



HAL
open science

La pratique du débat à visée philosophique pour sensibiliser les élèves aux inégalités et aux stéréotypes liés au genre

Axelle Gonthier

► To cite this version:

Axelle Gonthier. La pratique du débat à visée philosophique pour sensibiliser les élèves aux inégalités et aux stéréotypes liés au genre. Education. 2019. dumas-03223782

HAL Id: dumas-03223782

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03223782>

Submitted on 11 May 2021

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

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



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



Année universitaire 2018-2019

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

Mention Premier degré

La pratique du débat à visée philosophique pour sensibiliser les élèves aux inégalités et aux stéréotypes liés au genre

Présenté par Axelle GONTHIER

Première partie rédigée en collaboration avec Julie THIERY

Mémoire de M2 encadré par Manuel TONOLO

Remerciements

En préambule de ce mémoire, je souhaite adresser mes remerciements :

À **Julie THIERY**. À l'implication, l'intelligence, le perfectionnisme et l'efficacité, que ma binôme a mis en œuvre pour réaliser un mémoire à la hauteur de nos espérances.

À **mes formidables collègues de l'école Waldeck Rousseau**, pour leur aide et leurs conseils dans la réalisation de la séquence.

À **mes étonnants élèves**, pour leur participation, leur motivation et leurs échanges lors des débats à visée philosophique.

À **mes proches et mes amis** pour leur soutien et leur relecture du mémoire.

Enfin, j'aimerais remercier plus particulièrement mon directeur de mémoire, **Manuel TONOLO**, pour son aide, ses remarques précieuses, ses ressources, et sa disponibilité durant toute l'année.

Sommaire

Introduction.....	1
1. Cadre théorique	2
1. 1. Les stéréotypes de genre	2
1. 1. 1. Evolution de la place de la femme dans la société et à l'école	2
1. 1. 2. La parité dans les faits.....	3
1. 1. 3. L'impact des socialisations sur les inégalités entre les sexes	5
1. 1. 4. Comment agir sur ces inégalités ?	8
1. 1. 5. Une prise en compte de cette problématique par les pouvoirs publics	9
1. 2. Comment aborder les stéréotypes de genre à l'école : l'intérêt de l'EMC.....	9
1. 2. 1. D'une EMC reproduisant les stéréotypes à une EMC luttant contre ces premiers	9
1. 2. 2. Comment utiliser l'EMC pour questionner les stéréotypes de genre : l'intérêt du	11
débat à visée philosophique	11
1. 2. 3. La place de la littérature de jeunesse dans les débats à visée philosophique	15
2. Méthodologie	17
2.1. Descriptif de l'expérimentation.....	17
2.1.1. Le cadre général	17
2.1.2. Les hypothèses.....	18
2.2. Mise en œuvre matérielle.....	18
2.2.1. La mise en place des débats à visée philosophique dans la classe	18
2.2.2. L'utilisation de supports	19
2.2.2.1. <i>Des étiquettes : activité de tri</i>	19
2.2.2.2. <i>Un album de jeunesse</i>	20
2.2.2.3. <i>Une vidéographie</i>	20
2.3. Le plan de séquence.....	21
3. Résultats	25
3.1. Recueil des conceptions premières	25
3.2. L'intégration des stéréotypes de genre par les élèves.....	26
3.3. L'évolution des représentations des élèves concernant les stéréotypes de genre	27
4. Discussion.....	31
4.1. Re-contextualisation.....	31
4.2. Interprétation des résultats pour répondre aux hypothèses	31
4.2.1. La pertinence des débats à visée philosophique.....	31
4.2.2. Le tri d'étiquettes et la vidéographie, des outils qui ont fait leur preuve.....	32
4.2.3. Une utilisation difficile de l'album de jeunesse.....	33
4.3. Une opposition entre la séquence préparée et celle réalisée	34
4.3.1. Les expériences des élèves : un levier dans la réalisation des débats	34
4.3.2. La pratique du débat à visée philosophique pour développer le vivre ensemble ...	35
Conclusion.....	37
6. Bibliographie	38
7. Annexes	42
Annexes 1 : Extraits des débats lors des sept séances.....	42
Annexe 2 : Affiche créée par les élèves (1).....	47
Annexe 3 : Affiche créée par les élèves (2)	47

Introduction

Depuis cinquante ans, le gouvernement favorise l'égalité hommes-femmes en instaurant plusieurs lois et mesures permettant de promouvoir le respect des droits des femmes. Cependant, des inégalités persistent et peuvent être expliquées par la diffusion des stéréotypes de genre dans la société. Comme l'explique Nicole Mosconi une philosophe et professeure de sciences de l'éducation : « Les stéréotypes de sexe, ce sont ces croyances caricaturales concernant les groupes féminins et masculins, qui contribuent à dévaloriser le groupe féminin et à valoriser le groupe masculin, conformément à l'ordre social inégal des sexes ». Ces inégalités soulèvent ainsi deux questions : dans quelle mesure sensibiliser les élèves à ces stéréotypes peut réduire les inégalités entre les filles et les garçons ? L'école peut-elle jouer un rôle dans la diffusion du respect de l'égalité entre les filles et les garçons ?

En réponse à ce type de problème, les programmes de 2015 intègrent l'enseignement moral et civique comme une matière à part entière pour les cycles 2 et 3. Cette matière doit permettre à travers des débats à visée philosophique de confronter les élèves à des dilemmes moraux et à des modèles de préjugés sexistes afin de les aider à se construire un esprit critique et une culture morale et civique.

Ce mémoire répondra donc à la problématique suivante : En quoi la pratique du débat à visée philosophique permet d'interroger les stéréotypes de genre des élèves de la classe et de les faire évoluer ?

1. Cadre théorique

1. 1. Les stéréotypes de genre

1. 1. 1. Evolution de la place de la femme dans la société et à l'école

En 2015, Carina Louart et Pénélope Paicheler expliquent que la domination masculine d'origine religieuse a longtemps rendu les femmes inférieures, dépendantes et soumises aux hommes. Ce n'est qu'avec l'apparition du féminisme (mouvement qui défend les droits des femmes) au début du vingtième siècle, que les femmes vont progressivement acquérir l'égalité des sexes devant la loi :

- en 1944, les femmes obtiennent les droits de vote et d'éligibilité,
- en 1946, le préambule de la constitution définit l'égalité entre les hommes et les femmes,
- en 1965, les femmes sont autorisées à exercer une profession, à ouvrir un compte bancaire et à gérer seules des biens ;
- en 1967 et 1975, les lois sur la contraception et l'IVG permettent aux femmes de disposer de leur corps ;
- en 2000, la loi sur la parité en politique oblige les partis à présenter autant de candidats hommes que de candidates femmes et incite l'égal partage des pouvoirs entre les sexes ;
- en 2002, la loi renforce la coparentalité et reconnaît des droits plus importants aux mères de famille.

Au plan scolaire et jusqu'au dix-huitième siècle, Marie Duru-Bellat en 2004 explique que les filles n'avaient que très peu accès à l'éducation : on considérait que les travaux domestiques auxquels elles étaient destinées ne le nécessitait pas.

Mais, comme le montre Carina Louart et Pénélope Paicheler (2015) ainsi que Geneviève Pezeu (2011), à partir du dix-neuvième siècle, les femmes accèdent progressivement à l'école primaire : en 1850 la loi Falloux crée des écoles primaires de filles dans les communes de 800 habitants et en 1881, la loi Ferry rend le primaire obligatoire pour tous les enfants de 6 à 12 ans.

Les filles entrent ensuite dans le secondaire grâce à la loi See en 1880 qui instaure des lycées publics de jeunes filles. On notera toutefois que les filles recevaient un enseignement très

orienté vers leurs rôles de mère et d'épouse.

Ensuite, avec la loi Haby en 1975, le secondaire devient mixte. Cette loi, associée à celle de 1919 (droit d'accès au baccalauréat) et à celle de 1938 (droit d'inscription à l'université sans l'accord du mari) va permettre aux filles de faire des études plus longues et avec les mêmes contenus que les garçons.

1. 1. 2. La parité dans les faits

Mais, en dehors du cadre juridique, Carina Louart et Pénélope Paicheler expliquent en 2015 que la parité (définie par l'INSEE comme « l'égalité représentation des sexes » dans les instances et leur assurant « le même accès aux opportunités, droits, occasions de choisir et conditions matérielles ») est loin d'être atteinte :

Ainsi, au plan scolaire, Marie Duru-Bellat en 2004 et Nicole Mosconi en 2009 expliquent qu'il existe de nombreuses inégalités de réussite et d'orientation selon le sexe. En effet, les élèves s'orientent généralement dans une discipline non pas en fonction de l'attrait pour cette dernière ou pour un métier, mais plutôt en fonction de la vision sexuée qu'ils en ont et des capacités présumées. Par exemple, les filières scientifiques étant considérées comme plutôt masculines, les filles vont moins croire en elles, moins s'y investir et donc moins s'y orienter. Il en est de même pour les garçons dans les filières littéraires.

Aussi, toujours selon Marie Duru-Bellat (2004), les choix d'orientation sont plus ou moins ambitieux selon le sexe : les garçons font souvent des choix plus ambitieux que les filles qui doutent plus facilement de leurs capacités intellectuelles. Les garçons sont donc plus présents dans les filières élitistes, même si, en moyenne, les filles font des études plus longues et plus sérieuses.

Aux plans économiques et professionnels, à l'âge adulte, Marie Duru Bellat (2004) énonce que les femmes ont plus de difficultés à trouver un emploi que les hommes : elles sont plus souvent au chômage et occupent des postes souvent précaires. Aussi, leur répartition dans le monde du travail est inégale : les femmes se voient souvent proposer des postes correspondant aux qualités dites féminines ; elles occupent moins de postes à responsabilité que les hommes. On notera également qu'elles doivent souvent faire des études plus longues que leurs congénères pour arriver au même poste. De plus Carina Louart et Pénélope Paichelier (page quinze du livre « filles et garçons, la parité à petits pas »), ajoutent qu'« en 2013, pour le

même travail, les femmes européennes perçoivent un salaire inférieur de 15 à 20 % à celui des hommes ».

