre à la question qui oriente ce travail. Trois axes organiseront cette réponse.

Dans un premier temps, nous verrons que l'enseignement de la Géographie scolaire incluant le genre a fait naître une réflexion chez les élèves. Néanmoins celle-ci reste limitée notamment du fait de résistances. Nous interrogerons ces résistances et nous proposerons des pistes d'amélioration des séquences enseignées.

Puis nous verrons que certaines pratiques pédagogiques ont été plus efficaces que d'autres. Après les avoir exposées, nous essayerons de comprendre les raisons de cette efficacité.

Enfin, les résultats de l'enquête nécessitent à ce que l'on questionne la/les place.s et le.s rôle.s des adultes. Nous défendrons l'idée que des séquences de Géographie incluant le genre auront une réelle action en faveur de l'égalité auprès des élèves, si l'ensemble des membres de la communauté éducative s'engage dans cette démarche.

A - Entre la mise en oeuvre d'une réflexion et des résistances aux enseignements incluant le genre

1 - La mise en place d'une réflexion chez les élèves

Les résultats de l'enquête peuvent être, à plusieurs reprises, interprétés comme la mise en oeuvre d'une réflexion des élèves au sujet de l'espace et du genre.

Dès l'introduction de la séance sur la cohabitation en ville selon le genre (6e1), les élèves s'emparent des deux photographies proposées (une fille footballeuse, un garçon danseur) pour, sans intervention adulte, entrer en conflit quant au partage « genré » de leur propre cour de récréation. Il est aussi intéressant de constater que la classe de 6e2 exprime les mêmes tensions que celles de la 6e1¹²⁴.

La formule : « mise en réflexion » sous-tend la définition psychologique suivante : « *Faculté qu'a la pensée de faire retour sur elle-même pour examiner une idée, une question, un*

¹²⁴ Ces tensions apparaissent au sein de la 6e2, deux séquences après la 6e1 puisque la 6e1 a débuté des séances incluant le genre en Géographie (Habiter les métropoles).

problème; capacité de réfléchir »¹²⁵. Pour qu'une réflexion naisse, il paraît nécessaire d'entretenir une certaine distance, permettant à l'individu de « voir » l'objet et de l'interroger. Un des buts de cette enquête était de permettre aux élèves de prendre conscience de cette réalité et de leur permettre d'élaborer une pensée à partir de celle-ci.

Chaque classe entre dans ce sujet par des réactions émotionnelles (souvent plus fortes que lors des autres séquences enseignées) et du côté du conflit. Cette dimension conflictuelle se retrouve d'ailleurs à plusieurs reprises lors du dispositif. Cette conflictualité est visible entre les élèves et parfois face à l'activité proposée. Par exemple, lors de la séance de cartographie de la cour de récréation selon son genre (EMC), la 6e1 est dans l'incapacité de fournir un bilan commun, l'activité ayant été « détournée » par un/des élève(s) comme une forme de compétition entre filles et garçons.

Cet aspect demanderait à questionner le rôle des émotions dans les apprentissages. Nous pouvons émettre l'hypothèse que l'expression d'émotions lors d'un enseignement marque une réaction et donc au minimum, que le contenu du cours impacte l'élève. Il se peut que l'émotion soit la porte d'entrée à une réflexion de l'individu¹²⁶. Néanmoins, nous pourrions aussi appréhender l'idée que l'émotion « bloque » la possibilité de penser.

Dans notre enquête, nous avons fait le constat de réactions émotionnelles qui engagent les élèves plus que cela ne les limitent. En effet, l'engagement dans la réflexion est notable dans les différentes productions des élèves. Malgré quelques difficultés pour l'évaluation sommative (« Les métropoles et leurs habitants» (6e1)), les productions graphiques ou orales¹²⁷ sont réalisées par tous les élèves et ils présentent lors de ces séances un certain plaisir à s'y engager. Mais cela n'est pas toujours vérifié, comme le prouve le cas de cet élève qui refuse catégoriquement d'accepter l'idée que filles et garçons ne sont pas à égalité dans la cour de récréation¹²⁸.

Enfin, le ré-usage des notions, des idées et des problématiques, travaillées lors des entraînements dans les séances suivantes ou dans les évaluations, prouve un certain bénéfice à enseigner une Géographie incluant le genre. En effet, on constate que quatre groupes sur sept de la 6e1 proposent, par exemple, dans leur « Ville de demain » que le football et la danse soient

125 « Réflexion », *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*, (en ligne). Disponible sur : <<https://www.cnrtl.fr/definition/réflexion>> (Consulté le 18 avril 2020).

126 Celui-ci n'est pas uniquement un être cognitif, l'individu est aussi constitué de sensations, d'émotions...

127 Le dessin de la « Ville de demain », la cartographie de la cour de récréation, la production d'arguments pour un débat et la rédaction de la lettre à destination du CVC.

128 Cet élève de 6e 2 exprime cette opposition lors de la séance de rédaction de la lettre en EMC.

enseignés au-delà des genre assignés. Deux groupes réemploient l'idée des « espaces jeunes filles-garçons », espace qui avait fait l'objet d'une réflexion à partir des travaux d'E. Maruéjouls lors de la séance concernant la cohabitation en ville selon son genre. Ces réemplois pourraient signer l'apport de ces séances à la fois pour la compréhension et l'engagement à penser le genre. On peut aussi faire la supposition que ces séquences ont été avantageuses dans la compréhension des enjeux que porte la discipline géographique¹²⁹.

Toutefois ces ré-usages, surtout concernant les enjeux du genre, confirment-ils véritablement une appropriation des élèves ou une simple redite afin d'obtenir une appréciation positive de leur professeur.e ?

S'il a été observé le caractère revendicatif et volontaire avec lequel les élèves filles s'emparent de la question, nous pouvons aussi remarquer les résistances de certains garçons. Ceux-ci paraissent parfois plus en retrait (ils demandent moins souvent à intervenir lors de la séance sur « Cohabiter en ville selon son genre »), ou bien expriment une « opposition cachée » en détournant le bilan sur la séance de cartographie en EMC (6e1), ou encore ils refusent explicitement d'accepter la conclusion de la majorité des élèves de la classe qui pense que les garçons occupent plus le centre de la cour que les filles (6e2).

De ce fait, nous pouvons affiner l'affirmation déjà énoncée :

Les enfants peuvent être en capacité de questionner les différents stéréotypes en vigueur, de les relativiser, voire de les contester.¹³⁰

Dans notre enquête, les enfants peuvent questionner les stéréotypes de genre mais tous ne le font pas de la même manière. Certains engagent plus facilement une réflexion à ce sujet. À nous, adultes et pédagogues, de penser ces résistances afin de permettre à tous les élèves de s'approprier les enjeux du genre.

2 - Des résistances

Nous avons déjà mis en lumière le caractère conflictuel, entre les filles et les garçons, que les séquences incluant le genre ont fait naître. On remarque d'ailleurs que ces réactions

129 En effet les travaux des élèves prouvent une certaine appropriation des notions géographiques comme : « aménager un espace », « pratiquer un espace », « accéder à un espace »...

130 Rouyer V., Mieyaa Y. et Le Blanc A., « Socialisation de genre et construction des identités sexuées », *op.cit.* p.123

émotionnelles sont conformes aux normes de genre déjà repérées par des psychologues, bien que l'âge des élèves ne soit pas le même :

La recherche de Mileyaa (2012) met en évidence que l'adhésion des filles et des garçons âgés de 6 ans aux rôles de sexe féminin est associée à une expérience scolaire conforme aux attentes de l'école, tandis que l'adhésion aux rôles de sexe masculin est davantage associée à une expérience scolaire de type agonistique¹³¹.

La dimension agonistique est apparue lorsqu'un élève détourne la séance d'EMC en compétition entre les filles et les garçons¹³². Ces réactions émotionnelles et les résistances qui ont été manifestées peuvent être de nouveau pensées au regard des travaux de la géographe É. Maruéjols. Elle fait le constat que les filles « décrochent » des activités de loisirs et de l'occupation de l'espace public¹³³ à partir de la classe de sixième. À l'aune de cette conclusion, les résistances exprimées peuvent aussi être la conséquence de la rencontre entre le sujet de cette séance et l'accélération de la construction de genre que ces élèves, à cet âge précisément, sont en train de vivre.

L'opposition peut aussi être le fait d'une « désorientation » provoquée par le cours dans « *l'agencement du monde* »¹³⁴ de certains élèves. Présenter la photographie d'un garçon en collant de danse et en tutu dans l'introduction d'une leçon sur la cohabitation du genre en ville, c'est montrer que le genre est avant tout une construction, qu'il se performe. Ceci va donc à l'encontre d'une conception du genre comme un fait de nature. Édith Maruéjols explique à ce sujet :

Dans quelle mesure l'"identité" est-elle un idéal normatif plutôt qu'un fait descriptif de l'expérience ? » (Butler, 200522). Autrement dit, dans quelle mesure le fait de faire de la danse quand on est une fille relève-t-il de la performance du genre (« une fille ça danse, une fille ça ne fait pas du rugby »), de la conformité à ce que l'on attend d'une activité « fille » plutôt que d'un choix libre ?¹³⁵

On pourrait alors interpréter le rire de Yohan (6e1) lorsqu'il voit ce garçon en tenue de danse, comme une forme de défense face à la transgression de norme présentée.

Les plus fortes résistances dans ce dispositif provenant de garçons, le courant de recherche dit des masculinités pourraient nous aider à comprendre ce fait. Avant la naissance de ce courant

131 Rouyer V., Mileyaa Y. et Le Blanc A., « Socialisation de genre et construction des identités sexuées », *op.cit.* p.120.

132 Lors de la séance 2 d'EMC des 6e1.

133 Maruéjols Édith et Raibaud Yves, « Filles/Garçons : l'offre de loisirs. Asymétrie des sexes, décrochage des filles et renforcement des stéréotypes », *Revue VIE*, n° 167, janvier 2012, Sceren CNDP-CRDP, p. 86-91.

134 Cette citation a déjà été énoncée à la fin de la revue de littérature : « (...)Vont ainsi se développer des schémas de genre qui permettent à l'enfant de traiter l'information relative au genre au travers de catégorisations qui seront de plus en plus complexes (...) et, ce faisant, de structurer son monde environnant,(...)»

Rouyer V., Mileyaa Y. et Le Blanc A., « Socialisation de genre et construction des identités sexuées », *op.cit.* p.119.

135 Maruéjols-Benoit Édith. « La mixité à l'épreuve des loisirs des jeunes dans trois communes de Gironde », *op.cit.* p.89.

sociologique, une pédagogue italienne Elena Gianini Belotti avait déjà initié cette réflexion dans son ouvrage devenu un classique dans les études de genre : *Du côté des petites filles* (1976) . Elle pointe l'importance de se pencher du côté des « petits garçons » autant que de celui des filles :

Un conditionnement sexuel ne se maintient que si l'on suscite un conditionnement opposé chez l'autre sexe. (...) Mais si l'on cesse de former le garçon à dominer et la fille à accepter et aimer être dominée, des expressions individuelles inattendues et insoupçonnées, beaucoup plus riches, étayées et créatrices, peuvent s'épanouir sur des stéréotypes étroits et mortifères.¹³⁶

En sociologie, l'australienne Raewyn Connell inaugure ce nouveau courant dit des Masculinités. L'innovation théorique de R.Connell est de montrer que les rapports hiérarchiques ne se limitent pas aux rapports hommes/femmes, ils prennent aussi place parmi la catégorie « masculine ». C'est la raison pour laquelle R.Connell forge le concept de « masculinité hégémonique » dans son ouvrage *Gender and Power* (1987). Elle donne une première définition de la « masculinité hégémonique » comme « *une configuration de pratiques (...) qui permet à la domination masculine de se perpétuer* »¹³⁷. Cependant, malgré le fait que les travaux sur les masculinités ont prouvé « *l'existence de différentes formes de masculinités* »¹³⁸, ces travaux « *ont assez rarement été articulés à une analyse des processus et modalités de socialisation* »¹³⁹. Pourrions-nous alors imaginer des pistes d'enseignement incluant davantage l'enjeu des masculinités ?

3 - Une proposition pédagogique tenant compte des « masculinités »

En reprenant le dispositif d'enquête en fonction des masculinités, nous pourrions démultiplier les situations engageant des rapports de pouvoir du fait du genre. Autrement dit, il s'agirait de ne pas limiter la question de l'égalité filles-garçons à celle entre les filles et les garçons mais à celle qui peut exister, au sein d'une catégorie, entre les garçons et entre les filles. Deux arguments entrent en faveur de cette proposition.

136 **Belotti E.G.**, *Du côté des petite filles*, Paris, Des Femmes, 1976. p.63.

137 **Connell R., Messerschmidt J.W.**, « Faut-il repenser le concept de masculinité hégémonique ? Traduction coordonnée par Élodie Béthoux et Caroline Vincensini », *Terrains & travaux* 2015/2 (N° 27), p.155.

138 **Bertrand J.**, « Introduction. Socialisations masculines, de l'enfance à l'âge adulte », *Terrains & travaux*, (N° 27), p.6.

139 *Ibid.*, p.6

Tout d'abord, en travaillant uniquement la dichotomie hiérarchisée filles/garçons, le risque est d'essentialiser les filles comme les « victimes », les « dominées », celles qui sont « lésées »¹⁴⁰ et les garçons comme les « accusés », les « gagnants », les « dominants ». Vu sous cet angle, on peut supposer que les garçons opposent des résistances, soit parce qu'ils ne veulent pas abandonner un certain nombre de privilèges dont les normes sociales les dotent, soit au contraire, qu'ils ne veulent pas être associés à l' « accusé » du fait du sentiment de culpabilité désagréable qui pourrait en émaner.

D'autant que les garçons sont aussi l'objet de messages normatifs qui les contraignent à adopter les caractéristiques de « la masculinité hégémonique » décrite par R. Connell. Si bien que les garçons sont l'objet de messages contradictoires. Certaines sphères de socialisation leur imposent toujours de se conformer aux normes d'une « masculinité hégémonique »¹⁴¹. D'autres agents socialisants comme les politiques publiques, les projets mis en place dans leur établissement et certains enseignements leur demandent de ne pas se conformer à cette « masculinité hégémonique » et à penser les autres catégories de genres (femmes et masculinités non hégémoniques) comme égales à la leur.

Si nous devons repenser les séquences de Géographie ou d'EMC incluant le genre par rapport aux masculinités, il serait nécessaire d'aménager une place (une/des activité.s) à cette injonction contradictoire.

Nous pourrions, par exemple, débiter une activité (pour une classe de sixième) à partir d'une discussion (vidéo) entre deux garçons et une fille (ou uniquement entre garçons). L'un d'eux explique détester le football. Ceci entraîne des réactions émotionnelles des autres interlocuteurs (rire moqueur, étonnement...) et des échanges.

Nous pourrions alors amener les élèves à reconnaître les émotions exprimées par ces trois personnages. Puis, nous demanderions aux élèves leurs propres sentiments par rapport à cette discussion (de manière individuelle ou en binôme pour éviter une trop forte influence des pairs).

Nous pourrions continuer cet exercice en associant l'enjeu de la sensibilité à celui, plus cognitif, des valeurs républicaines comme la liberté et l'égalité. Les élèves pourraient rechercher une activité ou un goût (personnel ou d'un proche) qui ne répondent pas aux normes du genre. Par exemple, « je

140 Les femmes et les filles sont plus sujettes aux violences comme nous l'avons vu dans l'introduction. Le but n'est pas de nier ce fait mais de faire en sorte à ce que les enfants puissent utiliser d'autres représentations auxquelles s'identifier en tant que filles et garçons.