Concernant l'axe social, Marie Duru-Bellat (2004) soutient que très tôt, les comportements des filles et des garçons sont différents et correspondent aux attentes de la société. Par exemple, les garçons vont adopter des comportements virils et décontractés alors que les filles vont s'attarder sur leur apparence ou encore développer leur sociabilité. Ceci n'est pas sans conséquence : par exemple, le comportement viril des jeunes garçons est en contradiction avec le statut de l'élève et donc ne favorise pas la réussite scolaire.

Marie Duru-Bellat (2004) souligne également qu'à l'âge adulte la société attend davantage des femmes que des hommes au plan social. Et, ces attentes différenciées impactent grandement leurs carrières professionnelles : les femmes sont poussées à travailler à mi-temps voir à cesser leur activité professionnelle pour s'occuper de l'éducation de leur enfant alors que les hommes sont incités à poursuivre le développement de leur carrière professionnelle pour subvenir aux besoins de la famille.

Au plan culturel, selon Carina Louart et Pénélope Paicheler (2015), actuellement dans le monde, la naissance d'un garçon reste encore préférée à celle d'une fille et de ce fait ceux-ci sont mieux nourris et mieux scolarisés.

A cela, Marie Duru-Bellat (2004) ajoute que très tôt, les enfants vont avoir des goûts et des activités très différenciées selon le sexe. Par exemple, Elena Gianni Belotti, en 1973 montre que les filles vont plutôt jouer à des jeux considérés comme féminins (comme la dinette) et agir selon les attentes sociales (préparer un repas par exemple). De même, Martine Court, en 2010, montre même que les enfants évitent de faire des choix correspondant à l'autre sexe : par exemple, les petits garçons refusent très tôt de porter des vêtements roses étiquetés comme féminins.

Aux plans sanitaire et physique, Marie Duru-Bellat (2004) dit qu'il existe des différences d'aptitudes entre les sexes : les filles ont souvent plus de dispositions langagières que les garçons alors que ces derniers sont plus forts physiquement et plus performants pour se repérer dans l'espace.

Au plan psychologique, cette auteure et Elena Gianni Belotti (1973) montrent que les femmes ont généralement moins confiance en elles. De plus, ces auteures et le ministère des droits des femmes ajoutent que les femmes sont plus souvent touchées par la marginalisation et les

troubles physiques et psychologiques. C'est ce que l'on peut lire dans le rapport « violences faites aux femmes » en 2014, les femmes sont plus souvent victimes de violences que les hommes : « 80 pour cent des femmes estiment être victimes d'attitudes sexistes au travail ».

En conclusion, à l'heure actuelle, il existe encore de nombreuses inégalités et différences entre les sexes. Mais d'où viennent-elles ? Comment se construisent-elles ?

1. 1. 3. L'impact des socialisations sur les inégalités entre les sexes

Marie Duru-Bellat (2004) ou encore le Sénat dans son rapport sur « l'importance du jouet dans la construction de l'égalité entre filles et garçons » en 2014, expliquent que les enfants construisent leur identité sexuelle (c'est-à-dire « le sentiment d'appartenance à un sexe » selon le dictionnaire en ligne Larousse) dans un environnement qui n'est pas neutre : la famille, l'école, les pairs et les médias leur inculquent un système de normes sexuées à l'origine de ces différences.

Ainsi, Marie Duru-Bellat (2004) explique que les parents sont les premiers bâtisseurs de l'identité sexuelle de leur enfant. Comme ils ont eux-mêmes intériorisé les stéréotypes de genre (définis par Carina Louart et Pénélope Paicheler en 2005 page vingt comme « une opinion toute faite » sur un sexe et qui attribue des caractéristiques communes à tous les membres de ce sexe) véhiculés par la société, ils vont adopter des comportements éducatifs différenciés :

- ils ne porteront pas la même attention aux enfants : les garçons sont encouragés à se débrouiller seuls tandis que les filles sont surprotégées. On trouve ici une explication au meilleur développement des capacités d'orientation des garçons et à la moindre confiance en elles des filles.
- ils ne seront pas stimulés de la même manière : les filles étant par exemple plus stimulées au plan langagier (d'où leur meilleure aptitude en français) et les garçons au plan moteur.
- ils ne valorisent pas également les comportements : par exemple, avant même la naissance, Marie Duru-Bellat (2004) explique qu'il n'est pas rare d'entendre dire « il bouge beaucoup car c'est un garçon » ce qui va pousser progressivement à adopter cette attitude.

- ils ne transmettent pas les mêmes valeurs : par exemple, Eléna Gianni Belotti (2005) explique que les parents vont facilement demander à une fille d'aller chercher un verre de lait car cette action est conforme aux stéréotypes féminins de dévouement et de soumission.
- ils n'organisent pas le temps extra-scolaire de la même façon : les filles étant par exemple plus encouragées à entretenir les relations familiales et à aider au travail domestique et les garçons plus poussés à pratiquer des jeux avec leurs pairs.
- ils ne donneront pas les mêmes activités aux enfants : ceci est particulièrement vrai pour les jouets, ils encouragent leurs enfants à pratiquer des jeux en adéquation avec les attentes « genrées » de la société. Elena Gianni Belotti (1973) donne l'exemple des poupées qui sont des jouets étiquetés comme féminins et qui donnent aux parents l'occasion d'apprendre à leur fille à bercer un nouveau-né.
- ils n'auront pas les mêmes aspirations scolaires et professionnelles : un garçon par exemple doit bien gagner sa vie, il faut donc favoriser sa réussite scolaire alors qu'une fille doit avoir un métier épanouissant compatible avec une vie familiale.

Cette éducation sexuée va obliger l'enfant (dès trois ans) à s'identifier à un sexe et à en adopter les comportements.

Aussi, au-delà de l'éducation, les parents sont des modèles sexués pour leurs enfants : la division sexuée des tâches ou encore l'inégale répartition de l'autorité parentale entre hommes et femmes sont autant de leçons prouvant aux enfants que les hommes sont supérieurs aux femmes et que les sexes n'ont pas les mêmes rôles sociaux.

Marie Duru-Bellat (2004) souligne encore que le milieu social influence beaucoup les stéréotypes véhiculés par les parents : ceux qui sont issus de milieux instruits en véhiculent moins.

Mais, la socialisation familiale n'est pas la seule à transmettre des stéréotypes de genre. La socialisation scolaire y contribue également.

En effet, Marie Duru-Bellat (2004) et Nicole Mosconi (2009) expliquent que les enseignants sont aussi porteurs de nombreux stéréotypes ayant des conséquences importantes sur la réussite des élèves :

- les professeurs ne tolèrent pas les mêmes comportements selon le sexe : par exemple, ils acceptent plus l'indiscipline des garçons ce qui oblige les filles à développer leur écoute et leur adaptabilité, qualités favorables à leur réussite.
- ils n'ont pas la même indulgence : ils prétendent l'être davantage envers les filles dont ils doutent plus facilement des capacités intellectuelles. Or, on sait que les croyances qu'ont les enseignants sur les capacités des élèves impactent grandement leur réussite (effet Pygmalion).
- ils n'interagissent pas de la même façon avec les élèves des deux sexes : globalement, il y a davantage d'interactions avec les garçons ce qui favorise leur progression.
- ils donnent moins de feedbacks (retours) aux filles.
- ils proposent des orientations plus ambitieuses aux garçons qu'aux filles.

Comme pour les parents, Marie Duru-Bellat en 2004 explique que les professeurs sont des exemples pour leurs élèves. Ainsi, dans le secondaire, les moins bons résultats des filles en mathématiques pourraient s'expliquer par la faible proportion de femmes enseignant cette matière et donc une moindre identification des jeunes filles à leurs professeurs.

De plus, toujours selon cette dernière auteure, les matières enseignées à l'école sont souvent étiquetées comme masculines et présentent peu de grandes figures féminines empêchant encore l'identification des jeunes filles. Par ailleurs, Marie Duru-Bellat (2004) et Pascale Paly (1999) montrent qu'il n'est pas rare d'observer, dans les manuels scolaires, des situations conformes aux stéréotypes de genre. Pascale Paly (1999) ajoute que ceci est particulièrement vrai pour les manuels scolaires datant d'avant 1990 dans lesquels les femmes sont présentées dans l'accomplissement de leur rôle familial alors que les hommes le sont dans leur profession.

D'autre part, à l'école, l'enfant va être confronté à des pairs qui ont intériorisé des stéréotypes de genre présents dans leur famille. On constate que dès lors qu'il y a mixité, les enfants d'un même sexe vont avoir des attentes stéréotypées envers leurs pairs et même exercer une certaine pression sur des individus qui y seraient réticents.

Enfin, Marie Duru-Bellat (2004) et Elena Belotti (2005) expliquent que les médias, les programmes télévisés ou les publicités transmettent de nombreux stéréotypes de genre que les individus en construction vont progressivement intérioriser.

1. 1. 4. Comment agir sur ces inégalités ?

Les inégalités citées ci-dessus ont des conséquences importantes sur le parcours de chacun des sexes. Aussi, de façon à permettre à chacun d'être libre de ses choix, de nombreux auteurs ou instances de l'Etat ont lancé des recommandations politiques et économiques : par exemple, Marie Duru-Bellat en 2004 suggère de limiter les politiques nationalistes, d'aider financièrement la garde d'enfants et de mieux encadrer les mi-temps de façon à lutter contre l'inactivité des femmes. De même, le Sénat dans son rapport en 2014, recommande de valoriser les entreprises qui s'engagent dans la réduction des inégalités entre les sexes mais aussi de pénaliser celles qui ne le font pas.