141 On peut penser aux sphères socialisantes que sont, par exemple, les médias ou l'industrie.

suis un garçon et je n'aime pas le football », ou bien « *ma soeur aime se battre et c'est une fille* ». L'accumulation de ces phrases pourraient peut-être permettre de donner à voir les stéréotypes, de montrer qu'ils touchent autant les filles que les garçons et que ces normes sont discutables puisque chacun.e a fait l'expérience du contraire (norme/genre/goût).

Cette ébauche d'activité prend aussi en compte les aspects pédagogiques qui sont apparus dans l'enquête comme étant les plus efficaces. Ceux-ci sont l'objet du prochain chapitre.

B - Des choix pédagogiques plus adaptés pour un enseignement incluant le genre

Faire travailler les élèves sur la question du genre revient à travailler des principes et des valeurs (l'égalité, la liberté, la solidarité, l'engagement...). Le philosophe Pierre Kahn précise, lors de la présentation des programmes d'EMC¹⁴², que cet enseignement a prioritairement pour objectif de transmettre aux élèves une culture commune, des valeurs, des savoirs et des pratiques propres à la République dans laquelle nous vivons. L'enseignant doit donc mettre en place un dispositif permettant aux élèves d'adhérer et de s'appropriier ces valeurs. Cependant, faire naître l'adhésion ne correspond ni à la contrainte à cette adhésion², ni à limiter l'apprentissage d'un principe à un abord uniquement intellectuel. Ces deux biais risqueraient de provoquer l'inverse (la non-adhésion). Pierre Kahn précise qu'une adhésion ne peut se construire qu'à partir de l'expérience faite de cette même valeur. Celle-ci engagerait une part de sensibilité de l'individu.

L'enjeu de ce sous-chapitre est donc de tenter de mettre en évidence les activités (plus largement, les choix pédagogiques) qui ont favorisé l'entrée des élèves dans cette adhésion/appropriation.

1 - Dessiner pour penser l'espace et son occupation « genrée »

Deux types d'évaluations ont été mises en place durant cette expérimentation. La première évaluation est sommative. Elle clôture le chapitre et vérifie l'état des connaissances de l'élève à un temps précis. L'évaluation du chapitre « Les métropoles et leurs habitants », pour la 6e1, est assez classiquement, composée d'un sujet d'une heure à réaliser individuellement. Au sujet du genre, une

¹⁴² « Présentation du programme de l'Enseignement Moral et Civique, intervention de M. Kahn Pierre », *Canal-U*. (en ligne), Disponible sur https://www.canal-u.tv/video/eduscol/presentation_du_programme_de_l_enseignement_moral_et_civique_intervention_de_m_kahn_pierre.18662 (Consulté le 25 mars 2020)

question relativement abstraite¹⁴³ demandait à ce que les élèves produisent une réponse sous forme d'une phrase rédigée. Onze élèves sur 24 répondent une phrase qui se rapproche de la réponse attendue. Autrement dit, plus de la moitié des élèves évalués n'ont pas compris ou n'ont pas eu la capacité d'exprimer leur compréhension par l'écriture de ce que signifie être à égalité que l'on soit une fille ou un garçon.

La seconde évaluation de géographie (6e1) consiste en un dessin de la « Ville de demain » par groupe, pendant une séance d'une heure. Une seconde heure est dédiée à la présentation orale des dessins de chaque groupe devant le reste de la classe.

En comparant les résultats de cette évaluation formative avec celle sommative, nous remarquons que chaque groupe, malgré des difficultés, a pu produire à la fin de l'heure un dessin qui proposait une solution quant à l'égalité filles-garçons. Ainsi, à la différence de l'évaluation sommative présentée ci-dessus, chaque élève paraissait engagé dans le questionnement proposé. Il était d'ailleurs notable que des élèves habituellement plus en difficulté (apprentissage, comportement), exprimait, par le dessin, une vigueur et un plaisir à réaliser ce travail. L'utilisation de ce langage de l'image peut favoriser des élèves qui sont plus en difficulté avec l'écrit comme l'explique la géographe Muriel Monnard à propos de son projet de cartographie subjective au collège¹⁴⁴ : « *Beaucoup d'élèves en échec étaient plutôt « bavards » quand il s'agissait de représenter des lieux, et de raconter ce qu'il se passe dans l'école.* »¹⁴⁵

Nous pouvons proposer une interprétation de ce qui amène un élève à s'engager dans ce type d'activité plus qu'une autre.

Le dessin de la « Ville de demain » est une activité plus concrète que la question « hors sol » proposée dans l'évaluation sommative. En imaginant leurs « villes de demain », les élèves partent, très probablement, des représentations de leur propre commune. Ces représentations sont composées des lieux qu'ils pratiquent quotidiennement et auxquels ils peuvent porter un attachement (souvenirs, sentiments...). Les élèves peuvent étayer leur réflexion (une ville qui répond à de nouveaux défis) sur leurs propres représentations (la ville qu'ils habitent au quotidien).

143 La question était la suivante : « Qu'est ce que l'égalité que l'on soit filles ou garçons ? ».

144 Cette géographe réalise un projet de cartographie subjective avec la professeure d'art plastique auprès de collégiens. Elle souhaite expérimenter de cette manière comment le processus cartographique, donne la possibilité aux élèves « *d'exprimer le bien-être et le mal-être à l'école (..)* ».

Source : **Monnard Muriel**, « L'école, lieu(x) de vie : une exploration cartographique du quotidien scolaire », *Visioncarto, op.cit.*

145 *Ibid.*

En leur demandant d'imaginer des solutions, on leur demande donc de marier des éléments de réalité à des éléments imaginaires. D'après le psychanalyste anglais D. Winnicott, cet aller-retour réalité/imaginaire, à la base du jeu, produit un certain plaisir¹⁴⁶. Plus que le plaisir, pour ce psychanalyste, le jeu (et particulièrement le dessin¹⁴⁷) est constitutif de l'individu lui-même via la mise en oeuvre d'un « espace potentiel » :

Il existe une troisième aire, celle du jeu, qui s'étend jusqu'à la vie créatrice et à toute la vie culturelle de l'homme. Cette troisième aire est un espace potentiel opposé, d'une part, à la réalité psychique intérieure ou personnelle et, d'autre part, au monde existant dans lequel vit l'individu, monde qui peut être objectivement perçu (...) Cette troisième aire est un espace potentiel (...). On peut le considérer comme sacré pour l'individu dans la mesure où celui-ci fait, dans cet espace même, l'expérience de la vie créatrice. C'est là que se situe l'expérience culturelle.¹⁴⁸

Proposer ce type d'activité, sous-tend une conception de l'élève comme un enfant doté de compétences cognitives mais aussi d'une sensibilité et comme le précise M. Monnard : « *Le dessin, c'est le plaisir de parler de soi dans un contexte scolaire qui laisse peu de place à l'individu* ».

De plus, en imaginant des aménagements solutionnant l'inégalité filles-garçons en ville, nous pouvons faire l'hypothèse que ce travail peut les amener à davantage prendre conscience de la place de cette question dans l'espace quotidien qu'ils pratiquent et habitent.

On retrouve cette énergie et ce plaisir à dessiner lors de la séance de cartographie de la cour de récréation en EMC. Toutefois, dans cette activité, on demande à l'élève de partir uniquement de ses représentations du quotidien (la cour, son occupation, celle de ses ami.e.s, et de l'ensemble des collégiens) et non d'y mêler (au départ) une production imaginaire. En dessinant, l'objectif est de nouveau, avant tout, de donner conscience aux élèves que leur occupation de l'espace peut répondre à des normes de genre. Cette prise de conscience qui passe par la cartographie subjective est aussi relevée par M. Monnard dans son travail :

La mise en valeur des lieux de l'école à travers une cartographie subjective a permis de « visibiliser » ces lieux, et de caractériser ce qui les attache aux élèves, mais surtout, l'évocation de ces liens a ouvert la possibilité d'en favoriser d'autres (...)¹⁴⁹.

146 Winnicott D., *Jeu et réalité: l'espace potentiel*, Gallimard, 1971

147 D. Winnicott a inventé le jeu du *squiggle* comme pratique thérapeutique auprès de ses jeunes patient.e.s. Ce jeu peut être traduit par « tracé libre » ou « gribouillis ».

148 D. Winnicott, *Jeu et réalité: l'espace potentiel*, *op.cit.* p. 143

149 Monnard M., « L'école, lieu(x) de vie : une exploration cartographique du quotidien scolaire », *op.cit.*

M. Monnard pointe le fait, qu'au-delà de la prise de conscience d'un espace et de son occupation, le fait de dessiner permet à l'élève de travailler ses relations à l'autre. Cet aspect est d'autant plus explicite dans le témoignage de cet élève :

On a fait des photos des endroits qu'on aimait bien. Après, on a recopié le plan de l'école sur cette table, puis on a choisi un symbole pour représenter notre endroit, ainsi qu'un personnage qu'on a fait en terre cuite, et un objet. On a tracé l'itinéraire de chez nous vers l'école, avec des clous et un fil, on a relié notre photo au lieu et on a collé notre personnage. Ce projet nous a rapprochés. Surtout les filles et les garçons, on parle mieux avec les garçons, en tout cas dans la classe.¹⁵⁰

M. Monnard ne travaillait pas particulièrement les enjeux du genre, il est pourtant intéressant de constater qu'une élève parle, par elle-même, du projet de cartographie comme une possibilité de dénouer des tensions dans les relations filles-garçons au sein de la classe.

À la différence de la recherche de M. Monnard qui se déroule sur plusieurs mois, l'exercice de cartographie de la cour de récréation n'a duré qu'une seule séance dans notre cas. Ainsi, afin d'améliorer notre travail, nous pourrions commencer par aménager plus de temps à cette pratique.

Durant notre enquête, l'activité qui paraît avoir permis à la 6e1 de dénouer certaines tensions entre filles et garçons, est celui du débat.

2 - Débattre pour dénouer les tensions de groupe ?

Suite à la séance d'EMC de la 6e1 qui a été « détournée » en compétition filles-garçons¹⁵¹, un débat a été organisé. Le choix pédagogique du débat est issu de l'analyse de la séance qui a été « détournée ».

Lors de cette séance, les élèves devaient dessiner la carte de leur cour de récréation, puis à la suite de questions, l'objectif était de produire un bilan collectif, nécessitant une forme de consensus. À plusieurs reprises les élèves profitaient des moments de flottement (entre deux consignes) pour discuter, entre autre, de leurs représentations de la cour, qui ne concordaient pas toujours. Il était donc notable que les élèves souhaitaient interagir entre eux mais l'organisation pédagogique adoptée ne le leur permettait pas. Ce manque d'échanges se reflète aussi dans l'impossibilité de trouver un consensus.

150 *Ibid.*

151 Cette séance correspond à la séance 2 d'EMC intitulée : « *Filles et garçons, est ce que nous occupons à égalité notre cour de récréation ?* »

Un débat contradictoire a été mis en oeuvre la séance suivante pour élaborer une compréhension de cette « compétition » entre filles et garçons, au sein de la classe.

La classe de 6e1 a fait preuve d'un engagement à chercher ensemble des arguments. Cette recherche par groupe a parfois été conflictuelle, néanmoins le débat final à l'échelle de la classe a pu se réaliser et a même permis l'élaboration d'une solution.

Au sein de la 6e2, le débat a présenté un climat de classe plus orageux. La classe s'est scindée en deux groupes, ceux qui soutenaient une égalité de partage de la cour et d'autres qui soutenaient que cette égalité de partage était présente. Il suffisait que les filles prennent davantage la place.

Cette comparaison entre les deux classes montre que le débat semble dénouer les tensions de groupe uniquement pour la 6e1 tandis que le débat de la 6e2 paraît, au contraire, être un temps d'expression de ces tensions.

Nous pouvons faire l'hypothèse que le débat permet de régler des tensions dans le cas de la 6e1 parce qu'il y a eu, au préalable, deux chapitres en Géographie et une séance en EMC qui ont apporté une certaine élaboration¹⁵² de cette question. Le fait d'entrer en tension via le débat pour la 6e2 peut être un avantage parce qu'il permet de mettre au jour ces tensions, qui devront par la suite être élaborées.

Cette expérience du débat paraît entrer en résonance avec l'affirmation de la pédagogue D. Bucheton, puisqu'elle explique :

Enseigner, apprendre est, d'abord et avant tout, affaire de langages. Il s'agit de laisser aux élèves du temps pour penser, pour échanger : c'est-à-dire du temps pour parler, écrire, lire, ou faire silence en soi. (...) Ils (les langages) sont les vecteurs déterminants de la dimension réflexive de l'activité. Les langages sont, pour l'enseignant, « une fenêtre » sur l'activité cognitive, sociale, psycho-affective des élèves dans la classe, une fenêtre qui lui permet de s'ajuster. Il faut donc tout faire en classe pour faire jouer aux langages, leurs divers rôles, à plein rendement¹⁵³.

Nous avons donc abordé le rôle du dessin, émis des hypothèses quant au rôle du débat, nous allons maintenant traiter une autre forme de langage : l'écriture.

152 L'emploi du terme « élaboration » renvoie à la conception psychanalytique exposée par S. Freud dont son article « *Remémoration, répétition, et élaboration* ». L'élaboration consiste au passage, chez un individu, d'un contenu psychique latent (plutôt du côté des émotions, peu verbalisable) à un contenu manifeste (pensable, verbalisable).

153 **Bucheton D.** « Postures des enseignants et des élèves. Gestes professionnels, postures des enseignants : Quelle responsabilité dans les processus différenciateurs ? » *Conférence de Consensus, Différenciation Pédagogique*, 7 et 8 mars 2017, p.2 (en ligne). Disponible sur : <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170329_11_Bucheton.pdf> (Consulté le 20 avril 2020).

3 - Adopter des situations d'écriture concrètes et incarnées

L'enquête a été composée de deux temps d'écriture évalués : l'évaluation sommative en Géographie et la lettre adressée au Conseil de la vie collégienne en EMC. En comparant les résultats de ces deux travaux, on remarque que les lettres d'EMC ont été bien plus réussies que les réponses à l'évaluation sommative de Géographie.

Comme nous l'avions vu, moins de la moitié des élèves avaient pu produire une réponse juste à l'évaluation sommative de Géographie. En EMC, tous les groupes ont pu produire un résumé des différentes étapes de l'enquête qu'ils ont menée au sujet de l'occupation de la cour de récréation selon le genre. La très grande majorité des groupes ont aussi pu proposer au moins une solution pour améliorer la mixité dans la cour de récréation¹⁵⁴.

Comment se fait-il que les élèves réussissent davantage à écrire une lettre qu'à répondre à une question qui n'attend qu'une ou deux phrases de réponses ?

De nouveau, nous pouvons supposer que la mise en contexte proposée pour l'écriture de la lettre a un rôle important. Les élèves doivent, dans le cas de l'EMC, récapituler leur enquête et proposer des solutions afin que des élèves du CVC puissent réfléchir à cet aspect et transformer concrètement la cour de récréation. Cet écrit a donc un but réel, un destinataire incarné et proche (des élèves du collègue).