Ces auteurs soulignent que l'encadrement économique et politique n'est pas suffisant et qu'il faut former les différents acteurs. Ainsi, le Sénat encourage les campagnes de formation nationales à destination du grand public mais il valorise également la formation de toutes les instances de l'enfance. De même, Marie Duru-Bellat (2004), Nicole Mosconi (2009) ou encore Michèle Babillot (1999) expliquent qu'il faut former les différents acteurs de l'école à leurs propres stéréotypes mais aussi à ceux véhiculés par la société en général.

Mais, comme l'explique Marie Duru-Bellat en 2004, la lutte contre les discriminations sexuelles ne fait pas l'unanimité au sein même des sexes : les femmes y sont plus engagées que les hommes. En effet, ces derniers peuvent trouver, de manière plus ou moins consciente, des avantages aux inégalités entre les sexes.

Par ailleurs certains mouvements idéologiques sont ouvertement opposés à la lutte contre les inégalités hommes/femmes. Par exemple, Farida Belghoul en 2014 sur les journées du retrait, affirme que les inégalités entre les sexes sont naturelles et qu'elles rendent les hommes et les femmes complémentaires. Pour elle, enseigner « la théorie du genre » (à savoir le fait que les facteurs biologiques ne sont pas les seuls déterminants à l'identité sexuelle) déstabilise les individus qui ne savent plus qui ils sont ni quelle sexualité avoir. Elle explique que ceci a aussi de graves conséquences sociétales : augmentation du taux de divorces, destruction de cultures et non-respect des religions, destruction de la cohésion dans la société... Or, selon le ministère de l'éducation nationale dans son rapport « évaluation du dispositif expérimental ABCD de l'égalité » en 2014, ces courants anti-égalité filles-garçons sont à prendre au sérieux car ils peuvent troubler le déroulement de l'éducation aux inégalités sexuelles à l'école.

1. 1. 5. Une prise en compte de cette problématique par les pouvoirs publics

Avec la prise de conscience des effets des stéréotypes de genre sur les parcours des individus, l'état a engagé ses différents ministères dans une lutte conjointe. Il s'est également doté d'instances visant à mieux les contrer : par exemple, il a créé en 2013 le « haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes » qui publie un rapport par an sur l'état du sexisme en France et des propositions en faveur des droits des femmes.

On note aussi une importante implication du ministère de l'Education Nationale qui a fait de la lutte contre les discriminations sexuelles une priorité éducative. En effet, il l'a intégré à de nombreux textes officiels régissant l'action de l'école (référentiel de compétences des enseignants, code de l'éducation, socle commun, programmes, parcours éducatif de l'élève, charte et vademécum de la laïcité, etc.). Puis, il a créé des dispositifs spécifiques à l'éducation, à l'égalité entre les sexes comme par exemple « le plan d'actions pour l'égalité entre les filles et les garçons » qui forme les enseignants, les élèves et leurs parents à ces problématiques.

1. 2. Comment aborder les stéréotypes de genre à l'école : l'intérêt de l'EMC

1. 2. 1. D'une EMC reproduisant les stéréotypes à une EMC luttant contre ces premiers

Sur le site institutionnel EDUSCOL (mis à jour en 2018), il est mentionné que le parcours citoyen concerne les élèves du primaire et du secondaire et vise la transmission de « la culture de l'égalité entre les sexes et du respect mutuel » ainsi que de « la lutte contre toutes les formes de discrimination ». Il est également rappelé que « l'ensemble des enseignements, en particulier l'enseignement moral et civique concourt » à leur acquisition.

L'enseignement moral et civique paraît aujourd'hui être un levier majeur de formation aux discriminations, aux stéréotypes sexués ainsi qu'aux violences faites aux femmes, et ceux, dès le plus jeune âge.

Mais l'enseignement moral et civique a-t-il toujours lutté contre les discriminations et les stéréotypes sexistes ?

Selon Hervé Caudron en 2007 et François Galichet en 2005, cela n'a pas toujours été le cas : l'enseignement moral et civique a longtemps véhiculé et développé les stéréotypes de genre de la société : l'éducation morale réalisée avant 1960 visait la soumission aveugle (c'est-à-dire sans remise en question) à des règles sociales et juridiques souvent égalitaires. Ainsi,

pouvait-on apprendre selon Hervé Caudron (2007 page 41) que « si l'éducation des filles est nécessaire, cela ne signifie pas que les femmes ont les mêmes droits ». L'enseignement de ces règles était réalisé de manière transmissive c'est-à-dire que l'élève est passif et considéré comme incapable de penser. Il apprenait, par cœur, des règles jugeantes et stigmatisantes expliquées par un adulte censé être raisonné.

François Galichet en 2005 montre que cet enseignement était associé à l'enseignement de travaux domestiques liés aux attentes sociales stéréotypées : par exemple, en lien avec la transmission de règles morales de dévouement au foyer ainsi qu'au mari, et selon l'article « Et avant, qu'apprenait-on à l'école ? » écrit dans le journal Parisien en 2008, les jeunes filles apprenaient à faire de la couture.

D'autre part, en instruction civique les élèves de cette époque étudiaient également le fonctionnement des instances de l'état ainsi que leurs futurs droits et devoirs de citoyen : par exemple, le suffrage universel masculin était étudié et associé à la valeur d'égalité prônée par la République, même si ce droit et cette égalité ne concernaient qu'un seul des deux sexes.

Ces deux auteurs expliquent donc que l'objectif de cette morale était de former des citoyens autonomes respectant les codes sociaux de l'époque et remplissant leurs devoirs envers la Société.

Mais, ces deux auteurs expliquent qu'à partir des années 1960, la société va connaître une importante transformation aboutissant progressivement à la rénovation de l'enseignement moral et civique dans les années 1980.

En effet, avant les années 1960 selon Hervé Caudron (2007), il paraissait normal à de nombreuses femmes de ne pas avoir de droits. Mais, la montée du féminisme et la conquête progressive de l'égalité devant la loi (décrite en partie 1.1.1) va pousser l'enseignement moral et civique à apporter sa contribution au principe d'égalité entre hommes et femmes (se référer à la loi d'orientation de 1989).

Hervé Caudron (2007) explique encore que le développement de la psychologie de l'enfant va remettre en question les méthodes d'enseignement de la morale à l'école : Piaget montre en 1932 que l'enfant développe une autonomie de la pensée vers 7/8 ans. Or, jusqu'à présent, on considérait l'enfant comme un être indiscipliné, impulsif et dénué d'empathie (François Galichet 2006). Les travaux de Piaget vont donc contribuer à la prise en compte de l'enfant comme une personne à part entière, dotée de compétences sociales multiples et ayant des droits (se référer à la convention internationale des droits de l'enfant adoptée par l'ONU en 1989).

Parallèlement, Piaget (cité par Hervé Caudron en 2007) et Vygostki (cité par Olivier Blond-Rzewuski *et al* en 2018) montrent que l'enfant apprend en confortant ses propres représentations à celles de ses pairs et à son environnement. Ceci va progressivement remettre en question les modèles transmissifs d'enseignement et contribuer au développement important des pédagogies nouvelles initiées au début du vingtième siècle. Ce fut par exemple le cas pour la pédagogie Freinet qui a connu un essor important après 1960 : cette dernière décrite par François Galichet en 2005 place l'élève en acteur majeur de l'instruction civique et lui donne la parole aux travers de nombreux dispositifs comme les débats sur des thèmes de société (notamment l'égalité entre les sexes) ou des conseils d'élèves favorisant la socialisation et le développement de l'empathie.

Plus tard, le développement de la théorie de l'esprit, notamment décrite par Jean François Dortier en 2005, prouvera que l'enfant est capable de se mettre à la place de l'autre dès 15 mois et donc que l'enseignement de l'égalité entre les sexes peut commencer dès le plus âge.

Ainsi, selon Marie France Daniel en 2007, l'enseignement moral et civique d'aujourd'hui vise le développement des valeurs fondamentales telles que le droit et l'égalité entre les sexes.

Pour cela, Hervé Caudron décrit cet enseignement sur trois axes :

- un axe législatif qui consiste à comprendre ses droits et ses devoirs (en lien avec l'individualisation grandissante de la société) mais aussi ceux des autres et notamment ceux des femmes.
- un axe militant qui consiste à développer l'esprit critique des élèves sur les valeurs morales apprises et sur les lois. L'objectif ici est de montrer que rien n'est jamais complètement acquis en matière de justice sociale et notamment au plan de l'égalité des sexes.
- un axe participatif en encourageant les élèves à participer à la vie démocratique de l'école mais aussi à la vie sociale au sens large en ayant une attitude de respect mutuel entre les sexes ou en participant à son développement (en s'opposant par exemple aux moqueries liées au sexe).

1. 2. 2. Comment utiliser l'EMC pour questionner les stéréotypes de genre : l'intérêt du débat à visée philosophique

Quelle(s) pratique(s) pédagogique(s) mettre en œuvre lors de l'enseignement moral et civique (EMC) pour questionner les stéréotypes de genre des élèves ?

D'après ce que nous avons vu précédemment, il semble nécessaire de mettre l'élève en position d'acteur de son apprentissage. Pour cela, l'utilisation du débat à visée philosophique

semble être approprié. En effet, Olivier Blond Rzewuski *et al* en 2018 définissent le débat à visée philosophique comme une manière d'aborder un sujet de société en développant son point de vue, en tentant de le défendre voir en essayant de convaincre les autres.

Selon Isabelle Pouyau en 2012, il peut être mis en place dès les « petites classes » à partir du moment où le langage des élèves est installé (c'est-à-dire en moyenne section de maternelle).

De plus, un certain nombre d'auteurs ont montré que le débat à visée philosophique permet de faire évoluer les représentations des élèves sur la question des différences entre les sexes. En effet :

- Selon François Galichet sur son site internet, Michel Tozzi (2003) et Olivier Blond Rzewuski (2018), le débat permet de faire évoluer les représentations sexistes des enfants en les confrontant à celles des leurs pairs (se référer à la théorie socio-constructiviste de Vygostki décrite précédemment).
- Selon Michel Tozzi (2003), Isabelle Pouyau (2012), Jean-Pierre Pozzi et Pierre Barougier (2010), le débat développe l'esprit critique et donc concourt à la réduction de l'impact du milieu d'origine sur la manière de penser. Or, nous avons vu en partie (1.1.3) que le milieu social d'origine impacte grandement le développement ou non des préjugés sexistes.
- Selon François Galichet, le débat à visée philosophique permet de prendre en compte l'ensemble des axes d'un problème posé. Par conséquent, un débat sur le thème de l'égalité oblige les élèves à réfléchir aux différences et aux similitudes entre les sexes, à les verbaliser pour les questionner et à identifier leurs causes.
- Selon Isabelle Pouyau (2012), et Olivier Blond Rzewuski *et al* (2018), le recours au débat à visée philosophique développe la prise en compte de l'autre, de son point de vue ainsi que de ses droits et par conséquent participe à la construction de compétences citoyennes ainsi que sociales. Ainsi, face à un sujet sur les inégalités entre les sexes, les élèves de tout sexe vont apprendre à se mettre à la place de l'autre (développement de l'empathie), à comprendre ses difficultés et à agir en faveur de plus d'égalité notamment en cherchant collectivement des solutions liées à des problèmes sexistes dans la classe.
- Selon Marie France Daniel (2007), Isabelle Pouyau (2012) et Oliver Blond Rzewuski *et al* (2018), le débat à visée philosophique développe le langage des élèves notamment au niveau du vocabulaire lié au thème abordé, mais aussi au niveau de l'argumentation (les élèves étant invités à justifier une idée avancée).

- Selon Isabelle Pouyau (2012), Marie France Daniel (2007), Michel Tozzi (2003) et Olivier Blond Rzewuski *et al* (2018), le débat à visée philosophique est un lieu d'expression de chacun, sans violence et qui met tous les élèves à égalité. Selon ces auteurs, ceci permet d'améliorer l'estime de soi des élèves notamment celle des filles qui ont tendance à se dévaloriser ou à se sentir inférieures aux garçons (cf partie 1.1.2).

Mais comment mettre en œuvre un débat à visée philosophique dans sa classe ?

Historiquement, Isabelle Pouyau en 2012 explique qu'il y a eu deux grands courants de mise en œuvre de débats à visée philosophique en France :

- celui de Jacques Lévine qui propose une première séance où les enfants échangent librement sur un thème donné. Cette dernière est suivie d'une seconde séance où l'on réécoute ce qui a été dit et où l'on se positionne.
- celui de Michel Tozzi qui présente trois étapes pour réaliser un débat à visée philosophique :
 - une phase de questionnement où l'on interroge le sujet et où l'on exprime les premières opinions,
 - une phase d'argumentation où l'on justifie ses opinions et où l'on exprime des désaccords,
 - une phase de conceptualisation où l'on cherche à dépasser les premières opinions données pour questionner le problème dans sa globalité.

Dans ce dernier modèle, les débats comportent de nombreux rôles sociaux (président, animateur, synthétiseur, discutants, etc.).

Isabelle Pouyau (2012) conseille quant à elle de mixer les deux méthodes : elle propose de mettre en œuvre une première séance d'expression libre des idées (il s'agit d'une évaluation diagnostique). Puis, elle propose de mettre en œuvre d'autres séances, à l'aide d'inducteurs qui abordent des axes décrits lors de la première séance.

Mais, puisque l'enseignant doit laisser les élèves acteurs, quelle est sa place dans la mise en place de débats à visée philosophique ?

En amont, l'enseignant doit construire une relation de confiance avec les parents. En effet, dans le film « ce n'est qu'un début » (Jean-Pierre Pozzi et Pierre Barougier en 2012), Pascaline Dogniani y explique que la parole de l'enfant est directement influencée par celle

de ses parents. Ces derniers peuvent donc avoir peur d'être jugés par l'école ou encore penser que l'on peut y enseigner des éléments contraires à leurs valeurs (se référer à l'évaluation du dispositif expérimental ABDC de l'égalité du Ministère de l'Education Nationale en 2014). Par conséquent, il semble important de prévenir les parents de la mise en place de débats à visée philosophique, par exemple en réalisant une réunion (Jean-Pierre Pozzi et Pierre Barougier en 2012) où l'on explique l'objectif des débats et où l'on y rappelle la neutralité de l'enseignant ainsi que le fondement des valeurs transmises par l'école.

Selon le réseau Canopé sur son site internet, pour notre thème, l'enseignant questionne donc les différences entre les filles et les garçons sans donner son opinion mais en faisant avancer la réflexion collective vers plus d'égalité.

Aussi, pendant la séance de philosophie, Michel Tozzi (2003), Isabelle Pouyau (2012) et Marie Daniel France (2007) expliquent que l'enseignant est le garant du bon déroulement du débat. Pour cela, il doit :

- choisir une question en lien avec les préoccupations des élèves. Pour le thème de l'égalité filles garçons, Madame Pouyau (2012 page 49) propose la question suivante « être une fille ou être un garçon, est-ce que c'est pareil ? ».
- Proposer un inducteur de débat (cf partie : 1.2.3).
- garder une trace des idées des élèves en prenant des notes et en proposant des phases de synthèse collective ou individuelle. Par exemple, Madame Pouyau (2012) à la page 54 de son livre « Préparer et animer des ateliers philo de la MS au CE1 » propose pour un débat sur notre thème, de demander individuellement aux élèves de compléter la phrase suivante « je suis contente d'être une fille ou un garçon parce que... et j'aimerais être une fille ou un garçon parce que... ».
- de guider, faire approfondir les élèves, mettre en avant les contradictions et de relancer le débat à l'aide de questions. Pour cela, François Galichet (page 1 de « filles et garçons ») propose par exemple de poser les questions suivantes aux élèves : « Est-ce vrai que les filles pleurent plus souvent que les garçons ? Est-ce honteux d'être un garçon et de jouer à des jeux de filles ? ».
- de poser le cadre nécessaire à l'écoute, à la confiance et à la prise en compte de l'autre : dans le film « Ce n'est qu'un début » en 2010, on constate par exemple que l'enseignante commence ses débats par des rituels structurant le temps, l'espace et l'organisation réglementaire du débat à visée philosophique.

1. 2. 3. La place de la littérature de jeunesse dans les débats à visée philosophique

Comme dit précédemment, lorsque l'on met en place un débat à visée philosophique avec des élèves, le choix de l'inducteur se pose. Ce dernier doit permettre aux élèves de questionner leur représentation sur les inégalités entre les filles et les garçons suite à une collecte des conceptions des élèves (évaluation diagnostique de la séance 1). Puis, approfondir la réflexion sur un axe précis.

Isabelle Pouyau (2012) et Oliver Blond Rzewuski *et al* (2018) expliquent donc que l'inducteur peut être de différentes sortes :

- un document écrit (album de littérature jeunesse, écrits d'élèves ou de la classe, trace d'échanges lors de débats, œuvre d'art, etc.) que l'on lit et analyse,
- un support visuel (une photographie, une image, une vidéographie) que l'on décrit et remet en question,
- un jeu, une enquête ou encore une activité de catégorisation qui amène à faire des choix à justifier...

Concernant l'étude des inégalités entre les sexes, le réseau Canopé explique que le choix de cet inducteur est encore plus essentiel : il ne doit pas être en accord avec les représentations stéréotypées des élèves, bien au contraire, il doit les remettre en question. A titre d'exemple, Isabelle Pouyau propose en 2012 de faire comparer des dessins où les élèves ont préalablement représenté « une fille et un garçon en train de faire quelque chose ». En effet, les enfants vont le réaliser à partir de leurs propres représentations sur les deux sexes et il est probable qu'un certain nombre de stéréotypes de genre apparaissent (choix des couleurs, de l'activité attribuée à chaque sexe, etc.). Il sera alors intéressant de comparer les dessins et de discuter autour des différentes représentations des élèves.

Aussi, comme l'explique Oliver Blond Rzewuski *et al* (2018), les programmes d'enseignement moral et civique de 2015 préconisent d'utiliser régulièrement la littérature de jeunesse comme inducteur de débats à visée philosophique. En effet, Bruno Bettelheim (1976) explique que l'enfant trouve dans la littérature jeunesse des réponses à ses angoisses, ses désirs, ses pulsions et plus globalement aux épreuves qu'il traverse.

Toutefois, plusieurs auteurs s'accordent à dire que le choix de l'album pour aborder le thème des stéréotypes de genre avec les élèves est essentiel. En effet, nous avons vu précédemment (partie 1.1.3) que les manuels scolaires véhiculent de nombreux stéréotypes de genre, mais c'est aussi le cas des livres de littérature jeunesse. Hélène Montarde (1999) explique que les

femmes et les hommes sont représentés dans des rôles conformes aux stéréotypes de genre et avec des qualités sexuées : les héroïnes célèbres comme « le petit chaperon rouge », « blanche neige », « cendrillon » sont souvent mises en avant pour leurs qualités domestiques et plastiques plutôt que pour leur intelligence alors que les princes le sont pour leur ingéniosité et leur combativité. Or, comme vu précédemment, les petites filles et petits garçons vont s'identifier à ces personnages et intégrer progressivement les stéréotypes qu'ils véhiculent. D'autre part, Hélène Montardre (1999) montre que jusque dans les années 1990, les filles occupaient des rôles secondaires dans les livres et souvent moins nombreux que ceux des garçons. A titre d'exemple, cette auteure affirme que « les petits garçons sont les protagonistes de 881 récits, les petites filles de 344 seulement ». Aujourd'hui, Elisabeth Bussienne (1999) nuance ce dernier phénomène en prouvant que les albums de littérature jeunesse prennent de plus en plus en compte les changements de société (famille monoparentale, le travail des mères, meilleures répartitions des tâches dans le couple, etc.) mais l'égalité n'est pas encore acquise.