Au delà du fait qu'une plus grande part d'élèves a pu s'engager dans l'écriture des lettres à la différence de l'évaluation sommative de Géographie, leurs propositions de solutions sont pertinentes. Bien qu'il soit difficile d'évaluer leur réel adhésion au principe enseigné (l'égalité d'accès selon son genre), les notions abordées paraissent mieux comprises. En effet, la cour est présentée par les élèves, avant tout, comme un lieu que l'on pratique (une grande majorité traite des pratiques sportives). Conscient.e.s que ces pratiques ne sont pas anodines et sont révélatrices de stéréotypes de genre, les élèves proposent la plupart du temps d'autres activités ou une organisation plus égalitaire de ces pratiques afin que l'une ne soit pas réservée à une catégorie de sexe. Ces lettres présentent aussi une conception de la cour comme un espace que l'on aménage (physiquement et via des règles). Autrement dit, les élèves ont majoritairement compris qu'un espace est le produit d'une création humaine et que de ce fait, il est aussi modifiable. Permettre à des élèves de penser qu'un lieu est modifiable, c'est leur permettre de s'engager, d'un engagement

154 Un seul groupe de la 6e 2 n'a pas proposé de solutions.

qui suit certains principes. Ainsi ils apprennent le métier de citoyen.ne, celui de prendre part et d'agir pour et avec le collectif.

Au-delà du genre, on remarque donc que les choix pédagogiques ont un rôle important sur la manière d'aborder un principe civique et des notions plus disciplinaires (celles en Géographie dans notre cas). En proposant certaines activités plutôt que d'autres, c'est la motivation et l'engagement de l'élève qui est en jeu. La posture de l'enseignant.e est aussi un facteur important.

4 - Préférer une posture enseignante en retrait

En réfléchissant de nouveau à la séance d'EMC qui a dysfonctionné¹⁵⁵, on s'aperçoit que la posture de l'enseignante tient un rôle dans ce dysfonctionnement.

L'organisation de cette séance en trois temps d'activités successives nécessitaient de projeter au tableau les consignes de ces trois temps. Pour cela, l'ensemble des élèves de la classe devait suivre exactement les temps de travail imposés pour chaque activité. L'enseignante devait modifier l'affichage du tableau régulièrement et ré-expliciter les nouvelles consignes affichées. Ceci donne un déroulé de séance assez directif.

Cette enquête aurait donc pu être menée, par exemple, en îlot, sous la forme d'une tâche complexe. En « *mobilisant des ressources internes (culture, capacités, connaissances, attitudes, vécu...) et externes (aides méthodologiques, protocoles, fiches techniques, ressources documentaires ou autres...)* » et surtout « (...) *une consigne à la fois globale et précise* »¹⁵⁶ les élèves auraient ainsi pu davantage échanger et construire ensemble la notion et la compétence clef de cette séance. En étant pleinement acteur via la tâche complexe, on peut imaginer que les élèves entretiennent davantage cette envie d'enquêter. Cette forme-ci aurait permis aux élèves d'obtenir plus d'autonomie et à l'enseignante d'adopter une posture moins surplombante (moins centrale). L'objectif est de permettre aux élèves d'être davantage acteurs de leur séance à la manière dont la pédagogue Dominique Bucheton¹⁵⁷ le recommande. L'enseignant.e se fait alors davantage pivot que centre. Ceci nécessite d'accepter de laisser un peu de « jeu » quant à la maîtrise de la classe.

155 Cette séance correspond à celle intitulée : « *Filles et garçons, est ce que nous occupons à égalité notre cour de récréation ?* ».

156 « Tâche complexe », *Région académique Grand Est*. (en ligne). Disponible sur < https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/college2016/socle/Tache_complexe.pdf > (Consulté le 26 mars 2020)

157 **Bucheton D.** « Postures des enseignants et des élèves. Gestes professionnels, postures des enseignants : Quelle responsabilité dans les processus différenciateurs ? » *op.cit.*

Cette interprétation est d'ailleurs validée par le fait que les séances telles que le dessin de la « Ville de demain », celle du débat ou encore celle de la rédaction des lettres n'ont pas donné lieu à des oppositions explicites face à ce que l'enseignante proposait.

En réfléchissant à la « bonne posture » du/de la professeur.e lorsqu'on enseigne un principe civique, nous abordons la relation enfant-adulte. Les élèves ont d'ailleurs régulièrement, dans leurs travaux, donné une place et un rôle spécifique aux adultes.

C - La place et le rôle des adultes

Les résultats de la seconde partie du dispositif ¹⁵⁸ indiquent à plusieurs reprises l'importance donnée par les élèves aux adultes. En partant des conceptions des élèves, nous mettrons en lumière le.s rôle.s effectivement mis en oeuvre par les adultes de la sphère éducative. Puis nous interrogerons la place qui pourrait être donnée au genre dans les enseignements et dans les pratiques éducatives.

1 - Du rôle des adultes espéré par les élèves au rôle effectif pris par ceux.celles-ci

On retrouve dans les dessins de la « Ville de demain » de la 6e1, le groupe F qui présente l'aménagement d'une « *maison de la confiance en soi* » dans laquelle les jeunes et les adultes pourraient se retrouver. Le groupe E propose l'intervention d'adultes extérieurs à l'établissement, spécialiste de la question de l'égalité filles-garçons pour écouter et régler les problèmes entre les filles et les garçons.

On retrouve cette idée dans les solutions formulées dans les lettres d'EMC au sujet de la cour de récréation. Le groupe 5 de la 6e1 explique : « *faire venir un intervenant pour regarder comment se passent les cours et la cour de récréation quand les élèves y sont pour voir s'il y a beaucoup d'inégalités ou pas et en parler avec un professionnel qui passera dans les classes pour en parler* ». Ces élèves s'inspirent sûrement de l'intervention de l'ADOSSEN dont ils ont bénéficié. La solution

158 Ces résultats sont exposés dans les chapitres B et C de la partie II.

proposée ici est donc une solution vécue. Pour ces groupes, les adultes les plus à même de régler les différents quant au genre sont donc extérieurs aux professionnels du collège.

Les élèves considèrent les adultes comme les protagonistes à l'origine des activités ludiques et sportives au collège. En effet, les élèves de la 6e2, (groupe 2) suggèrent « *que les adultes proposent d'autres sports que le foot* » et « *d'ouvrir le squat pour le ping-pong* ». Ainsi, certaines spatialités des élèves seraient déterminées par les adultes¹⁵⁹.

De manière implicite, nous retrouvons les adultes dans les solutions formulées par les élèves au sujet de nouveaux aménagements¹⁶⁰. Pour le groupe 6 de la 6e 1 « *le collège devrait déplacer les cages de foot et le panier de basket et les touches de terrain* ». Trois groupes sur sept proposent d'organiser un emploi du temps pour mieux équilibrer l'occupation du centre de la cour. Toujours au sein des élèves de la 6e1, deux groupes proposent de faire appel aux adultes pour régler l'occupation de la cour. Dans les lettres d'EMC, cinq groupes de la 6e2 accompagnent la proposition d'activités mixtes avec de nouveaux aménagements de la cour .

De nouveau, on peut aussi faire l'hypothèse que les adultes interviennent (implicitement) dans les nombreuses solutions coercitives que les élèves formulent.

Trois groupes sur sept de la classe de 6e1 proposent dans leurs « Villes de demain » des solutions coercitives pour que les filles et les garçons cohabitent sereinement en ville. Bien souvent, les élèves souhaitent imposer aux filles et aux garçons la pratique commune d'une activité afin de réduire le stéréotype qui règlemente injustement un sport ou un loisir. Dans ces lettres à destination du CVC, la 6e2 propose d' « *arrêter le foot et le basket et garder le terrain pour les cours de sports.* » (groupe 9), « *il faudrait supprimer les ballons de foot et garder les ballons de basket.* » (groupe 4), « *les garçons qui ne veulent pas jouer avec les filles n'auront pas le droit de jouer* » (groupe 1). Ces propositions paraissent être l'expression d'un certain rapport à la Loi. On peut supposer que, pour les élèves, ce sont les adultes qui seraient les dépositaires, les garants du bon respect de cette même Loi.

Ces solutions proposées par les élèves se retrouvent assez explicitement dans un guide intitulée « *Ma cour : un monde de plaisir !* » produit par les institutions en charge de l'éducation au Québec :

159 Ce que les adultes proposent, imposent ou refusent comme pratiques aux élèves.

160 L'architecture de la cour et l'organisation réglementaire.

La cour d'école doit devenir un espace de socialisation égalitaire qui encourage les enfants à s'initier à des activités et à des sports généralement associés à l'autre sexe. »¹⁶¹

Dans cette phrase, on retrouve l'idée des élèves c'est-à-dire que ce sont aux adultes de régler l'espace de récréation de telle sorte que l'égalité de genre soit effective.

Entre le rôle que l'on suppose donné aux adultes par les élèves et celui effectivement occupé par ces derniers, une certaine incohérence apparaît.

Comme nous l'avons vu, les différents textes officiels au sujet de l'égalité de genre à l'École¹⁶² préconisent une prise en charge forte de cette question par la communauté éducative. Pourtant, ces préconisations sont appliquées de manière incomplète. Par exemple, à l'échelle de l'académie, il existe des formations sur ce sujet, mais celles-ci sont en nombre très limité et ne concernent pas tous les enseignements¹⁶³.

Plus problématique, malgré les préconisations de la Convention de 2000, le sujet de l'égalité de genre n'apparaît ni dans le règlement intérieur ni dans le projet d'établissement du collège. Nous avons observé la part donnée par les élèves aux solutions coercitives et donc l'importance supposée que ceux-ci peuvent conférer aux règles. L'absence de visibilité de cette question, dans les textes qui régissent les relations au sein de l'établissement, paraît donc être un réel manque.

Pourtant, cette question n'est pas totalement absente de l'établissement. Un projet composé d'une intervention d'une heure auprès des classes de sixième et des cinquième (ADOSEN) et un projet « *Femmes et sciences* » pour deux classes de 3ème sont mis en oeuvre. Celui-ci a été porté par deux professeures et validé par l'équipe de direction. Certains acteurs s'engagent donc pour porter cette réflexion. Malgré cela, qu'en est-il des autres classes et niveaux ?

Le guide québécois, « *Ma cour : un monde de plaisir !* » est à destination de l'ensemble de la communauté éducative. Ceci soulève un point important. Pour permettre aux élèves d'apprendre à occuper l'espace équitablement, l'ensemble des adultes¹⁶⁴ devrait être formé pour agir dans ce

161 « L'égalité entre les sexes en milieu scolaire » *Conseil du statut de la femme*, Québec, 2016, p.116 (en ligne). Disponible sur : <https://www.rcentres.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/avis_egalite_entre_sexes_milieu-scolaire.pdf> (Consulté le 1er février 2020)

162 Ces textes officiels correspondent à la Convention de 2000, au rapport de 2014, et à celui de 2018.

163 Il manque la Géographie par exemple.

164 Les professionnel.les de la vie scolaire (AED, CPE), Professeur.e.s, Équipe de direction, Personnels d'entretien et de restauration. Nous pouvons aussi penser aux parents d'élèves.

sens. Encore faut-il s'entendre sur la conception de l'égalité de genre qui serait l'objet de ces formations comme le précise la sociologue de l'éducation Isabelle Collet :

Toute formation sur le genre à destination des enseignant-e-s, toute intervention en milieu éducatif se retrouve face à un ensemble de paradoxes à expliciter (...) ¹⁶⁵

Les outils pédagogiques devraient aussi montrer plus de cohérence à ce sujet. En effet, d'après l'analyse du manuel scolaire que nous avons effectué, le genre est absent¹⁶⁶. Pourtant les travaux des géographes ont prouvé que le genre est un facteur puissant de co-production de l'espace et de la société.

Ces incohérences entre les politiques scolaires et la réalité à l'École, entre les recherches scientifiques et le traitement pédagogique qui efface le genre, nous amènent à nous demander : Quelle serait la place à donner au genre au sein des enseignements et, plus largement, au niveau éducatif ?

2 - De la « fausse neutralité » à des enseignements incluant le genre

En faisant l'hypothèse que les concepteurs du manuel scolaire ont fait le choix de « neutraliser » le genre, on s'aperçoit que le genre réapparaît de toute manière par le vocabulaire employé pour désigner les acteurs. En effet, les pages des leçons du manuel présentent les acteurs en employant majoritairement des dénominations masculines¹⁶⁷. La langue française répond elle-même à cette dichotomie hiérarchisée hommes/femmes. Par conséquent, en voulant « neutraliser » le genre, celui-ci réapparaît¹⁶⁸.

De plus, évacuer le genre de ce manuel de Géographie équivaut à empêcher les élèves de comprendre la production de l'espace qui passe aussi par ce facteur. Nous faisons donc l'hypothèse que cette neutralité du manuel est une « fausse neutralité ». Une neutralité qui favorise une catégorie de genre¹⁶⁹ par rapport à d'autres.

165 Collet I., « Faux semblants et débats autour du genre et de l'égalité en éducation et formation », *Recherche et formation*, 70 | 2012, p.131 mis en ligne le 15 juillet 2014, Disponible sur : <<https://journals.openedition.org/rechercheformation/1889>> (consulté le 19 avril 2020).

166 Les photographies sont majoritairement désincarnées et les prénoms des auteurs.trices effacés.

167 Nous pourrions aussi ajouter que les six encadrés de personnalités célèbres au sein des six chapitres sont des hommes.

168 Il paraît impossible de totalement désincarner cette discipline puisque la Géographie est une science humaine.

169 « La masculinité hégémonique » dont traite R. Connell.

Nous soutenons qu'à la place d'un enseignement « faussement neutre », celui-ci devrait permettre aux élèves de penser la place du genre dans le monde qu'ils habitent. Les contenus d'enseignement participeraient à ce que les élèves comprennent la construction des stéréotypes qui contribuent à modeler leurs idées, leurs pratiques et leurs goûts. L'objectif serait de les accompagner à renforcer leur *agency* (leur puissance d'agir) et à réinventer les relations de genre, comme le soutient la sociologue Marie Duru Bellat :

Même si la cause de l'égalité et ce qu'elle signifie (ressemblance ou complémentarité) doit faire l'objet de débats, le message fondamental est qu'on doit pouvoir choisir. Bref, pour l'école, il ne s'agit pas d'imposer un modèle de « vie bonne », mais d'éduquer au choix¹⁷⁰.

Elle ajoute encore : « *On n'éduquerait donc pas aux genres tels qu'ils sont mais on aiderait les jeunes à réaliser combien ils limitent leurs possibilités* »¹⁷¹.

Pour atteindre cet objectif, les enseignements devraient se coupler d'une éducation non genrée. Ce type de relation éducative implique que chaque membre de la communauté éducative entretienne une relation et des attentes égales envers chaque élève.