Ainsi, pour Hélène Montardre (1999) et pour Hervé Caudron (2007), l'enseignant doit s'interroger sur les stéréotypes sexistes véhiculés par un album avant de l'utiliser et privilégier des livres de littérature jeunesse qui mettent en scène des personnages plutôt féminins ou masculins qui se révoltent face à une situation d'injustices sexistes. En effet, pour Olivier Blond Rzewuski *et al* (2018), ce type d'album permet de partir de situations concrètes, transposables à la vie réelle et que l'on peut facilement analyser. Aussi, selon le philosophe Jacques Derrida (cité par Olivier Blond Rzewuski *et al* (2018) p 130), ces albums sont « un retour sur soi par l'intermédiaire de l'œuvre » et obligent les élèves à remettre en question leurs propres stéréotypes dans une démarche constructiviste (les autres élèves mais aussi le support apportent un retour sur sa manière de penser). Enfin, selon Elisabeth Bussienne (1999), ce type d'albums permet de montrer aux élèves que quelque soit leur sexe des changements sont possibles. Par conséquent, l'utilisation d'album comme inducteur de débat permet de développer l'esprit critique des élèves ainsi que des attitudes plus autonomes et responsables.

2. Méthodologie

2.1. Descriptif de l'expérimentation

2.1.1. Le cadre général

L'expérimentation présentée a été réalisée dans une classe de CE1 (12 élèves) et CE2 (16 élèves) dont deux élèves en inclusion. Cette classe est composée de 13 filles et 16 garçons. Cette expérimentation a duré quatre semaines soit les jeudis et vendredis de 15h00 à 15h30 durant les temps d'enseignement moral et civique.

Durant chaque séance, j'ai enregistré les élèves de la classe et j'ai sélectionné 4 élèves témoins à la suite du premier travail réalisé lors de la séance 1 :

- L'élève A est une fille qui ne semble pas avoir des représentations stéréotypées sur les filles et les garçons.
- L'élève B est une fille qui semble avoir des représentations stéréotypées sur les filles et les garçons.
- Les élèves C et D sont des garçons qui semblent avoir des représentations stéréotypées sur les filles et les garçons.

Le choix de ce sujet a été initié suite aux interventions de la part des élèves lors de la fête d'Halloween. Un des élèves de la classe (garçon) s'est déguisé en la « reine des neiges » et suite à son entrée dans l'école, beaucoup d'enfants de la classe se sont emparés de son déguisement pour s'en servir de moquerie. Je cite « tu as une robe, tu es une fille » ou « tu es déguisé comme une fille ». Suite à ces différentes remarques l'enfant en question a décidé durant le temps de midi d'enlever son déguisement. Cette situation a donc soulevé plusieurs questionnements : Comment faire comprendre aux élèves le ressenti de ce garçon ? Comment leur montrer qu'un garçon reste un garçon même s'il se déguise avec une robe ? Existe-t-il des déguisements pour les filles et pour les garçons ?

Suite à cette situation et la problématique actuelle sur les stéréotypes filles et garçons à l'école et dans la société, j'ai mis en place une séquence d'enseignement moral et civique pour répondre à ce problème.

2.1.2. Les hypothèses

Il s'agira (après la mise en œuvre de la séquence) de se demander en quoi la pratique du débat à visée philosophique permet d'interroger les stéréotypes de genre des élèves de la classe et de les faire évoluer.

Pour vérifier cette problématique, on peut faire les hypothèses suivantes :

- Hypothèse 1 : les débats à visée philosophique contribuent à changer les représentations des élèves de cycle 2 concernant l'égalité entre les filles et les garçons.
- Hypothèse 2 : le support utilisé lors des débats à visée philosophique est un élément important dans la sensibilisation au problème de l'égalité entre filles et garçons.

Il convient ensuite de valider ou d'invalider les hypothèses suite à la mise en place de l'expérimentation dans la classe et de les expliquer.

2.2. Mise en œuvre matérielle

2.2.1. La mise en place des débats à visée philosophique dans la classe

Pour questionner au mieux les élèves sur les stéréotypes de genre lors de la séquence d'enseignement moral et civique, je me suis appuyée sur la pratique du débat à visée philosophique. Il me semblait important de pouvoir partir des représentations des élèves et d'un dialogue entre pairs pour faire évoluer leurs représentations sexistes comme nous l'explique François Galichet, Michel Tozzi et Olivier Blond Rzewuski *et al.*

Pendant les temps d'enseignement moral et civique sur le thème des stéréotypes de genre dans la classe, les élèves étaient assis à leur place (bureaux en ligne et face au tableau), ce qui a rendu parfois l'activité d'échange difficile puisqu'ils parlaient plus à l'enseignant qu'aux autres élèves de la classe. En effet, Michel Tozzi indique sur son site que l'organisation de l'espace permet de faciliter les interactions entre pairs et préconise de mettre les élèves en cercle.

Ensuite lors des débats à visée philosophique, les élèves et l'enseignant avaient plusieurs rôles afin de permettre à chacun de s'exprimer dans un cadre de classe bienveillant et permettre de faire avancer le débat. Les élèves devaient respecter quatre règles données en début de séquence : lever la main avant de parler, écouter les autres, expliquer leurs choix et participer au débat. Cependant, leur implication dans la tâche était variable. Cela peut être expliqué par l'absence de rôles sociaux (président, animateur, synthétiseur, discutant, etc.) donnés aux

élèves lors des débats comme le préconise Michel Tozzi dans sa description des trois étapes d'un débat à visée philosophique.

En parallèle, comme le souligne Michel Tozzi, Isabelle Pouyau et Marie Daniel France, l'enseignant était responsable de la bonne conduite du débat : choix des questions, choisir un inducteur de débat (tri d'étiquettes, album de jeunesse, vidéographie), garder une trace écrite (annexe 2 et 3), demander une argumentation ou un positionnement, guider les échanges et mettre en confiance les élèves.


2.2.2. L'utilisation de supports























Pour réaliser les débats à visée philosophique, j'ai intégré dans les séances 1, 2, 3, 5, 6 et 7 des supports permettant d'aider et de questionner les élèves comme le préconise Olivier Blond-Rzewuski *et al*, dans « pourquoi et comment philosopher avec les enfants ». J'ai ainsi proposé trois types de supports aux élèves :

2.2.2.1. Des étiquettes : activité de tri

Lors de la première et la septième séance, les élèves devaient classer des étiquettes illustrées, téléchargées sur le site « EMC partageons », dans les colonnes « les filles peuvent... », « les garçons peuvent.... » ou « les filles et les garçons peuvent.... ».

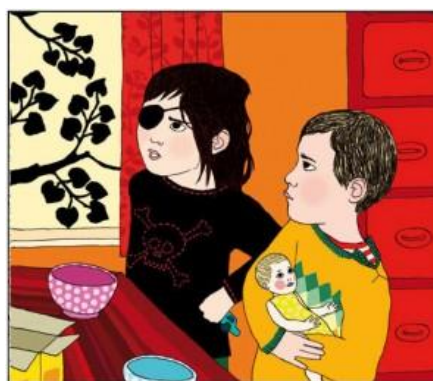
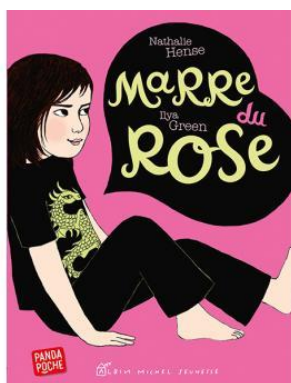
L'objectif étant de mesurer sur une même activité l'évolution de la représentation des élèves sur ce que peuvent faire ou aimer les filles et les garçons. Cette activité permet de partir des représentations de tous les élèves sur les stéréotypes filles et garçons et doit permettre à la suite de débats à visée philosophique de noter les changements de pensée des élèves et la capacité qu'ils ont de les expliquer. En expliquant par exemple l'endroit où ils ont décidé de placer les étiquettes.

 **Découpe et dispose** les étiquettes dans les cercles ou à leur intersection.

 lire des albums	 lire des bandes- dessinées	 utiliser un feutre rose	 avoir les cheveux longs	 se faire des tresses	 parler devant la classe
 porter un vêtement rose	 porter un vêtement bleu	 porter un pantalon	 porter une jupe	 se bagarrer	 crier
 jouer aux voitures	 jouer au foot	 jouer à la poupée	 chanter	 danser	 faire de la corde à sauter
 pleurer quand on est triste	 pleurer quand on a mal	 rire	 dire des compliments	 avoir une belle écriture	 courir vite

2.2.2.2. *Un album de jeunesse*

Lors de la deuxième et la troisième séance, les élèves ont étudié l'album de jeunesse « Marre du rose » de Nathalie Hense et Ilya Green. Cet album raconte l'histoire d'une fille qui aime le noir, les grues, les pierres, les fossiles, les dinosaures, l'histoire des premiers hommes, les insectes, les vers de terre, les araignées, les scarabées et les cerfs-volants, mais qui n'est pas comprise pas les autres puisqu'elle est vue comme un « garçon manqué ». Cet album permet aux élèves de s'identifier aux personnages, notamment au personnage principal qui n'a pas de prénom. L'objectif de ce support est de questionner les élèves sur les stéréotypes de genre véhiculés dans cet album et la vision que les autres ont des personnes « différentes ».



2.2.2.3. *Une vidéographie*

Lors de la cinquième et la sixième séance, les élèves ont regardé la vidéographie contre-stéréotypée téléchargée sur « EMC partageons ». L'objectif de ce support est de montrer aux élèves des contre-exemples des représentations qu'ils ont des filles et des garçons sur ce qu'ils aiment et les métiers qu'ils pratiquent.



2.3. Le plan de séquence

La séquence présentée ci-dessous s'appuie sur les programmes de 2018 et contribue à l'acquisition d'une culture commune permettant à l'ensemble des élèves de se questionner sur le monde qui les entoure. Le code couleur utilisé permet de lier les phases du déroulement aux questionnements de l'enseignant lors des débats à visée philosophique.

Fiche de séquence – EMC – Les stéréotypes de genre – CE1/CE2

Compétences :

La sensibilité : soi et les autres

- S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie.
- Accepter les différences : Le respect des pairs et des adultes. Les atteintes à la personne d'autrui (sexisme) et le respect des différences, interconnaissance et tolérance : **S3, S4 et S5**.

Le droit et la règle : des principes pour vivre ensemble

- Comprendre les principes et les valeurs de la République française et des sociétés démocratiques.
- Connaître quelques principes et valeurs fondateurs d'une société démocratique : l'égalité de droit entre les femmes et les hommes: **S1, S4, S5**

Le jugement : penser par soi-même et avec les autres

- Développer des aptitudes à la réflexion critique : en recherchant les critères des jugements moraux ; en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté.
- S'affirmer dans un débat sans imposer son point de vue aux autres et accepter le point de vue des autres : les préjugés et les stéréotypes : **S1, S2, S3 et S4**.

Interdisciplinarité : Lecture et compréhension de l'écrit et oral

Séance / Objectif	Déroulement	Modalité de travail	Exemple de question préparée par l'enseignant
<p>Séance 1</p> <p>Distinction filles et garçons</p> <p>- Évaluation diagnostique des représentations des élèves sur les stéréotypes de genre.</p> <p>- Interroger les élèves sur les inégalités entre les filles et les garçons.</p>	<p>1. Les élèves classent les étiquettes dans les différentes colonnes (évaluation diagnostique): les filles peuvent ; les garçons peuvent ; les filles et les garçons peuvent.</p> <p>2. Les élèves expliquent au reste de la classe leur choix dans le classement des étiquettes.</p>	<p>Travail individuel</p> <p>Travail collectif</p>	<p><i>Qu'est-ce que les filles peuvent faire ? Qu'est-ce que les garçons peuvent faire ? Qu'est-ce que les filles et les garçons peuvent faire ?</i></p>
<p>Séance 2</p> <p>Album de jeunesse : Marre du rose de Ilya Green et Nathalie Hense</p> <p>- Compréhension de l'album de jeunesse : trame de l'histoire, vocabulaire, personnages.</p>	<p>1. Rappel de la séance 1 par les élèves.</p> <p>2. S'interroger sur la couverture de l'album « Marre du rose ».</p> <p>3. Lecture de l'album de la page 6 à 28 puis questionnement sur le texte.</p>	<p>Travail collectif</p>	<p>- Demander aux élèves si le personnage est une fille ou un garçon ?</p> <p>- Qu'est-ce qui nous montre que c'est une fille ou un garçon ?</p> <p>- Pourquoi ce titre ? Qu'est-ce qui peut se passer dans l'histoire ?</p> <p>- As-tu aimé le début du livre ?</p> <p>- Quels sont les personnages ? À quoi joue la fille ? Et le garçon ?</p> <p>Comment sont les parents ?</p>
<p>Séance 3</p> <p>Analyse de l'album de jeunesse : Marre du rose de Ilya Green et Nathalie Hense</p> <p>- Compréhension de l'album de</p>	<p>1. Demander aux élèves de raconter le début de l'histoire.</p> <p>2. Lire l'album de la page 28 à la page 35 et organiser un débat de compréhension sur le texte.</p>	<p>Travail collectif</p> <p>Travail individuel</p>	<p>- Pourquoi les autres disent qu'elle est différente ?</p> <p>- Est-ce que quelqu'un se trouve différent ? Est-ce qu'on vous a déjà dit que vous étiez différents ? pourquoi ?</p> <p>- Est-ce que c'est normal qu'elle soit traitée de garçon manqué ?</p> <p>Qu'est-ce que cette qualification veut dire et qu'est-ce qu'elle implique ?</p>

jeunesse : expression, implicite. - Apprendre à écouter le point de vue des autres et à donner son avis.			- <i>Qu'est-ce que l'on peut ressentir quand en on dit qu'on est une « fille ou un garçon manqué » ? Pourquoi veut-elle qu'on arrête de l'appeler « un garçon manqué » ?</i>
Séance 4 Interroger les inégalités entre filles et garçons	Débat argumenté sur : « Les garçons et les filles, nous sommes différents ? pareils ? »	Travail collectif	- <i>Avons-nous le droit de porter les couleurs que l'on veut ? de jouer aux jeux que l'ont veut ? pourquoi ?</i> - <i>Est-ce qu'il a des choses que vous faites en cachette ?</i> - <i>Est-ce que les garçons ont le droit de faire plus de choses que les filles ? Est-ce que c'est normal ? Est-ce que c'est honteux pour un garçon de jouer à des « jeux de fille » ?</i> - <i>Dans notre classe, il y a t-il des différences entre les filles et les garçons ? Lesquelles ? Qu'est-ce qu'il y a de pareils ? de différents ?</i> - <i>Trouves-tu que la maitresse ne fait pas pareil avec une fille ou un garçon ? Pourquoi ? Y a-t-il des raisons à ces différences ?</i>
- S'interroger sur les inégalités entre les filles et les garçons à partir des expériences des élèves et de l'album de jeunesse. - Apprendre à écouter le point de vue des autres et à donner son avis.			
Séance 5 Contre-exemple	1. Rappel de la séance 4 par les élèves. 2. Montrer les 39 premières secondes de la vidéo « EMC partageons » puis réaliser un débat. 3. Les élèves complètent la phrase : « Tout le monde peut aimer... » (annexe 2) sur des étiquettes vierges (écrire et dessiner)	Travail collectif Travail individuel Travail	- <i>Qu'est-ce qu'on nous montre dans cette vidéo? La question correspond à quoi ?</i> - <i>Que nous montrent les images après la question ?</i> - <i>Qu'est-ce que les filles et les garçons peuvent aimés ? Les filles peuvent aimées plus de choses ? Et les garçons ?</i> - <i>Qu'est-ce que la fille dans l'album « marre du rose » aime ? et Carl ?</i> - <i>Penses-tu que les filles et les garçons peuvent jouer à ce jeu ?</i> - <i>Penses-tu que les filles et les garçons peuvent mettre cette couleur ?</i> - <i>Penses-tu que les filles et les garçons peuvent réaliser cette activité ?</i>
- S'interroger sur les inégalités entre les filles et les garçons en s'appuyant sur la vidéographie. - Apprendre à écouter le point de vue des autres et donner son avis.			