3 - De la « fausse neutralité » à une éducation non genrée

La formation de l'ensemble du personnel de l'Éducation nationale à l'éducation non genrée devrait être une des préoccupations primordiales des politiques scolaires traitant du genre. En effet, comme le démontre la sociologue M. Duru Bellat, les professionnels de l'éducation ont des attentes distinctes et inégalitaires selon le genre :

(...) Par le vecteur d'un ensemble de pratiques pédagogiques, de représentations et de messages induits par les enseignant-e-s et les personnels éducatifs, les élèves perçoivent certains stéréotypes de sexe opérant dans le champ scolaire et, de ce fait, structurent des représentations de soi et de l'avenir en rapport avec les modèles sociaux de sexe¹⁷²

170 **Duru-Bellat, M.**, « Éduquer au genre ou au non genre ? », *La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente asbl, Éduquer*, n° 132 | octobre 2017, p.37 (en ligne). Disponible sur : <<https://ligue-enseignement.be/eduquer-au-genre-ou-au-non-genre/>> (Consulté le 20 avril 2020)

171 *Ibid.*, p.37

172 **Rouyer V., Mieyaa Y. et Le Blanc A.**, « Socialisation de genre et construction des identités sexuées », *Revue française de pédagogie*, *op.cit.* p.115

Au sein du collège dans lequel l'enquête s'est déroulée, la question du genre a été transférée à des intervenants extérieurs. On pourrait penser, à première vue, que des adultes extérieurs aux enjeux d'évaluations¹⁷³ favorisent la liberté d'échange et de dé-construction des stéréotypes de genre par les élèves. Néanmoins, on peut aussi se demander : serait-ce une façon (inconsciente), pour les professionnels de l'établissement, de ne pas prendre en charge cette question alors qu'ils travaillent au quotidien avec les élèves ?

Comme Marie Duru Bellat l'explique, les adultes peuvent inconsciemment participer à la perpétuation des stéréotypes qui limitent, entre autre, les réussites individuelles des élèves:

(...) aux parents comme aux enseignants, il faut expliquer les effets de cette « menace du stéréotype », qui, dès lors qu'un élève aborde une tâche où, du fait de son sexe, il ou elle est réputé(e) avoir des difficultés spécifiques, accroît ses chances d'y échouer.¹⁷⁴

Toutefois, l'éducation non genrée ne provoque pas l'adhésion de l'ensemble de la société française. La polémique de 2011, face à l'introduction du genre dans les programmes scolaires en Sciences de la Vie et de la Terre, révèle qu'une partie de la société refuse de modifier ces rôles sociaux auxquels chaque sexe est assigné :

Une violente protestation émerge alors des milieux de la droite catholique sous la forme d'une lettre au ministre de l'Éducation nationale signée par quatre-vingts députés de l'UMP demandant le retrait de la « théorie du genre sexuel.¹⁷⁵

Pour une partie de la société, l'éducation non genrée est une éducation de « l'indifférenciation », formant des élèves similaires, sans identité propre. Ces individus prônent alors une éducation de la différenciation, comme le prouve la sociologue I. Collet :

(...) le directeur d'un établissement privé parisien sous contrat, qui propose des classes non mixtes, explique dans une émission de radio le 2 février 2010 que : « La fille doit être élevée pour être une femme et le garçon pour être un homme » et « on ne peut pas éduquer une fille à sa féminité et un garçon à sa virilité avec les mêmes méthodes »¹⁷⁶

173 Comme exposé précédemment, nous supposons qu'un élève peut formuler une adhésion pour répondre à l'attente de l'adulte afin d'obtenir une appréciation positive sans adhérer véritablement au principe enseigné.

174 Duru-Bellat, M., « Éduquer au genre ou au non genre ? », *op.cit.*, p.36

175 Collet I., « Faux semblants et débats autour du genre et de l'égalité en éducation et formation », *op.cit.*, p.130

176 *Ibid.*, p.182

L'éducation non genrée s'oppose à la conception essentialiste de croire que les filles et les garçons sont par nature déterminés à occuper tel ou tel rôle social. De plus, l'éducation non genrée n'est pas une formation à l'indifférenciation mais à celle de la liberté de l'individu d'adopter tel ou tel choix de vie au-delà de son genre. Cette liberté individuelle ne peut être possible que si on la pense aussi légitime pour l'autre. Liberté et égalité sont, au sujet du genre, liés, comme le soutient M. Duru Bella :

(...) En d'autres termes, on s'attacherait à les (les élèves) convaincre qu'il n'y a aucune raison de partager le monde en deux, et qu'il y a une foule de différences entre les personnes, bien plus qu'entre le groupe des filles opposé à celui des garçons. En bref, si l'éducation a pour vocation d'ouvrir les possibles, alors c'est plutôt au « non genre » qu'il faut éduquer.¹⁷⁷

L'éducation non genrée n'est donc pas taire le genre, mais donner aux élèves une éducation de même qualité afin qu'ils et elles puissent être davantage acteurs/actrices de leurs choix.

Si l'objet de cette dernière sous partie a été de montrer qu'il paraît illusoire de penser pouvoir atténuer les stéréotypes de genre, sans que les adultes agissent, alors il faut envisager comment transmettre ces valeurs aux adultes. Ceci pourrait constituer une nouvelle piste de recherche.

¹⁷⁷ Duru-Bellat, M., « Éduquer au genre ou au non genre ? », *La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente asbl, op.cit.*, p.37

CONCLUSION

Le genre est un puissant facteur de production de l'espace, notamment de l'espace public. Celui-ci, répondant aux normes de genre, il participe à perpétuer une société dichotomique et hiérarchisée hommes-femmes. L'École est un lieu d'apprentissage de ces normes de genre. Malgré les principes républicains qu'elle devrait transmettre, l'École prend donc part à reproduire une société inégalitaire. L'importance de l'espace dans la construction du genre et l'absence de cette problématique dans les enseignements de Géographie scolaire, ont justifié la mise en place de cette recherche. L'intention première était d'explorer les bénéfices, en terme d'égalité civique, d'une Géographie scolaire incluant le genre. Un dispositif de recherche a donc été mis en oeuvre. Un premier temps d'enquête a reposé sur les textes officiels et les actions menées au sujet du genre aux échelles nationale et académique puis à l'échelle d'un Collège. Le second temps de l'enquête s'est fondé sur la mise en place de chapitres incluant le genre auprès de deux classes de sixième.

Les résultats du premier temps du dispositif donnent à voir un manque de cohérence entre les différentes échelles d'action. En effet, les textes officiels¹⁷⁸ sont, par exemple, appliqués partiellement à l'échelle de l'établissement.

L'analyse des données obtenues depuis la seconde partie du dispositif permet de formuler une réponse imparfaite à la problématique.

Tout d'abord, la mise en réflexion d'un nombre conséquent d'élèves à partir des séquences incluant le genre¹⁷⁹ paraît notable. L'apport de la Géographie scolaire incluant le genre est la possibilité pour les élèves de s'approprier des notions de Géographie¹⁸⁰ tout en pensant l'influence du genre sur ces dernières. Cette appropriation est favorisée par des pédagogies issues de la pédagogie active.

Par l'usage de différents langages (dessin, langage oral et écriture) les élèves, seuls ou en groupe, transforment leurs pensées et/ou leurs émotions en un contenu plus construit et communicable à autrui. Ce point nous a aussi rappelé la nécessité de concevoir l'élève comme un individu complet et complexe, faisant preuve de compétences cognitives et de compétences qui ont trait à la sensibilité.

Néanmoins le dispositif a manifesté certaines limites.

178 La Convention de 2000 et les rapports (2014, 2018) à l'échelle nationale.

179 En Géographie et en EMC.

180 Des notions telles que : Aménager, pratiquer, cohabiter...

En débutant par une séquence de géographie scolaire pour l'une des classes, nous avons proposé une compréhension cognitive des enjeux du genre avant une approche sensible. Il aurait certainement été préférable d'inverser les séquences¹⁸¹. Un premier temps aurait permis que les émotions, et peut être les conflictualités émergent à ce sujet, pour ensuite, orienter progressivement les élèves vers une compréhension cognitive des enjeux du genre¹⁸².

Une autre limite du dispositif est à mentionner. Nous avons aussi fait l'hypothèse que la classe qui a reçu l'enseignement de Géographie incluant le genre était « entrée en réflexion » avant la seconde classe (6e2)¹⁸³. Pourtant, la comparaison entre ces deux classes n'a pas été si profitable.

Pour obtenir l'avantage comparatif entre les deux classes, il aurait peut-être fallu prolonger le dispositif sur plusieurs séances. D'autre part, l'approche comparative reste de toute manière restreinte. Les deux classes ne sont pas similaires, chaque groupe classe étant constitué d'individualités.

Une autre limite du dispositif est à signaler. Des résistances, assez minoritaires, ont malgré tout été relevées. Celles-ci provenaient des garçons. En examinant cette particularité à l'aune du courant sociologique des Masculinités, le dispositif devrait inclure les rapports de pouvoir au sein de chaque catégorie.

La question des résistances renvoie aussi à celle de l'adhésion des élèves au dispositif. Notre enquête ne permettait pas de prouver la réelle adhésion des élèves. Afin de s'assurer que les élèves ne s'engagent pas dans le travail uniquement pour obtenir une bonne appréciation, le projet devrait peut-être être mené sur un temps plus long, sans nécessairement traiter en permanence et si explicitement du genre¹⁸⁴, en engageant, par exemple une réflexion plus large sur la relation à l'altérité (l'autre genre, l'autre appartenance sociale, l'autre origine géographique, l'autre non-humain...).

Au delà des apports et des limites de ce dispositif, en suivant l'indication de M. Monnard¹⁸⁵, nous avons pu mettre au jour un aspect primordial pour notre enquête. La géographe explique :

181 Ou peut-être simplement de les fusionner (Géographie et EMC).

182 La conflictualité est probablement une forme d'expression des enjeux du genre.

183 Le conflit, qui émerge dans le groupe classe, paraît résolu plus rapidement dans la 6e1. De plus, le réemploi des notions et problématiques en EMC, déjà évoqué en Géographie est aussi un argument en faveur de cette interprétation.

184 À la manière dont M. Monnard a mené son projet (sur plusieurs mois, en binôme avec une professeure d'Arts plastiques).

185 Au sujet du projet de cartographie subjective que M. Monnard mène auprès d'élèves de collège.

La qualité des résultats doit nous inciter à être tout à l'écoute des élèves et à prendre au sérieux ce qu'ils ont à nous dire, à la fois comme « artistes » avec les œuvres qui représentent leur perception, et comme véritables experts des usages de l'école.¹⁸⁶

En étant attentif.ve aux suggestions des élèves, nous avons repéré qu'ils donnaient, à plusieurs reprises, une place et un rôle aux adultes. Ils nous rappellent de cette manière que la socialisation de genre par l'espace pourrait devenir plus égalitaire au moment où les adultes s'engageraient pleinement et avec cohérence dans cette démarche.

En développant la suggestion des élèves, et concernant les enseignements, un certain nombre d'acteurs devraient être mobilisés : les concepteur.trice.s des programmes, les concepteur.trice.s des manuels scolaires, les associations de professeur.e.s et les parents d'élèves.

À l'échelle de l'établissement, le règlement intérieur et le projet d'établissement devraient inclure une place aux problématiques du genre¹⁸⁷. L'établissement lui-même devrait être aménagé par rapport à cette question¹⁸⁸.

Enfin, et surtout, l'ensemble des professionnel.le.s devrait être formé à cet enjeu. En effet, l'Éducation Nationale est un service public avant tout à destination des enfants et des adolescent.e.s mais il lui faudrait aussi penser comment transmettre efficacement, sans renforcer les résistances, ces principes aux adultes¹⁸⁹. Ceci demande notamment à ce que la communauté éducative pense et trouve un consensus sur la conception de l'égalité que l'École porte :

C'est parce que les enseignant-e-s présenteront simultanément : « un principe d'universalité [...] qui correspond à la diversité et la pluralité des expériences de l'oppression et de l'injustice » (Varikas, 2007, p. 257) qu'ils et elles pourront produire de l'égalité.¹⁹⁰

Toutefois, en imaginant que l'École réussisse le pari de proposer une éducation non genrée, pourrait-elle être à l'origine d'une société plus égalitaire ? L'École n'est pas la seule sphère socialisante et les enfants et les adolescent.e.s sont influencé.e.s par d'autres puissants agents socialisants (médias, industrie, famille, pairs...). Ainsi l'enjeu de la socialisation de genre ne se limite pas à l'Éducation Nationale.

186 **Monnard M.**, « L'école, lieu(x) de vie : une exploration cartographique du quotidien scolaire », *op.cit.*

187 Comme la Convention de 2000 le prescrit.

188 Ces aménagements pourraient reposer sur une révision de la réglementation de la cour de récréation et des locaux ; une architecture « plus souple » qui n'impose pas une activité plus qu'une autre....

189 Les personnels de l'Éducation Nationale et les parents d'élèves.

190 **Collet I.**, « Faux semblants et débats autour du genre et de l'égalité en éducation et formation », *op.cit.*, p.131

Malgré cela, en étant lucide quant à cette limite, l'École doit continuer à travailler dans le sens d'un apprentissage à l'égalité et à la liberté, à la manière dont la sociologue I. Collet le défend :

Parmi les différentes instances de socialisation de la jeunesse, à savoir la famille, l'école, les médias, les groupes de pairs, l'école est la seule à avoir un projet explicite d'émancipation des individus et d'égalité entre tous et toutes. Par les engagements de l'Éducation Nationale, elle est la seule instance qui est tenue de lutter contre les inégalités.¹⁹¹

Derrière l'apprentissage des enjeux du genre, l'enfant/adolescent.e apprend, plus largement, à construire un rapport au Monde¹⁹² dont le respect est la pierre angulaire. Plus que la notion de respect¹⁹³, cela pourrait être « *d'abord le souci des autres* »¹⁹⁴. Ainsi, afin d'élargir notre recherche, nous pourrions envisager de la poursuivre en incluant l'éthique du *care* au coeur de cette transmission.

191 *Ibid.*, p.130

192 Des humains et des non-humains.

193 « *Prendre en considération quelque chose. (...) sentiment qui incite à traiter quelqu'un avec égard, considération (...)* »
Source : « Respect », *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*, (en ligne). Disponible sur : <<https://www.cnrtl.fr/definition/respect>> (Consulté le 18 avril 2020).

194 **Laugier S.**, « Care, environnement et éthique globale », *L'Harmattan* | « *Cahiers du Genre* », 2015/2 n° 59 , p.128.
S. Laugier définit aussi l'éthique du *care* dans cet article comme le fait de « *valoriser des caractéristique morales identifiées comme féminines (l'attention, le souci des autres)(...)* ».

BIBLIOGRAPHIE

• Études de genre

Belotti E. G., *Du côté des petite filles*, Paris, Des Femmes, 1976.

Béréni L., Chauvin S., Jaunait A., Revillard A., *Introduction aux études sur le genre*, Paris, De Boeck, Ouvertures politiques, 2012.

Bertrand J., 2015. « Introduction. Socialisations masculines, de l'enfance à l'âge adulte », *Terrains & travaux*, (N° 27), pp. 5-19.

Bilge S. , « Théorisations féministes de l'intersectionnalité », *Diogène* 2009/1 (n° 225), pp. 70-88.

Butler J., *Trouble dans le genre*, Routledge, 1990.

Collet I. « Faux semblants et débats autour du genre et de l'égalité en éducation et formation », *Recherche et formation* [En ligne], 70 | 2012, mis en ligne le 15 juillet 2014, consulté le 19 avril 2019.

Connell R., Messerschmidt J.W., « Faut-il repenser le concept de masculinité hégémonique ? Traduction coordonnée par Élodie Béthoux et Caroline Vincensini », *Terrains & travaux* 2015/2 (N° 27), pp.151-192.

Delphy Christine, *L'ennemi principal (Tome 1): économie politique du patriarcat*, Paris, Syllepse, 1998.