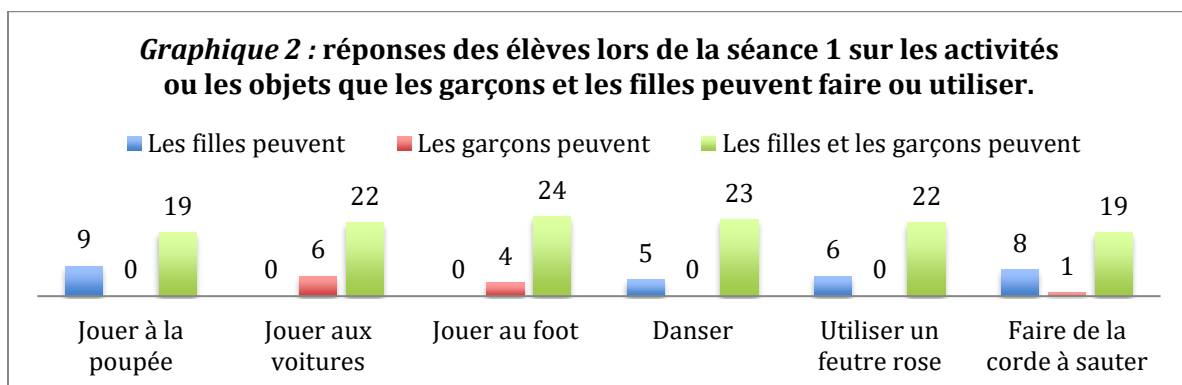
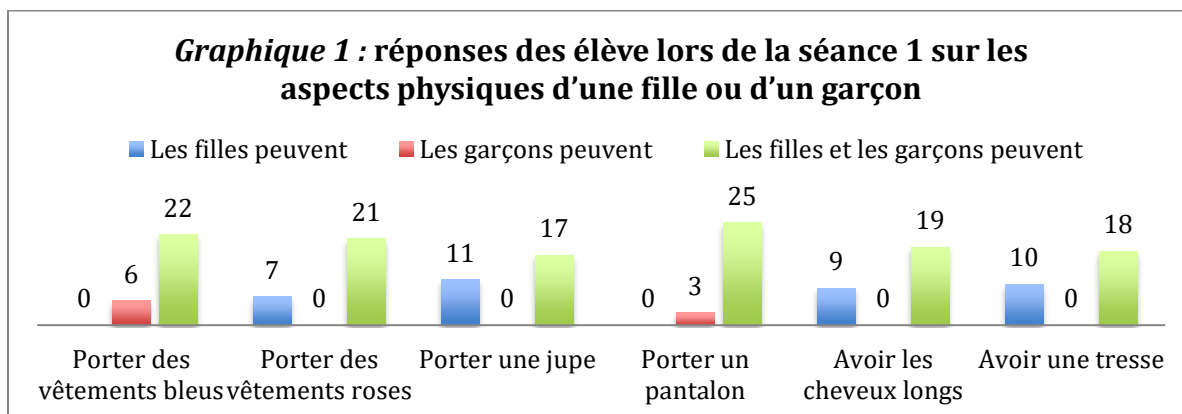
	4. Récolter l'ensemble des réponses et réaliser une grande affiche. Questionner les élèves sur les différentes réponses.	collectif	
Séance 6 Contre-exemple	1. Rappel de la séance 5 par les élèves en s'appuyant sur l'affiche. 2. Montrer la fin de la vidéo « EMC partageons » puis réaliser un débat. 3. Les élèves complètent la phrase : « Tout le monde peut devenir... » (annexe 3) sur des étiquettes vierges (écrire et dessiner). 4. Récolter l'ensemble des réponses et réaliser une grande affiche. Questionner les élèves sur les différentes réponses.	Travail collectif Travail individuel Travail collectif	- <i>Qu'est-ce qu'on nous montre dans cette vidéo ?</i> - <i>La question correspond à quoi ?</i> - <i>Que nous montrent les images après la question ?</i> - <i>Est-ce que vous connaissez des métiers où il n'y a que des femmes ? ou que des hommes ?</i> - <i>Est-ce que les femmes et les hommes peuvent avoir le même métier ?</i> - <i>Qu'est-ce que les filles et les garçons peuvent faire comme métier ?</i> - <i>Penses-tu que les filles et les garçons peuvent devenir pompier ? chanteur ? etc.</i> - <i>Est-ce que toi tu aimerais faire un métier qui « ressemble » plus à un métier de fille ou de garçon ? Pourquoi ?</i>
Séance 7 Évaluation	1. Les élèves réalisent de nouveau l'évaluation diagnostique réalisée en séance 1. 2. Chaque élève compare ses productions (séance 1 et 7).	Travail individuel Travail collectif	- <i>Quelles sont les différences ? les ressemblances ? pourquoi ?</i> - <i>Penses-tu maintenant que les filles peuvent ?</i> - <i>Penses-tu maintenant que les garçons peuvent ?</i>
	- S'interroger sur les inégalités entre les filles et les garçons en s'appuyant sur la vidéographie. - Apprendre à écouter le point de vue des autres et donner son avis.		
	- Évaluer l'évolution des représentations des élèves sur les stéréotypes de genre.		

3. Résultats

3.1. Recueil des conceptions premières

En s'appuyant sur les modèles de Michel Tozzi et d'Isabelle Pouyau, j'ai réalisé une première phase diagnostique. Dans cette phase, il convenait de partir des représentations des élèves de la classe sur les stéréotypes des filles et des garçons qu'ils ont déjà intégrés pour les déconstruire.

Les graphiques 1 et 2 (ci-dessous) représentent le nombre d'élèves ayant placé les étiquettes dans l'un des trois groupes : « les filles peuvent », « les garçons peuvent » et « les filles et les garçons peuvent » lors de la séance 1.



En se basant sur les graphiques 1 et 2 et les extraits de débats (annexe 1), on remarque que les élèves ont intégré sept catégories de stéréotypes de genre :

- les aspects physiques : « Élève 6 : Un jour, j'ai vu un copain qui avait des tresses et les autres se sont moqués de lui ».

- les goûts : « Élève 21 : Moi je trouve qu'il y a une différence avec les couleurs. Par exemple, les filles ont quasiment toutes une trousse rose ».
- les jeux : « Élève 18 (garçon) : Moi je joue (en cachette) avec la tête à coiffer de ma petite sœur ».
- les métiers : « Élève 19 : Moi j'ai vu deux filles policières la semaine dernière ».
- les sports : « Élève 11 : On ne voit pas des garçons en train de faire de la danse ».
- les tâches ménagères : « Élève 1 : On dit aussi souvent que ce sont les femmes qui font la cuisine ».
- les traits de caractères : « Élève 8 : Les filles, elles écrivent mieux Et elles sont plus intelligentes » ; « Élève 9 : Moi je trouve que les garçons sont plus drôles que les filles ».

Il s'agit ainsi de s'interroger sur : comment les élèves ont intériorisé ces stéréotypes de genre et comment le débat permet de les faire évoluer ?

3.2. L'intégration des stéréotypes de genre par les élèves

En partant des débats réalisés (annexe 1), les préjugés sexués ont pu être intégrés par les élèves par plusieurs éléments. Tout d'abord, par le cadre familial comme l'explique Marie Duru-Bellat. Les élèves ont raconté lors des débats des expériences familiales qui peuvent jouer un rôle dans leur appropriation des stéréotypes de genre : « *Élève 10 : Moi c'est souvent maman qui fait le ménage et papa regarde la télé.* » ; « *Élève 1 : On dit aussi souvent que ce sont les femmes qui font la cuisine.* » ; « *Élève B : Moi mon père dit que les femmes font le ménage et les hommes se reposent.* ».

Ensuite, les stéréotypes de genre peuvent être induits par le cadre scolaire comme le montrent Marie Duru-Bellat et Nicole Mosconi. Les élèves ont expliqué que dans l'école ils percevaient des stéréotypes de genre : « *Élève A : Je dirais qu'il y en a quelques unes de différences dans la classe. Les garçons jouent plus au foot.* » ; « *Élève 21 : Moi je trouve qu'il y a une différence avec les couleurs. Par exemple, les filles ont quasiment toutes une trousse rose.* »

Puis, certains élèves ont expliqué d'où pouvait venir certaines inégalités entre filles et garçons. Premièrement, comme l'indiquent Marie Duru-Bellat et Elena Belotti, par la diffusion de programmes télévisés :

« - *Le professeur des écoles : Pourquoi les garçons jouent plus au foot que les filles ?*

- *Élève 3 : Parce qu'à la télévision on voit plus les garçons jouer ».*

Et deuxièmement, par des histoires racontées dans certains albums : « *Élève 7 : je trouve que dans les histoires c'est souvent les garçons qui jouent au foot. Et les filles qui jouent à la corde à sauter ».* En effet, Hélène Montardre démontre que certains livres véhiculent des stéréotypes filles et garçons.

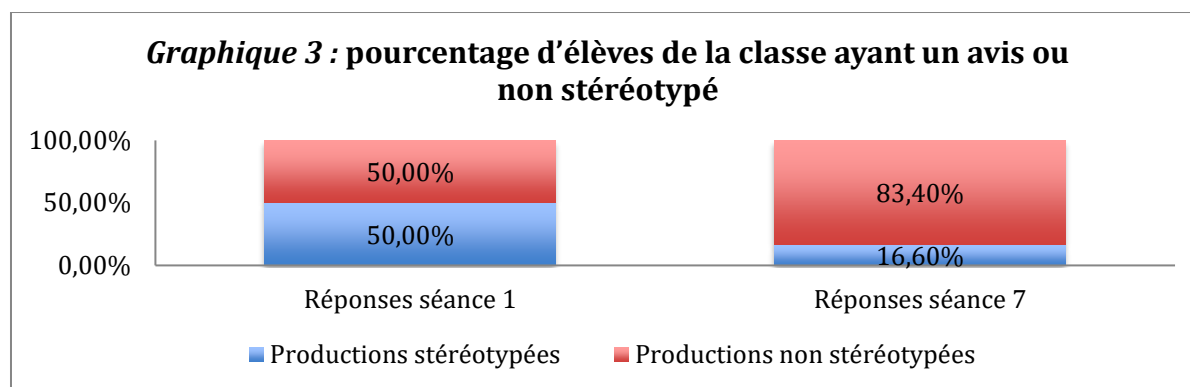
De plus, en s'appuyant sur les réponses des élèves A et B, on peut remarquer que chaque élève a un répertoire de stéréotype propre à son expérience. En effet, leur représentation sur l'égalité entre les filles et les garçons est divergente puisqu'elles n'ont pas vécu les mêmes expériences. L'élève A a montré qu'elle a autour d'elle des représentations des filles et des garçons non stéréotypées. Par exemple au niveau des aspects physiques : « *Les garçons peuvent porter des jupes puisque des fois des garçons veulent porter des choses de filles et des filles des choses de garçons. J'ai déjà vu des garçons qui se maquillent, qui mettent des perruques, des robes.* » ; au niveau des métiers : « *Ma tante est sapeur pompier. Et dans mon ancien club de gym mon entraîneur était un garçon* » et au niveau des sports : « *Mais il y a des chaînes où il n'y a que les filles qui jouent.* » « *Et puis, il n'existe pas que de la danse classique ça peut être de la danse moderne, jazz, ...* ».

Alors que l'on peut lire chez l'élève B, qu'elle a autour d'elle des représentations stéréotypées des filles et des garçons au niveau des tâches ménagères : « *Moi mon père dit : les femmes font le ménage et les hommes se reposent* » ; au niveau des aspects physiques : « *Élève B : Pour moi, c'est un garçon parce que son t-shirt et son pantalon font très garçon et les garçons ont un peu des cheveux comme ça* » ; au niveau des traits de caractère : « *Élève B : Les garçons aiment les choses vulgaires, ils aiment bien se battre* » et au niveau des goûts/jeux : « *Élève B : Oui je suis d'accord avec les parents, parce qu'elle est un peu dans le style garçon. Parce que c'est plus les garçons qui ont un style insecte, grues et voitures* ».