Duru-Bellat, M., « Éduquer au genre ou au non genre ? », *La Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl, Éduquer*, n° 132 | octobre 2017, (en ligne). Disponible sur : <<https://ligue-enseignement.be/eduquer-au-genre-ou-au-non-genre/>> (Consulté le 20 avril 2020)

Guillaumin Colette, « Pratique du pouvoir et idée de Nature (1) L'appropriation des femmes », *Questions Féministes*, No. 2, Les corps appropriés (février 1978), pp. 5-30.

Lauffer L., Rocherfort F. (dir) *Qu'est ce que le genre ?*, Payot, Paris, 2014,

Laugier S., « Care, environnement et éthique globale », L'Harmattan | « Cahiers du Genre », 2015/2 n° 59 | pages 127 à 152

Löwy I., « Intersexe et transsexualités : Les technologies de la médecine et la séparation du sexe biologique du sexe social », L'Harmattan | « Cahiers du Genre », 2003/1 n° 34, pp. 81 -104.

Rouyer V., Mieyaa Y. et Le Blanc A., « Socialisation de genre et construction des identités sexuées », *Revue française de pédagogie*, avril/mai/juin 2014.

• Géographie du genre

Barthe-Deloizy Francine, « Le corps peut-il être « un objet » du savoir géographique ? », *Géographie et cultures* [En ligne], 80 | 2011, mis en ligne le 30 janvier 2013, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/gc/544>.

Coproduction A-urba-ADES-CNRS, *L'usage de la ville par le genre*, Rapport de l'Agence d'urbanisme Bordeaux Métropole Aquitaine, 30/06/2011.

Di Méo Guy, « Les femmes et la ville. Pour une géographie sociale du genre ». *Annales de géographie*, vol. 684, n° 2, 2012.

Prieur C., *Penser les lieux Queers : entre domination, violence et bienveillance. Étude à la lumière des milieux parisiens et montréalais*. Thèse Géographie. Paris : Université Paris Sorbonne, 2015, 509 p.

Raibaud Yves, « Durable mais inégalitaire : la ville », *La Découverte* | « Travail, genre et sociétés » 2015/1 n° 33 | pages 29 à 47.

Raibaud Yves, « La participation des citoyens au projet urbain : une affaire d'hommes ! », *De Boeck Supérieur* | « *Participations* » 2015/2 N° 12 | pages 57 à 81.

- **Géographie, genre et socialisation**

Hardouin Magali, « Quelle place pour les femmes dans la géographie à enseigner ? Analyse des programmes de collège et des manuels scolaires de sixième », *ESO, travaux et documents*, n° 33, juin 2012, pp. 89-96.

Maruéjols Édith, « Loisirs des jeunes dans le secteur public : comment éviter l'exclusion des filles ? », in Gillet J.-C., Raibaud Y. (dir.), *Mixité, parité, genre dans les métiers de l'animation*, L'Harmattan, Paris, 2006, pp. 115-122.

Maruéjols-Benoit Édith. *Mixité, égalité et genre dans les espaces du loisir des jeunes : pertinence d'un paradigme féministe*. Géographie. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 2014. Français. NNT : 2014BOR30024.

Maruéjols-Benoit Édith. « La mixité à l'épreuve des loisirs des jeunes dans trois communes de Gironde », *Presses de Sciences Po* | « *Agora débats/jeunesses* » 2011/3 N° 59 | pages 79 à 91.

Maruéjols Édith et Raibaud Yves, « Filles/Garçons : l'offre de loisirs. Asymétrie des sexes, décrochage des filles et renforcement des stéréotypes », *Revue VIE*, n° 167, janvier 2012, Sceren CNDP-CRDP, p. 86-91.

Monnard Muriel, « L'école, lieu(x) de vie : une exploration cartographique du quotidien scolaire, », *Visioncarto*, 5 mars 2015, (en ligne). Disponible sur : <<https://visionscarto.net/ecole-lieux-de-vie>> (Consulté le 3 novembre 2019).

- **Sociologie**

Bertrand J., 2015. « Introduction. Socialisations masculines, de l'enfance à l'âge adulte », *Terrains & travaux*, (N° 27), pp. 5-19.

Bourdieu, Pierre. « L'objectivation participante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 150, no. 5, 2003, pp. 43-58.

Connell R., Messerschmidt J.W., « Faut-il repenser le concept de masculinité hégémonique ? Traduction coordonnée par Élodie Béthoux et Caroline Vincensini », *Terrains & travaux* 2015/2 (N° 27), pp. 151-192.

Darmon M., *La socialisation*, Domaines et approches, Armand Colin, coll. « 128 », 2006.

Goffman E., *La Mise en scène de la vie quotidienne*, Paris: Editions de Minuit, coll. « Le Sens Commun », 1973.

- **Autres domaines**

Astell Mary, *A Serious Proposal to the Ladies*, 1666. Broadview Press, 2002.

Bucheton D. « Postures des enseignants et des élèves. Gestes professionnels, postures des enseignants : Quelle responsabilité dans les processus différenciateurs ? » *Conférence de Consensus, Différenciation Pédagogique*, 7 et 8 mars 2017, (en ligne). Disponible sur : <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170329_11_Bucheton.pdf> (Consulté le 20 avril 2020). pp 1-7.

Freud F., « Remémoration, répétition, et élaboration » (1914) in *La technique psychanalytique*, Presses Universitaires de France, 2007.

Plaza N. (dir), *Histoire-Géographie*, Collection Nathalie Plaza, Hachette Éducation, avril 2016.

Winnicott D., *Jeu et réalité: l'espace potentiel*, Gallimard, 1971.

WEBOGRAPHIE

- **Textes officiels (issus des ministères ou des académies)**

« Circulaire du 30 novembre 2019 relative à la mise en place de référents Egalité au sein de l'Etat et de ses établissements publics », *Ministère de l'action et des comptes publics* (en ligne). Disponible sur : <https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/textes_de_reference/20191130-CPAF1928443C_Circulaire_referent_egalite.pdf> (Consulté le 28 avril 2020).

« Chronologie des dispositions en faveur de l'égalité femmes-hommes », *Secrétariat d'État chargé de l'Égalité entre les femmes et les hommes et de la lutte contre les discriminations*.(en ligne), Disponible sur : <<https://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/dossiers/actions-dispositifs-interministeriels/chronologie-des-dispositions-en-faveur-de-legalite-des-femmes-et-des-hommes>> (Consulté le 20 novembre 2019)

« Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif » *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, n°10 du 9 mars 2020* (en ligne). Disponible sur : <<https://www.education.gouv.fr/bo/2000/10/orga.htm>> (Consulté le 2 mars 2020).

« Des partenariats pour agir pour l'égalité entre les filles et les garçons », *Académie Montpellier*, (en ligne). Disponible sur : <<https://www.ac-montpellier.fr/cid87658/egalite-filles-garcons.html>> (Consulté le 4 mars 2020).

« Égalité Filles Garçons », *Académie Montpellier*, (en ligne). Disponible sur : <<https://www.ac-montpellier.fr/cid87658/egalite-filles-garcons.html>> (Consulté le 4 mars 2020).

« L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif » *Éducation et formation*, n°96, Le ministère de l'Éducation nationale, mars 2018 (en ligne). Disponible sur : <<https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/depp-ef96-2018-egalite-filles-garcons-femmes-hommes-systeme-educatif-pdf-31997.pdf>> (Consulté le 3 mars 2020).

« L'égalité entre les sexes en milieu scolaire », *Conseil du statut de la femme*, Québec, 2016. (En ligne). Disponible sur : <https://www.rcentres.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/avis_egalite_entre_sexes_milieu-scolaire.pdf> (Consulté le 1er février 2020).

« Les chiffres de référence sur les violences faites aux femmes », *Secrétariat d'État chargé de l'Égalité entre les femmes et les hommes et de la lutte contre les discriminations*. (En ligne). Disponible sur : <<https://stop-violences-femmes.gouv.fr/les-chiffres-de-reference-sur-les.html>> (Consulté le 20 novembre 2019).

« Lutter contre les stéréotypes filles-garçons. Un enjeu d'égalité et de mixité dès l'enfance », *Commissariat général à la stratégie et à la prospective, janvier 2014*, (en ligne). Disponible sur : <https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/archives/CGSP_Stereotypes_filles_garcons_web.pdf> (Consulté le 2 mars 2020).

« Outils et ressources « Égalité Filles et Garçons » », *Académie Montpellier*, (en ligne). Disponible sur : <<https://www.ac-montpellier.fr/cid87658/egalite-filles-garcons.html>> (Consulté le 4 mars 2020).

« Présentation du programme de l'Enseignement Moral et Civique, intervention de M. Kahn Pierre », *Canal-U*. (en ligne), Disponible sur <https://www.canal-u.tv/video/eduscol/presentation_du_programme_de_l_enseignement_moral_et_civique_intervention_de_m_kahn_pierre.18662> (Consulté le 25 mars 2020).

• Références scientifiques liées au genre

« Colloque « Apprendre l'histoire et la géographie à l'École » », *Éduscol, Informer et accompagner les professionnels de l'éducation*. (en ligne), Disponible sur <<https://eduscol.education.fr/cid46012/colloque-histoire-geographie-ecole.html>> (Consulté le 10 novembre 2019).

Institut Émilie du Châtelet, Pour le développement et la diffusion des recherches sur les femmes, le sexe et le genre (en ligne). Disponible sur <<http://www.institutemilieduchatelet.org>> (consulté le 4 décembre 2019).

Kahn S., *L'espace urbain est-il machiste ?* (en ligne). Planète Terre, France culture, 2014. Disponible au format du fichier sur Internet : <<https://www.franceculture.fr/emissions/planete-terre/lespace-urbain-est-il-machiste>> (Consulté le 1er février 2020).

L'Arabe, L'Atelier Recherche OBServatoire Egalité (en ligne). Disponible sur <<http://www.genre-et-ville.org/larobe/>>(Consulté le 20 octobre 2019).

- **Outils pédagogiques**

« Cour de récréation », *Matilda* (en ligne). Disponible sur <<https://matilda.education/app/course/view.php?id=218>> (Consulté le 20 octobre 2019).

« La conquête de l'espace dans le sport », *Matilda*, (en ligne). Disponible sur : <<https://matilda.education/app/course/view.php?id=271>> (Consulté le 22 avril 2020).

« Stéréotypes Stéréomeufs », *ADOSEN, Prévention santé MGEN* (en ligne). Disponible sur : <<https://www.stereotypestereomeuf.fr>> (consulté le 20 avril).

« Tâche complexe», *Région académique Grand Est*. (en ligne). Disponible sur < https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/college2016/socle/Tache_complexe.pdf> (Consulté le 26 mars 2020).

« Vivre l'égalité. Des vidéos pour le plaisir d'apprendre. », *Matilda*, (en ligne). Disponible sur : <<https://matilda.education/app/>> (consulté le 20 avril 2020).

- **Autres domaines**

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, (en ligne). Disponible sur : <<https://www.cnrtl.fr/definition/réflexion>> (Consulté le 18 avril 2020).

« Comparateur de territoire. », *Institut national de la statistique et des études économiques*, (en ligne, consulté le 5 mars 2020).

« Le 23 novembre, nous marcherons contre toutes les violences sexistes et sexuelles ! », *Le Monde*, Tribune collective, 19 novembre 2019, (en ligne). Disponible sur : <https://www.lemonde.fr/idees/article/2019/11/19/le-23-novembre-nous-marcherons-contre-toutes-les-violences-sexuelles_6019705_3232.html> (Consulté le 25 novembre 2019)

« Le taux de chômage est stable au premier trimestre 2016 », *Institut national de la statistique et des études économiques*, (en ligne). Disponible sur : <<https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011465>> (Consulté le 5 mars 2020).

ANNEXES

ANNEXE n°1 : Extrait de la lettre de rentrée commune aux inspecteurs du second degré

Inscrit dans les priorités nationales et prenant en compte les spécificités académiques, **le nouveau projet d'académie 2019 - 2022, qui sera publié au mois d'octobre, est organisé autour de quatre axes qui sont :**

- (1) **Des valeurs pour l'académie**: promouvoir les valeurs de la République ;
- (2) **Une académie performante** : faire réussir tous les élèves dans un souci d'efficacité et d'équité ;
- (3) **Une académie coopérative** : renforcer le travail d'équipe autour des besoins des élèves, en partenariat avec les familles et les partenaires éducatifs ;
- (4) **Une académie proche et innovante** : assurer un pilotage cohérent des territoires au plus près des besoins de tous et favorisant le développement des initiatives.

Nous souhaitons attirer votre attention sur le fait que ces axes doivent orienter votre travail au quotidien auprès des élèves. Nous mettons aussi l'accent sur les aspects suivants :

- **La transmission des savoirs fondamentaux** tout au long de la scolarité obligatoire - lire, écrire, compter et respecter autrui - demeure une priorité pour tous. Parallèlement à l'effort entrepris en primaire, les évaluations à l'entrée en 6^e et les tests de positionnement à l'entrée en 2nde ont pour vocation de vous aider à identifier les fragilités et les réussites en français et en mathématiques, afin de garantir à chacun les meilleures conditions de réussite pour leur scolarité. Des ressources pour aider à leur utilisation sont disponibles sur Eduscol (<https://eduscol.education.fr/pid39011/evaluations-de-cp-ce1-6eme-et-tests-de-positionnement-en-seconde.html>), et seront complétées dans les jours qui viennent. Le travail sur la maîtrise de la langue et sur la numératie, que ces évaluations permettent notamment de cibler, est l'affaire de toutes les disciplines comme le précise le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation.

<https://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

Suite annexe 1

La maîtrise du français comme langue d'apprentissage est une compétence fondamentale et un enjeu majeur pour l'amélioration des performances de tous les élèves et notamment les plus fragiles; elle nécessite l'engagement et la mobilisation de toutes les disciplines. Depuis plusieurs années, l'académie de Montpellier a mis en place un groupe de travail pluridisciplinaire sur la maîtrise de la langue : des ressources pédagogiques pratiques, exploitables dans toutes les disciplines et à tous les niveaux, seront mises à disposition au cours de cette année.

Lien vers le site Maîtrise de la langue et la prévention de l'illettrisme

<http://www.ac-montpellier.fr/cid87659/maitrise-langue-lutte-prevention-illettrisme.html>

L'académie s'est engagée depuis la rentrée 2018, dans la mise en œuvre du plan national pour les mathématiques, qui s'appuie sur les "21 mesures pour l'enseignement pour des mathématiques" du rapport Villani Torossian. Le développement de projets interdisciplinaires et des échanges avec les autres disciplines sont des leviers toujours d'actualité permettant l'amélioration des performances des élèves dans la maîtrise des compétences mathématiques. Ce plan mathématiques se déploie à la fois au niveau du 1er et du 2nd degré.

Dans le cadre de ce plan et pour honorer les 80 ans du CNRS, l'année scolaire 2019- 2020 a été décrétée « Année des mathématiques » :

<http://annee.math.cnrs.fr/>

L'académie a pour ambition d'améliorer les résultats des élèves aux examens, à tous niveaux de qualification. Nous rappelons également l'objectif d'amener 100% d'élèves maîtrisant l'ensemble des compétences du socle (pour le palier 4), en portant une attention particulière aux élèves les plus fragiles. Dans cette perspective, les inspecteurs poursuivront leur accompagnement des équipes sur le terrain.

- **La lutte contre le décrochage scolaire** s'inscrit dans la loi sur l'école de la confiance, avec l'obligation de formation jusqu'à 18 ans. La prévention contre le décrochage nécessite la coordination des efforts de tous les acteurs. Il s'agit de réduire prioritairement les sorties d'élèves sans qualification par un repérage précoce et la mise en œuvre de parcours aménagés individualisés, ainsi que de dispositifs passerelles en lycée, sur

la base d'un entretien de situation. il s'agit de leur présenter une solution d'orientation ou un parcours d'accompagnement renforcé leur permettant de les remobiliser et de les insérer.

- **L'accompagnement à l'orientation des élèves** demeure une priorité pour tous. Au collège, la classe de 3e est une étape-clé pour informer et éclairer les élèves sur leurs perspectives d'orientation. Au lycée général et technologique, l'orientation est un enjeu majeur auquel 54 heures environ sur l'année doivent être consacrées à chaque niveau. Au lycée professionnel, l'accompagnement des élèves, de l'ordre de 88heures en moyenne par niveau, comprend à la fois l'accompagnement personnalisé, la consolidation des compétences et l'orientation, le temps consacré à ce dernier volet devant augmenter de la 2nde à la Terminale.

ANNEXE n° 2 : Les formations du P.A.F en Histoire Géographie (2019-2020)

Dispositif	19A0110708	HG séminaire académique coopération recherche et HG Thématique 2019 : Enseigner la révolution française
Dispositif	19A0110709	HG Séminaire académique : Enseigner une histoire romaine renouvelée
Dispositif	19A0110710	HG Apprendre l'HGEMC avec les sciences cognitives
Dispositif	19A0110711	HG-EMC et sciences cognitives niveau 2 Apprendre l'HGEMC avec les sciences cognitives - Niveau 2 approfondissement
Dispositif	19A0110715	HG Jeux sérieux et pratiques nouvelles en HG
Module	80958	<i>Jeux sérieux [groupe Aude-Hérault-PO]</i>
Module	80959	<i>Jeux sérieux [groupe Gard-Hérault-Lozère]</i>
Dispositif	19A0110707	Formation entre pairs en histoire-géographie
Dispositif	19A0110713	HG La démarche prospective en géographie : la France de demain
Module	80955	<i>HG La démarche prospective en géographie : la France de demain Hérault Gard Lozère</i>
Module	80956	<i>HG La démarche prospective en géographie : la France de demain Aude PO</i>
Dispositif	19A0110712	HG Géographie: enseigner les mobilités généralisées dans un monde en transition
Module	80953	<i>Enseigner les migrations internationales</i>
Module	80954	<i>Enseigner les mobilités du quotidien</i>
Dispositif	19A0110737	DEF Prendre en charge une question mémorielle vive pour lutter contre les discriminations et la haine : les mémoires de la guerre d'indépendance algérienne
Module	80996	<i>Prendre en charge une question vive : les mémoires de la Guerre d'indépendance algérienne</i>
Dispositif	19A0110740	DEF Préparer le Concours National de la Résistance et de la Déportation
Module	81000	<i>Préparer le CNRD en interdisciplinarité</i>
Dispositif	19A0110756	Enseigner la shoah éduquer contre le racisme et l'antisémitisme
Module :	81077	<i>Réflexion sur les autres génocides et les violences de masse du XXème siècle.</i>
Dispositif	19A0110758	Transmettre le principe de laïcité et les valeurs de la République dans le cadre de situations d'enseignement, réagir aux contestations d'enseignement
Module	81079	<i>Transmettre le principe de laïcité et les valeurs de la République dans des situations d'enseignement</i>

Suite annexe 2

Dispositif	19A0110435	PEAC-enjeux de société et EAC
Module	80117	<i>pour éthique du regard : les violences extrêmes du XXème siècle, montrer, représenter,témoigner</i>
Module	80119	<i>Enseigner l'égalité hommes-femmes en Arts plastiques, en Histoire et en EMC (formation croisée HG/EMC/AP)</i>
Module	80120	<i>Les images et la laïcité</i>
Dispositif	19A0110760	Enjeux et pédagogie de l'égalité FG filles garçons
Module	81082	<i>Culture de l'égalité FG : pratiques pédagogiques</i>
Module	81081	<i>Cadre réflexif sur les enjeux de l'égalité FG</i>
Dispositif	19A0110307	Différenciation et remédiation : des pratiques pédagogiques au service de l'acquisition et de l'évaluation des compétences
Module	79772	<i>Mise en place d'un enseignement explicite</i>
Module	79788	<i>Mise en oeuvre de la coopération entre élèves, travail en ilot</i>
Module	79789	<i>Différencier par la classe inversée</i>
Module	79807	<i>Différencier avec les jeux sérieux et autres escape games</i>
Module	79808	<i>Utilisation de l'erreur comme outil d'enseignement et de différenciation</i>
Module	79851	<i>Utiliser les cartes mentales pour faire de la différenciation pédagogique</i>
Module	81214	<i>Tronc commun : présentation de diverses modalités</i>
Module	81329	<i>Utiliser le plan de travail pour faire de la différenciation pédagogique</i>
Dispositif	19A0110301	EMI - Enseigner l'esprit critique
Module	79745	<i>Enseigner l'esprit critique</i>
Module	79746	<i>Enseigner l'esprit critique - module pratique</i>
Dispositif	19A0110425	EMI - Colloque du clemi sur l'emi et citoyenneté
Module	80043	<i>Colloque du CLEMI sur l'EMI : médias, débat démocratique et éducation citoyenne</i>
Dispositif	19A0110305	EMI - Eduquer à l'EMI dans la classe et au CDI.
Module	79759	<i>Aude,Andorre,Pyrénées-Orientales - EMI dans la classe et au CDI</i>
Module	79760	<i>Gard - Hérault - Lozère - EMI dans la classe et au CDI</i>
Dispositif	19A0110306	EMI - La Semaine de la presse et des médias dans l'école (SPME) : un projet transdisciplinaire dans l'établissement.
Module	79765	<i>Gard, Lozère - La SPME : un projet transdisciplinaire</i>
Module	79766	<i>Hérault - La SPME : un projet transdisciplinaire</i>
Module	79767	<i>Aude - SPME : un projet transdisciplinaire</i>
Module	79768	<i>PO - ANDORRE - La SPME : un projet transdisciplinaire</i>
Dispositif	19A0110736	DEF Colloque annuel du trinôme académique Défense
Module	80995	<i>colloque du trinôme académique défense</i>
Dispositif	19A0110738	DEF Préparer les élèves à la JDC et au SNU avec le service national
Module	80997	<i>Préparer les élèves à la JDC et au SNU</i>
Module	80998	<i>Participer à une JDC</i>

Suite annexe 2

Dispositif	19A0110739	DEF Intégrer l'enseignement de défense : géopolitique et parcours citoyen
Module	80999	Intégrer l'enseignement de défense : géopolitique et parcours citoyen
Dispositif	19A0110745	EDD Biodiversité, enjeux, perspectives du régional au global
Module	81005	EDD : La biodiversité, en région et au-delà, enjeux et perspectives. Module Conférences et Ateliers
Module	81006	EDD : La biodiversité dans le Gard, enjeux et perspectives. Module terrain.
Module	81007	EDD : La biodiversité dans l'Hérault, enjeux et perspectives. Module terrain
Module	81008	EDD : La biodiversité dans l'Aude, enjeux et perspectives. Module terrain
Module	81009	EDD : La biodiversité en Lozère, enjeux et perspectives. Module terrain
Module	81010	EDD : La biodiversité dans les PO, enjeux et perspectives. Module terrain
Dispositif	19A0110746	EDD La ville durable : enjeux et perspectives
Module	81011	La ville durable : enjeux et perspectives
Dispositif	19A0110747	EDD-Le changement climatique: enjeux-perspectives
Module	81012	EDD-Le changement climatique: enjeux-perspectives
Dispositif	19A0110748	EDD Dehors : Biodiversité, Jardin, Coins nature
Module	81013	EDD Eduquer dehors : Biodiversité, jardins, coins nature, plaisir et bien être
Dispositif	19A0110749	EDD et EMI : développer l'esprit critique
Module	81014	EDD et EMI : développer l'esprit critique
Dispositif	19A0110750	EDD et cinéma d'anticipation
Module	81015	EDD et cinéma d'anticipation
Dispositif	19A0110751	EDD jeux sérieux utilisation, création pédagogique
Module	81016	EDD Utiliser et créer des jeux sérieux pour éduquer au DD

ANNEXE n° 3 : Extrait du Projet d'établissement du collège, 2016-2018

Poursuivre les efforts portés sur le parcours d'orientation de l'élève : susciter l'adhésion de l'élève, rendre attractives les voies scientifiques, informer et rendre autonome l'élève dans son choix. Accentuer les efforts en terme d'amélioration des résultats scolaires des élèves, en particulier issus des catégories sociales défavorisées : travailler sur la motivation et l'ambition, sur l'autonomie des élèves.

Objectifs :

Élévation du taux de réussite au DNB. Réduction de l'écart entre taux de réussite au DNB et taux de réussite des PCS défavorisées.

Poursuite de la baisse des taux de redoublement et du taux de réorientation en fin de 2^{nde}.

AXES DE PROGRES

1.1- Motiver les élèves

LES LEVIERS

- ↳ L'analyse des indicateurs de réussite
- ↳ L'utilisation des heures de vie de classe, des ateliers, du CESC, du projet de vie scolaire, du CVC.
- ↳ Le « métier d'élève » et les attendus de l'école sur le travail personnel.
- ↳ La valorisation des élèves à travers les options, les ateliers variés, les activités créatrices, ludiques, culturelles et les sorties pédagogiques.
- ↳ La démarche de projet au service des objectifs éducatifs.
- ↳ Les interactions sociales entre pairs et avec les adultes au service des apprentissages dans et hors la classe
- ↳ La poursuite des protocoles d'accompagnement : bilans intermédiaires, contrats. Favoriser la reconnaissance (appréciations sur les bulletins, etc.).
- ↳ La pédagogie différenciée
- ↳ L'élève acteur de l'apprentissage (favoriser la mise en activité des élèves autour d'objectifs disciplinaires ou transversaux)
- ↳ Les pratiques pédagogiques innovantes
- ↳ L'interdisciplinarité
- ↳ L'accompagnement personnalisé
- ↳ L'inclusion des élèves à besoins éducatifs, la prise en compte de leur spécificité et la prévention du décrochage.
- ↳ Les usages du numérique permettant de développer l'activité, l'autonomie et la responsabilité des élèves.

6/16

MISE EN ŒUVRE

- ↳ Motiver les élèves : donner du sens à leurs apprentissages, augmenter leur ambition, leur permettre de réaliser leur projet
- ↳ Aider l'élève à se connaître : travail autour de l'estime de soi, l'analyse des besoins (physiologiques, sociaux) et le besoin de réalisation de soi-même
- ↳ Valoriser les compétences plurielles des élèves pour cultiver l'estime de soi et la motivation.
- ↳ Susciter l'envie d'apprendre : Développer la vocation à la liberté, au sens de sa vie, à la responsabilisation.
- ↳ Apprendre à l'élève à gérer la difficulté et les efforts nécessaires pour atteindre un but. Travailler sur les notions de découragement et de renoncement, de reconnaissance.
- ↳ Mettre en œuvre des temps d'explication sur les attendus de l'École (contrat, référentiel, engagement...) entre l'équipe éducative et l'élève et sa famille.
- ↳ Promouvoir un enseignement fondé sur les compétences.
- ↳ Favoriser la concertation entre les collègues, et entre les cycles. Mobiliser les conseils pédagogiques et des conseils écoles – collèges.
- ↳ Utiliser au mieux les dispositifs d'individualisation et la personnalisation de la formation : les PAP et l'accompagnement personnalisé.
- ↳ Intégrer les ressources de l'ENT (1er et 2nd degré) et du numérique en général dans les pratiques pour faciliter les progrès individuels des élèves et impulser les interactions entre pairs.

1.2- Mettre en place une procédure d'évaluation commune motivante

LES LEVIERS

- ↳ L'évaluation des connaissances, des compétences, des attitudes. L'auto-évaluation sur le plan scolaire par rapport à des exigences de formation.
- ↳ La pratique d'activités pédagogiques pour une évaluation en termes de connaissances, de compétences et d'attitude, sur le plan disciplinaire et transversal par des projets d'équipes.
- ↳ La répartition des tâches d'évaluation des compétences transversales (B2i, socle).
- ↳ La formation et la concertation des personnels.
- ↳ La réalisation des devoirs communs, la préparation au DNB et la préparation au lycée.

MISE EN ŒUVRE

- ↳ Mettre en place une procédure d'évaluation commune motivante autour du B2i, du niveau A2 en langues, du socle commun, de projets de classe
- ↳ Pratiquer l'évaluation différenciée, créer des outils fiables d'évaluation.
- ↳ Mettre en place une progression commune à partir des référentiels disciplinaires.
- ↳ Mettre en place des procédures d'évaluation et de notation harmonisées sur tous les niveaux.
- ↳ Préparer au DNB : privilégier l'exploitation des résultats des brevets blancs (analyser les motifs de réussite ou d'échec) et construire des pistes de progrès
- ↳ Favoriser une évaluation transversale dans laquelle tous les professeurs s'impliquent.
- ↳ Analyser les résultats et mettre en place des remédiations. Au travers des indicateurs : diminuer les écarts de notation, améliorer les résultats à l'examen du DNB (diminuer l'écart entre les élèves reçus à l'examen et au contrôle continu).

7/16

ANNEXE n° 4 : Extrait du Projet fédérateur 2019 du collège

AXE 3

46 . Déclinaison(s) du projet fédérateur.

Description de l'axe 3 du projet fédérateur (utilisez les diagonales en bas à droite pour étirer le cadre) :

Axe 3 :	<p>La culture scientifique ou quand l'élève se sent citoyen du monde</p> <p>Les actions de cet axe ont pour fil conducteur la culture scientifique.</p> <p>Liste des projets :</p> <p>Projet 1 : Brevet d'initiation aéronautique</p> <p>Projet 2 : EPI EDD "La gestion durable de l'eau et de la lagune de Thau"</p> <p>Projet 3 : Club astronomie</p> <p>Projet 4 : AET Gestion des déchets</p> <p>Projet 5 : Can you speak sciences ?</p> <p>Projet 6 : Education vie affective et sexuelle</p> <p>Projet 7 : La prévention de la santé (journée mondiale contre le sida, prévention des conduites addictives)</p>
---------	---

47 . Déclinaison(s) du projet fédérateur.

Axes	Partenaires en lien avec l'axe 3 :
Axe 3 :	<p>Projet 1 : Aérodrome de Béziers-Cap d'Agde, CPIE</p> <p>Projet 2 : CPIE Bassin de Thau: animateurs de la LPO et de la réserve du Bagnas, Association Eauvive</p> <p>Projet 3 : Observatoire astronomique du Pic du Midi</p> <p>Projet 4 : Centre de tri OIKOS, ARDAM, MDE, agriculteur bio, plasticien</p> <p>Projet 5 : intervenant d'une association ou du chargé de mission du Rectorat sur le thème de l'égalité "fille-garçon"</p> <p>Projet 6 : Personnel du conseil départemental</p> <p>Projet 7 : Infirmière et assistante sociale</p>

48 . Piliers de l'EAC

Description et objectifs de l'axe 3 suivant les trois piliers du PEAC :

Fréquenter	<p>Projet 1 : Aérodrome de Béziers-Cap d'Agde, CPIE</p> <p>Projet 2 : CPIE Bassin de Thau: animateurs de la LPO et de la réserve du Bagnas, Association Eauvive</p> <p>Projet 3 : Observatoire astronomique du Pic du Midi</p> <p>Projet 4 : Centre de tri OIKOS, ARDAM, MDE, agriculteur bio, plasticien</p> <p>Projet 5 : intervenant d'une association ou du chargé de mission du Rectorat sur le thème de l'égalité "fille-garçon"</p> <p>Projet 6 : Personnel du conseil départemental</p> <p>Projet 7 : Infirmière et assistante sociale</p>
Pratiquer	<p>Projet 1 : Découverte des métiers et de l'histoire de l'aviation, champ lexical en anglais</p> <p>Projet 2 : Affiche du développement durable de la lagune de Thau</p> <p>Projet 3 : à définir (professeur en arrêt jusqu'à la rentrée)</p> <p>Projet 4 : ramassage de déchets à la lagune de Thau, reportage photo relatant le nettoyage de l'espace naturel et des interventions de la MDE et sortie OIKOS. Concours d'affiches réalisées en Français ou Anglais ou Espagnol.</p> <p>Projet 5 : Organiser un concours de communication scientifique « SchoolLab », CV, entretien d'embauche et expériences scientifiques en anglais, réaliser des affiches papier ou powerpoint sur des femmes d'hier et d'aujourd'hui</p> <p>Projet 6 : FOLIOS</p> <p>Projet 7 : FOLIOS</p>
S'approprier	<p>Projet 1 : diplôme du BIA</p> <p>Projet 2 : la notion de DD, le cycle de l'eau, l'histoire de la lagune de Thau , les activités économiques dont la conchyliculture, la gestion des eaux usées, la biodiversité (LPO: observations sur site), les gestes hydro-économiques</p> <p>Projet 3 : à définir</p> <p>Projet 4 : l'importance du tri et l'utilisation d'un lombricompost</p> <p>Projet 5 : compétences orales et linguistiques, démarche scientifique</p> <p>Projet 6 : Informer sur les moyens de contraception, la définition du consentement. Débat sur la composition de la famille/ le sentiment amoureux/ l'homosexualité</p> <p>Projet 7 : Sensibilisation à la problématique du SIDA. Favoriser des attitudes de responsabilité individuelle et collective. Informer sur les lieux de dépistage en cas de prise de risque</p>

**ANNEXE n° 5 : Description d'un support de cours du Tronc Commun à destination
des professeur.e.s stagiaires**
de Mme K (professeure au collège, à l'initiative du projet sur l'égalité filles-garçons)

Ce support de cours est composé de plusieurs temps.

L'introduction invite à mettre en lumière les représentations (et peut être les stéréotypes) des professeur.e.s stagiaires à propos des hommes, des femmes, des filles et des garçons. Cette introduction se poursuit par la présentation des femmes célèbres ou anonymes qui pratiquent des activités ou ont des goûts associés au masculin (« voitures », « football », « poils », « maths », « ordinateurs », « jeu vidéos »).

Le cours se poursuit par les textes de lois et prescrits officiels récents au sujet de l'égalité filles-garçons, principalement dans la sphère éducative.

Puis des documents scientifiques présentent des données statistiques permettant de comparer les scolarités des filles et des garçons. Par exemple, au sujet de l'orientation, « 84 % de filles (s'orientent) en santé-social et 83 % de garçons en sciences de l'ingénieur (...) ».

Une interrogation prend ensuite place au sujet du genre dans la pratique des enseignant.e.s (gestes et prises de parole, rôles sociaux confiés par le professeur.e selon le genre, interactions entre élèves, évaluations et appréciations, places des femmes et des hommes dans les contenus enseignés...).

Enfin le support de cours propose des activités afin de déconstruire les représentations normées des élèves à propos du genre (écriture, langage photo...).

Une phrase clôture ce support de cours : « Tenir à distance les différences, dont la différences des sexes ! ».

ANNEXE n° 6 : Tableau d'analyse du manuel d' Histoire Géographie

Collection Nathalie Plaza, Hachette Éducation, avril 2016

Légende :

	Associé au genre féminin
	Associé au genre masculin
	Neutralité de genre

CHAPITRE	DOCUMENT ICONOGRAPHIQUE	DOCUMENT TEXTUEL	LEÇON
1 - Les métropoles et leurs habitants	<p>10 photographies :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une petite fille pauvre au premier plan dans un bidonville à Jakarta, un petit garçon et une femme au second plan (p. 163) - 4 photographies présentent des individus (la prise de vue est trop lointaine pour déterminer leurs genres) (p.163-169) - 5 photographies sans individus. 	<p>6 textes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Témoignage de Jean G. (p. 165) - Témoignage de Nadège (p.166) - Témoignage d' Aleyna (p.170) - D'après I Sidibé (p.171) - D'après N Buysel, O. Clos (p. 179) - Une institution 	<ul style="list-style-type: none"> - « Personnes », - « population », - « habitants », - « résidents », - « touristes », - « travailleurs » (p.174-175)
<i>Synthèse 1</i>	<i>2 personnes de genre féminin 1 personne de genre masculin > 4 personnes de genre indéterminé.</i>	<i>2 personnes de genre féminin 1 personne de genre masculin 3 personnes de genre indéterminé 1 institution</i>	<i>Autant de termes neutres qu'associés au masculin.</i>
2 - La ville de demain	<p>14 photographies :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 hommes (p.183) - 2 hommes (p.184) - individus (la prise de vue est trop lointaine pour déterminer leurs genres) (p.187) - Deux ouvrières à Roubaix, l'une porte 2 enfants la seconde est en train de balayer (1958). (p.187) - Encadré sur Victor Hugo - 5 photographies sans individus. <p>Un dessin : « Les problèmes de santé constaté » de la pollution en ville. sur le corps d'un individu (genre indéterminé) (p190)).</p>	<p>16 textes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Témoignage de Maxime (p. 184) - D'après « les auteurs du manuels » (p.184) - D'après C. Cazenave (p.185) - D'après Q. Périnel (p.187) - D'après Victor Hugo (p.188) - D'après Alexandra Bogaert au sujet de Marcelo Ebrard (p. 197) - D'après G. Jeanson (p.199) - 8 institutions 	<ul style="list-style-type: none"> - « habitants », - « citadins » - « responsables politiques » - « les géographes » - « responsable politiques » - « urbanistes » - « citoyens » - « populations » - « producteurs » - « commerçants » - « personnes » (p.194-195)
<i>Synthèse 2</i>	<i>2 personnes de genre féminin 5 personnes de genre masculin > 4 personnes de genre indéterminé</i>	<i>1 personne de genre féminin 3 personnes de genre masculin > 4 personnes de genre indéterminé</i>	<i>Termes neutres supérieurs à ceux associés au masculin (6 contre 5).</i>

<p>3 - Habiter un espace à fortes contraintes naturelles et/ou de grande biodiversité</p>	<p>15 photographies :</p> <ul style="list-style-type: none"> - photographie aérienne oblique d'un désert, une personne (genre indéterminé) (p.202) - 4 garçons jouent au football en Papouasie Nouvelle Guinée (p. 203) - une personne (genre indéterminé) (p.204) - 2 hommes sur des moto neiges (p.204) - des personnes (genre indéterminé), qui cultivent (p. 207) - Un homme au premier plan qui utilise un chaddoug dans le Nil. (p.208) - Un homme premier plan qui utilise un système moderne d'irrigation (p.209) - 3 éleveurs (p.221) - Encadré sur Paul Gauguin (« <i>Comment Gauguin a-t-il rendu la grande biodiversité de la Polynésie dans son oeuvre ?</i> ») - Un homme au premier plan, le chef d'un village indiens d'Amazonie et 3 enfants (genre indéterminé) - 5 sans individus <p>3 dessins :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un homme qui utilise un chaddoug dans le Nil. (p.208) - Un homme qui marche dans un paysage tahitien. 	<p>16 textes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - D'après la porte parole de GreenPeace (p.205) - D'après M. Al-Naïmi, ministre saoudien (p.207) - D'après un professionnel de l'office du tourisme - D'après le témoignage de George Riche (p.221) - D'après J.-F. Staszak (p.222) - 11 institutions 	<ul style="list-style-type: none"> - « Les populations » - « Les hommes habitent des espace de fortes contraintes » - « anciens chasseurs nomades » - « les hommes surmontent les contraintes » - les progrès techniques permettent aux hommes... » - « des touristes » - « les scientifiques » - « les entreprises » - « (...) la grande biodiversité rendent la vie des hommes difficile » <p>(p.216-217)</p>
<p>Synthèse 3</p>	<p><i>0 personne de genre féminin 15 personnes de genre masculin >20 personnes de genre indéterminé.</i></p>	<p><i>1 personne de genre féminin 4 personnes de genre masculin 11 acteurs au genre indéterminé (institutions).</i></p>	<p><i>Termes majoritairement associés au masculin.</i></p>
<p>4 - Habiter des esp faiblement peuplé à vocation agricole</p>	<p>12 photographies :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un agriculteur au premier plan (p.227) - Un éleveur marocain (p.229) - 9 femmes marocaines d'une « coopérative féminine d'huile d'argan » (p.229) - 2 agriculteurs français du début du XXème s. (p 230) - Une dizaine de personnes (genre indéterminé),(p.231) - Une femme, un homme et un enfant (p.240) - Un encadré sur Jean François Millet, (p.240) - 5 sans individus <p>2 dessins :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3 femmes (« Les Glaneuses », 1857) - un homme âgé (p.241) 	<p>13 textes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Témoignage d'Hamid, agriculteur marocain,(p.228) - Interview de Laurence Tkaczuk, chargée de mission réalisée par les auteurs (p.231) - d'après E. About; C. Défossez, C. Labro (p.240-241) - 10 acteurs au genre indéterminé 	<ul style="list-style-type: none"> - « Les populations » - « Les agriculteurs » - « Des jeunes adultes » - « Les hommes » - « Les habitants » - « Les utilisateurs » - « Les touristes » - « Les personnes » <p>(p.234-235)</p>
<p>Synthèse 4</p>	<p><i>10 personnes de genre féminin (dont 9 sur une même photographie) 7 personnes de genre masculin 11 personnes de genre indéterminé.</i></p>	<p><i>1 personne de genre féminin 1 personne de genre masculin 10 acteurs au genre indéterminé (institutions).</i></p>	<p><i>Termes autant neutre d'un point de vu du genre qu'associé au masculin.</i></p>

<p>5 - Habiter les littoraux industriels et touristiques</p>	<p>12 photographies :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une dizaine de personnes (genre indéterminé), sur une plage (p. 243, p.245) - Une dizaine de citadins (genre indéterminé), (p.249) - Un encadré sur Salvador Dali (p.260) - 9 sans individus <p>1 dessin :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des personnes (genre indéterminé) « La plage d'Es Llaner », (p.260) 	<p>9 textes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - D'après L. Goldner et F. Bertrand (p.246) - Une étudiante témoigne, (p. 249), d'après les auteurs - Témoignage de Gaël, (p.251) - D'après R. Perlin (p.259) - D'après C. Lamboley(p.260) - Des avis partagés : Cédric, Jérôme, Yannick ; D'après Laetitia Van Eeckhout et Julie Raslus (p.261) 	<ul style="list-style-type: none"> - « Comment les hommes ont-ils aménagé les littoraux pour y habiter ? » - « habitants » - « vides d'hommes » - « touristes » - « les populations » <p>(p.254-255)</p>
<p>Synthèse 5</p>	<p><i>Toutes les images sont sans genre (sauf celle présentant le peintre Dali).</i></p>	<p><i>3 personnes de genre féminin 4 personnes de genre masculin > 8 acteurs au genre indéterminé.</i></p>	<p><i>Termes majoritairement associés au masculin.</i></p>
<p>6 - Le monde habité</p>	<p>20 photographies :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 4 photographies introductives : une seule présente des « éleveurs nomades » : un homme, une femme, une personne (genre non identifiable) (p.263 et 273) - des skieurs (genre non identifiable) (p.267) - des touristes (genre non identifiable) (p.271) - Une petite fille pauvre au premier plan dans un bidonville, un petit garçon et une femme au second plan (Jakarta), (p. 274) - 2 hommes, p. 275 - Une enseignante face à des élèves (mixte) dans un centre de réfugié en Centre Afrique, (p.285). - 11 images sans individus 	<p>13 textes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - D'après O David, (p.267) - d'après une interview de Gilles Pison ; (p.269) - D'après R Brunet, (p.271), - D'après G Baudelle (p.271), - 9 institutions 	<ul style="list-style-type: none"> - « humains », - « être humains », - « populations », - « personnes » - « la répartition des hommes, » - « habitants », - « par les hommes » - « concentration des hommes » - « les femmes et les hommes » - « ruraux » - « nomades » - « un peu plus de la moitié des femmes et des hommes sont des urbains » - « un peu moins de la moitié des femmes et des hommes sont des ruraux » <p>p.278-279</p>
<p>Synthèse 6</p>	<p><i>4 personnes de genre féminin 4 personnes de genre masculin >10 personnes de genre indéterminé</i></p>	<p><i>0 personne de genre féminin 2 personnes de genre masculin > 11 acteurs au genre indéterminé</i></p>	<p><i>Termes majoritairement associés au masculin.</i></p>

ANNEXE n° 7 : Documents de la séance « cohabiter en ville selon son genre »

Titre de la leçon : « Filles et garçons ont-ils le même accès à la ville ? »

Introduction de la leçon :

Deux photographies issues du site internet :
matilda.education.fr¹⁹⁵



Introduction de l'activité :

Une photographie issue du site : matilda.education.fr ; Une capture écran issue de Google maps.

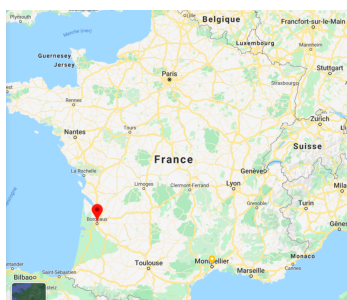


Fig. 33 : Situation des communes à l'échelle de la Communauté Urbaine Bordelaise.

Une image satellite issue de la Thèse d'É. Maruéjols¹⁹⁶



¹⁹⁵ « La conquête de l'espace dans le sport », *Matilda*, (en ligne). Disponible sur : <<https://matilda.education/app/course/view.php?id=271>> (Consulté le 22 avril 2020).

¹⁹⁶ **Maruéjols-Benoît Édith.** *Mixité, égalité et genre dans les espaces du loisir des jeunes : pertinence d'un paradigme féministe.* Géographie, *op.cit.* p.131.

I) Qui a accès aux « espaces jeunes » bordelais ?

Trois diagrammes issus de la thèse d'Édith Maruéjols¹⁹⁷.

Fig. 108 : Fréquentation Maison des jeunes, par sexe (Floirac)

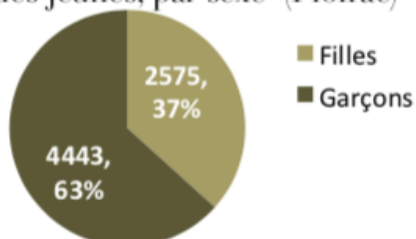


Fig. 97 : Fréquentation de la MJC de Blanquefort, par sexe et par tranche d'âge

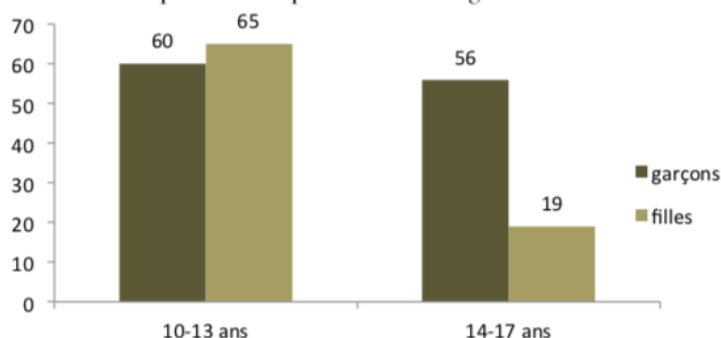
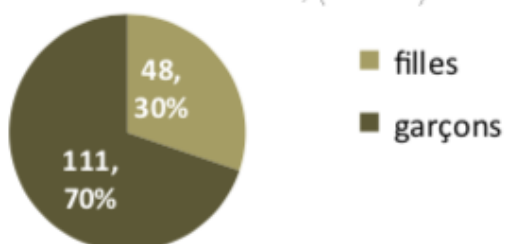


Fig. 105 : fréquentation filles-garçons, maison de quartier, 11-17 ans, toutes activités confondues, (Cenon)



¹⁹⁸Création Edith Maruéjols (2011)

II) Pourquoi les filles et les garçons n'ont ils pas le même accès aux « espaces jeunes » à Bordeaux ?

Document Vidéo : « La conquête de l'espace dans le sport » issu du site internet Matilda¹⁹⁸.

¹⁹⁷ Ibid.

¹⁹⁸ « La conquête de l'espace dans le sport », *Matilda*, (en ligne). Disponible sur : <<https://matilda.education/app/course/view.php?id=271>> (Consulté le 22 avril 2020).

ANNEXE n° 8 : Tableau des réponses à l'évaluation de Géographie, 6e1

« Habiter les métropoles »

Question : « D'après toi qu'est ce que cela signifie « être à égalité en ville qu'on soit une fille ou un garçon » ?

Légende :

	L'égalité comme accès aux mêmes droits.
	L'égalité comme accès aux mêmes pratiques/lieux.
	L'égalité comme être à égalité.
	L'égalité comme absence de limites/liberté individuelle ?

Genre de l'élève	Réponse
1. Fille	« Que tout le monde puisse faire ce qu'il veut (sport, habitats...). »
2. Garçon	« Ça signifie qu'on a tous les deux le droit »
3. Garçon	« Que tout le monde n'a pas accès à tous. »
4. Garçon	« Ça signifie se faire respecter si on est fille ou garçon. »
5. Fille	« Les filles et les garçons doivent avoir les mêmes logements. »
6. Garçon	« Je pense que l'égalité entre filles et garçons signifie que tout le monde doit avoir les mêmes droits. »
7. Garçon	« C'est être à égalité filles-garçons. »
8. Garçon	« Ils ne sont pas à égalité. »
9. Fille	« Que les filles peuvent jouer par exemple au foot, au rugby et que les garçons peuvent faire de la danse ou du cerceau. »
10. Garçon	« Pour moi l'égalité garçons et filles devraient être égaux. »
11. Fille	« Cela signifie que tout le monde est égaux et que l'on a les mêmes droits et devoirs. »
12. Garçon	« Cela signifie que chacun fait ce qu'il veut »
13. Garçon	« Ça veut dire que tout le monde fait la même chose. »
14. Filles	« Pour moi, ça signifie que les filles et les garçons doivent avoir les mêmes droits. »
15. Garçon	« Il y avait plus d'école de garçons car il y avait plus de garçon que de filles. »
16. Fille	« Pour moi être à égalité dans une ville qu'on soit une fille ou un garçon c'est qu'on a tous le droit d'aller à l'école. »
17. Garçon	« Que les garçons peuvent faire tous les sports et les filles aussi. »
18. Fille	« Ça veut dire qu'on soit une fille ou un garçon on va où on veut. »

19. <i>Fille</i>	« Ça veut dire que les filles et les garçons ont les mêmes droits. »
20. <i>Fille</i>	Exercice non fait
21. <i>Garçon</i>	« Filles et garçons ne sont pas à égalité. »
22. <i>Garçon</i>	« Que les garçons et les filles font ce qu'ils ont envie. »
23. <i>Garçon</i>	Exercice non fait
24. <i>Garçon</i>	Exercice non fait

ANNEXE n° 9 : Tableau récapitulatif des solutions proposées, « Ville de demain » (6e1)

Légende :

	Pratiques sportives, de loisirs.
	Solutions coercitives.
	Espace jeune.

Nom du groupe	Solutions proposées
1- Groupe A <i>(Groupe de garçons)</i>	« Création d'un terrain de football . Des stages de football et de danse sont imposés pour les filles et les garçons. Les filles et les garçons sont tous ensemble ».
2 - Groupe B <i>(Groupe de garçons)</i>	« Un espace jeune : petits et grands mais aussi qui en a envie. »
3 - Groupe C <i>(Groupe mixte : 2 filles/2 garçons)</i>	« Terrain de football FFFF : Fédération Française de Football Féminin » —> <i>On voit sur leur dessin, une fille qui est en train de faire du football et un garçon qui fait de la danse.</i>
4 - Groupe D <i>(Groupe de filles)</i>	« Des panneaux « obligation : égalité fille- garçon »
5 - Groupe E <i>(Groupe de filles)</i>	« Des filles qui font des activités de garçon et les garçons des activités de fille » —> <i>On voit sur le dessin une fille qui est en train de faire du football et un garçon en train de faire de la danse. Une élève intervient pendant leur oral : « vous n'avez pas l'impression que c'est la même chose que lorsque les filles font que de la danse et les garçons que du foot ? »</i> <i>Réponse : « non mais on les sépare un moment puis on les remet ensemble ensuite »</i> « des intervenants fille/garçon »
6 - Groupe F <i>(Groupe de filles)</i>	« un Espace jeune fille-garçon Une salle de danse et un terrain de football . Les filles apprennent aux garçons à faire de la danse et les garçons apprennent aux filles à faire du football. Aussi une Maison de la confiance en soi pour les jeunes et les adultes »

(Suite annexe n°9)
Quelques dessins de « Villes de demain » de la 6e1

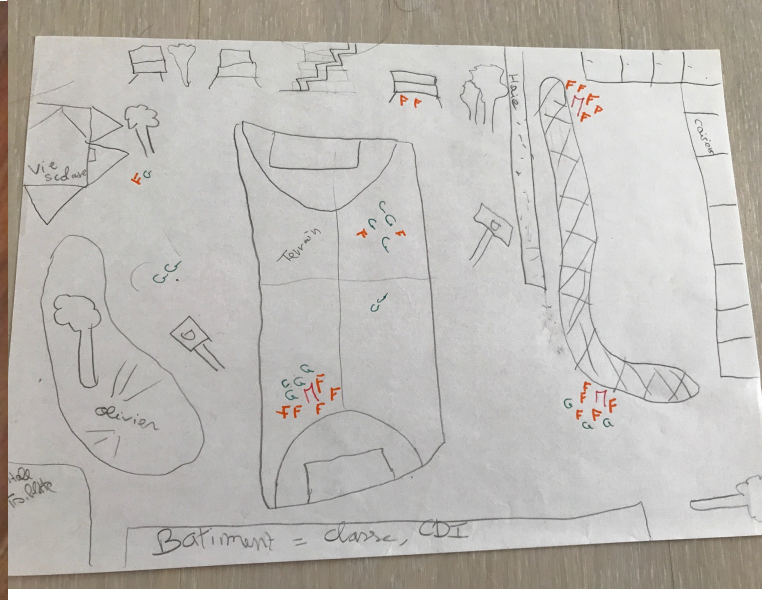


(Suite annexe n°9)
 Quelques dessins de « Villes de demain » de la 6e1



ANNEXE n° 10 : Quelques dessins de cour de récréation des élèves

Deux élèves de 6e1 (filles)



Une élève de 6e2



ANNEXE n° 11 : Tableau récapitulatif des arguments du débat (6e1)

« Les filles devraient elles occuper le centre de le cour autant que les garçons ? ».

ÎLOTS	ARGUMENT POUR	ARGUMENT CONTRE
1	« Elles ont le droit d’aller au centre tout autant que sur les côtés de la cour ».	
2		« Elles n’ont pas envie d’être au centre. Les garçons en ont plus envie ».
3	<i>Fille</i> : « Le centre n’appartient à personne, ni plus aux filles , ni plus aux garçons ».	<i>Une fille (en réponse à la fille de son îlot)</i> : « On n’est pas toujours obligés d’aller au centre même les garçons ne vont pas toujours au centre. » —> <i>Un garçon d’un autre îlot répond à cette fille</i> : « La plupart des garçons occupent quand même beaucoup plus le centre... » —> <i>Une fille de l’îlot 4 répond</i> : « Non les filles vont autant au centre que les garçons ! »
4	<i>Fille</i> : « Les garçons doivent passer davantage le ballon aux filles ».	<i>Un garçon (en réponse à la fille de son îlot)</i> : « Les filles doivent courir plus ».
5		<i>Un garçon</i> « on joue au football au milieu, où est ce qu’on pourrait jouer au football alors ? » —> <i>un fille d’un autre îlot répond à ce garçon</i> : « Oui mais lorsqu’on n’a pas envie de jouer au football ? Comment faire avec les tracés au sol ? et les paniers de basketball ? ».
6	<i>Filles</i> : « Les filles devraient alors pouvoir plus jouer au football avec les garçons » —> <i>un garçon d’un autre îlot répond à cette fille</i> : « Mais le problème c’est pas d’être fille ou garçon mais c’est que les plus grands occupent plus le centre » —> <i>la fille de l’îlot 6 répond à ce garçon</i> : « non, nous parfois on essaye de jouer au football mais les garçons ne nous laissent pas la balle	
7	<i>Une fille</i> « À l’école élémentaire , il y avait un emploi du temps du ballon : lundi CP, mardi CE1...les filles et les garçons de la même classe jouaient dans la même équipe contre une autre classe. ».	

ANNEXE n° 12 : Tableau récapitulatif des arguments du débat (6e2)

« Les filles devraient elles occuper le centre le cour autant que les garçons ? ».

ÎLOTS	ARGUMENT POUR	ARGUMENT CONTRE
1	<i>Fille</i> : « Les filles doivent aussi occuper le centre car les garçons ne sont pas les chefs ni les dominants ».	
2	<i>Fille</i> : « Les garçons ne possèdent pas le centre de la cour ».	
3	<i>Garçon</i> : « Les filles ont les mêmes droits que les garçons ».	
4		<i>Garçon</i> : « Les filles ne veulent pas jouer au football ». —> <i>Fille de l'îlot 5</i> : « Les garçons ne veulent pas qu'elles jouent ». —> <i>réponse d'une fille du groupe 4</i> : « Oui mais les filles jouent mal au football ».
5	<i>Fille</i> : « Les garçons ne veulent pas qu'elles jouent ».	
6		<i>Fille</i> : « Oui mais les filles jouent mal au football ».
7	<i>Un garçon</i> : « Moi j'ai une cousine qui joue super bien au rugby ».	
8	<i>Une fille</i> : « Il faudrait que les garçons aillent plus en périphérie ».	
9		<i>Garçon</i> : « Mais les filles n'aiment pas jouer au football ! ». —> <i>Réponse d'une fille groupe 5</i> « C'est pas vrai ! ». —> <i>Réponse du garçon du groupe 9</i> : « Mais les filles ne veulent pas former d'équipe , elles ne veulent pas faire d'équipe mixte. —> <i>Réponse garçon du groupe 4</i> : « « elles n'ont qu'à être moins timides, elles sont stressées, elles ont peur de la balle ». —> <i>Réponse garçon groupe 9</i> : « Elles n'ont qu'à aller la chercher la balle ».

ANNEXE n° 13 : Tableau récapitulatif des solutions proposées en EMC (6e1)

Légende :

	Des pratiques mixtes
	Un emploi du temps.
	Intervention des adultes
	Aménager la cour

ÉLÈVES 6e1	SOLUTIONS
1 - Trois filles	« Un emploi du temps pour que filles et les garçons puissent occuper le centre de la cours : foot/basket ».
2 - Quatre garçons	« Nous pourrions faire des activités communes ».
3 - Quatre filles	« Un emploi du temps pr le midi de semaine A et de semaine B ». « Une balle pour les filles et une balle pour les garçons (foot et basket y compris) ».
4 - Cinq garçons	« Faire un tournoi de sport avec des équipes mixtes, qui comporterons des équipes mélangées filles, garçon » « faire des activités mixtes ».
5 - Quatre filles	« Faire venir un intervenant pour regarder comment se passe les cours et la cour de récréation quand les élèves y sont pour voir si il y a beaucoup d'inégalité ou pas et en parler avec un professionnel qui passera dans les classes pour en parler ».
6 - Quatre garçons	« Les filles devraient être acceptées à jouer au foot et au basket » « Le collège devrait déplacer les cages de foot et le panier de basket et les touches de terrains ».
7 - Quatre filles	« Faire un emploi du temps fille garçon et mixte dans la cour ».

ANNEXE n° 14 : Tableau récapitulatif des solutions proposées en EMC (6e2)

Légende :

	Des pratiques mixtes
	Un emploi du temps.
	Intervention des adultes
	Aménager la cour

ÉLÈVES	SOLUTIONS
Groupe 1	« Faire des activités mixtes , pour les filles et les garçons (du sport collectif). Les garçons qui ne veulent pas jouer avec les filles n'auront pas le droit de jouer ».
Groupe 2	« (...) Que les adultes proposent d'autres sports que le foot et ouvrir le squat pour le ping pong . ».
Groupe 3	« (...) mettre des jeux dans la cour. Par exemple installer une marelle ou alors des jeux de cordes a sauté, on pourra faire un espace jeux de société ».
Groupe 4	« Il faudrait supprimer les ballons de foot et garder les ballons de basket. Faire une cabane avec des jeux de société. Installer des tables de ping pong » .
Groupe 5	« (...) Enlever le ballon de foot , faire du basket, faire des cabanes avec des jeux de société ».
Groupe 6	« Nous proposons qu'il y ait des ateliers de danse, de fitness, mise en place d'un cinéma à ciel ouvert , on pourrait assister les filles autant que les garçons, on pourrait mettre des bancs au centre de la cour avec un écran géant ».
Groupe 7	« Rétrécir la taille du terrain de football et de basketball pour que les personnes qui ne veulent pas faire des sports occupent le centre de la cour. nous proposons de faire un emploi du temps par exemple : le lundi foot et basket, le mardi autre chose ».
Groupe 8	Pas de solution.
Groupe 9	- « Que les garçons acceptent que les filles jouent au foot et au basket avec eux. Arrêter le foot et le basket et garder le terrain pour les cours de sports ».
Groupe 10	« Il faudrait que les filles et les garçons occupent les mêmes principes de jeu ».
Groupe 11	« Ouvrir le squat pendant la récréation comme ça les filles et les garçons seront au mélange ».
Groupe 12	« Faire des activités mixtes , accepter les filles au foot et au basket par exemples ».