3.3. L'évolution des représentations des élèves concernant les stéréotypes de genre

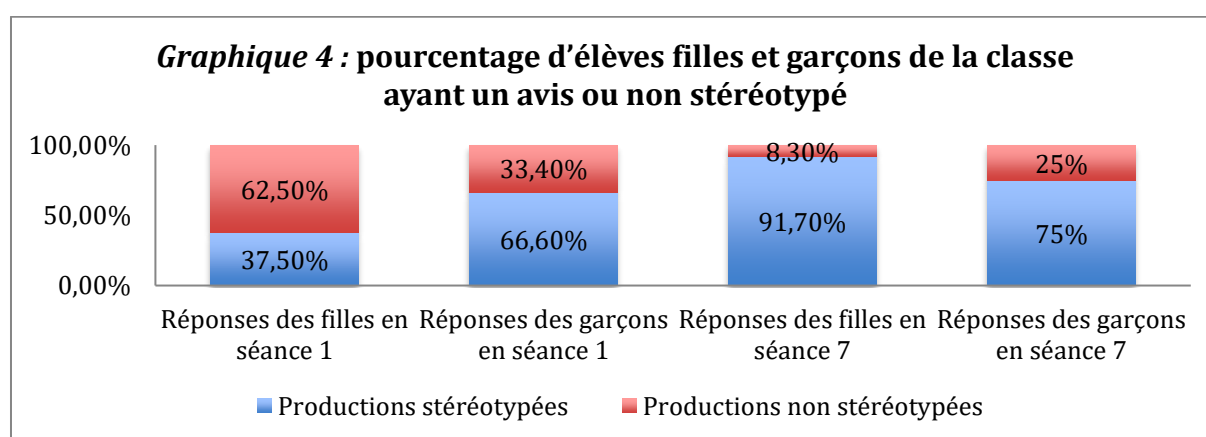
À la suite de l'expérimentation menée dans la classe, nous allons montrer l'évolution des représentations des élèves, expliquées dans la partie 3.1. et 3.2., concernant les stéréotypes de genre. Les résultats présentés s'appuieront sur les productions réalisées lors des séances 1 et 7 et des réponses données lors des débats.

Tout d'abord, le graphique 3 représente la part d'élève ayant un avis non stéréotypé sur les filles et les garçons (rouge) et ceux ayant montré un avis stéréotypé sur les filles et les garçons (bleu). À partir de ce graphique, nous allons étudier l'évolution des représentations « genrées » des élèves de la classe.



On remarque que lors de la première séance la moitié des élèves ont un avis stéréotypé et l'autre moitié un avis non stéréotypé. Puis, lors de la septième séance on constate une diminution des avis stéréotypés de la part des élèves.

Ensuite, le graphique 4 représente également la part d'élève ayant un avis non stéréotypé sur les filles et les garçons (rouge) et ceux ayant montré un avis stéréotypé sur les filles et les garçons (bleu) mais en différenciant le sexe des élèves de la classe. Ce graphique permet ainsi de montrer les représentations qu'ont les filles et les garçons sur les stéréotypes de genre.



Sur le graphique 4, ci-dessus, la part des filles ayant un avis non stéréotypé est plus forte que celle des garçons lors de la séance 1 et lors de la séance 7.

Les élèves garçons ont des représentations plus stéréotypées que les filles lors de la séance 1 et ils ont moins changé leurs représentations sur les stéréotypes filles et garçons lors de la séance 7. De plus, en s'appuyant sur les débats, les garçons ont eu plus de difficultés à dire qu'ils pouvaient faire des choses dites « de fille » : la danse en collant, porter des robes pour un déguisement, etc. Alors que certaines filles expliquent lors du débat qu'elles aiment faire des choses dites « de garçon » : jouer au foot, s'habiller comme un garçon, mettre du noir, avoir les cheveux courts, etc. Comme l'explique Marie Duru-Bellat, les parents vont jouer un rôle dans la transmission de ces valeurs. En effet, Ils acceptent plus facilement que leur fille soit un « garçon manqué » que l'inverse puisque dans la société actuelle les hommes cherchent à conserver leur domination masculine alors que les femmes sont plus engagées dans la lutte contre les discriminations pour justement ne plus être dominées.

Enfin, en prenant en compte les quatre élèves A, B, C et D on remarque une évolution des représentations des stéréotypes de genre de la séance 1 à la séance 7. Le tableau 1, ci-dessous, représente l'évolution des représentations de ces quatre élèves suite à leur classement des étiquettes. On remarque que l'élève A a conservé son classement initial en gardant un avis non stéréotypé des filles et des garçons. Ensuite, l'élève B et C ont changé leur classement initial en passant d'un avis stéréotypé à un avis non stéréotypé. Enfin, l'élève D a changé son classement en gardant un avis stéréotypé.

Élèves	Séance 1	Séance 7
<p>Élève A</p>		

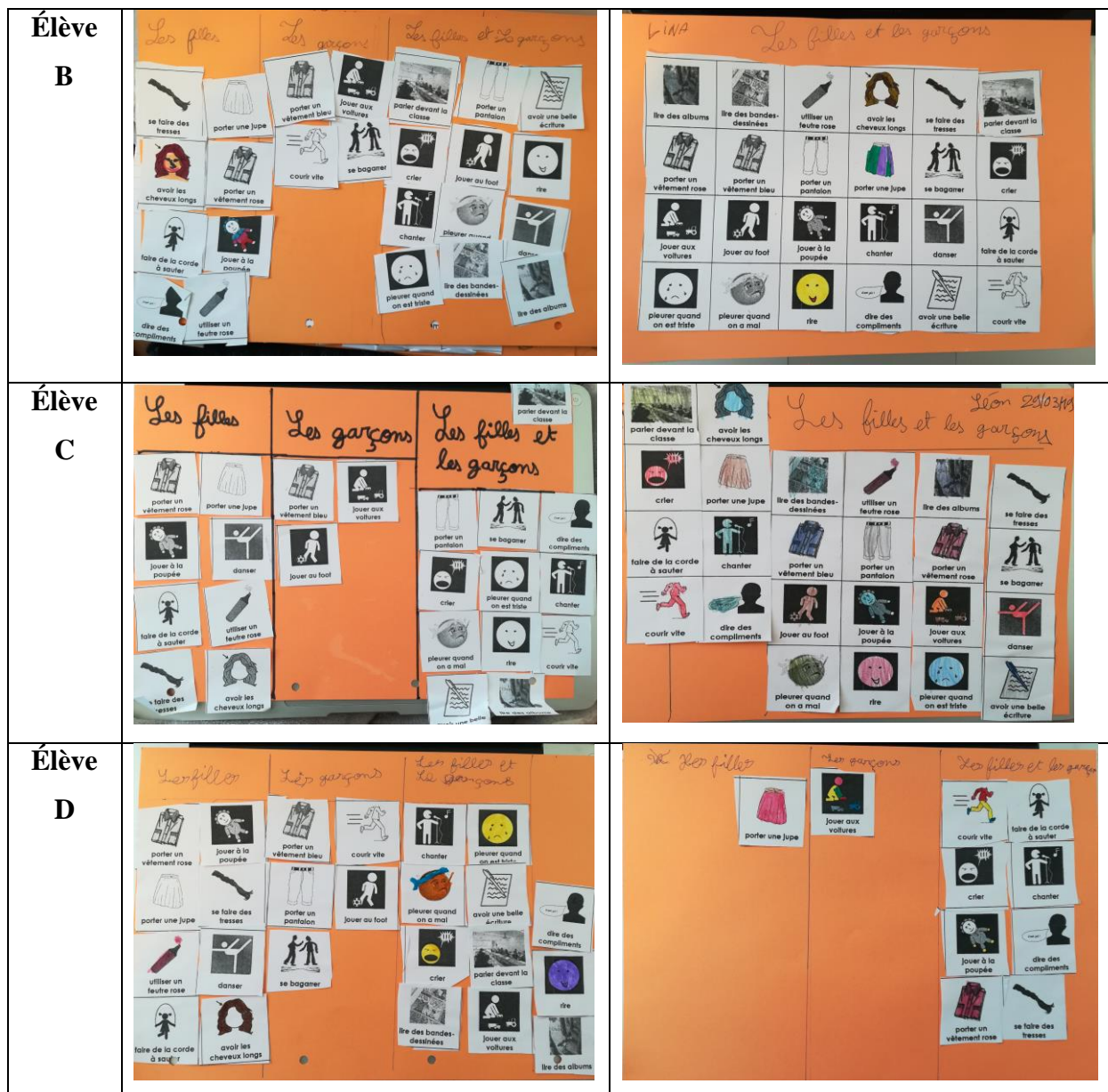


Tableau 1 : productions des élèves A, B, C et D lors de la séance 1 et 7

Les élèves ont intériorisé dès leur plus jeune âge des stéréotypes de genre. L'expérimentation menée dans la classe a montré que les élèves ont changé leur manière de percevoir les filles et les garçons. C'est pourquoi lors de la septième séance, j'ai demandé aux élèves d'expliquer ce changement.

L'élève A a expliqué que suite aux différents débats, elle avait été plus sûre de mettre les étiquettes dans la colonne « les filles et les garçons peuvent » que la première fois parce qu'en classe on a donné des exemples.

L'élève B qui avait des représentations stéréotypés a dit : « J'ai mis la première fois les étiquettes dans plusieurs groupes puis une fois que des élèves de la classe ont expliqué que par exemple les garçons pouvaient porter des jupes, que les filles pouvaient jouer au foot et ba

j'ai mis toutes les étiquettes dans les filles et les garçons peuvent parce que j'étais d'accord avec ça ».

L'élève C a expliqué qu'il avait changé son classement parce qu'on avait parlé des filles et des garçons et cela l'avait fait changer d'avis.

Enfin, l'élève D a eu des difficultés à comparer ses deux productions. Il n'a pas osé dire ce qu'il avait changé entre la première fois et la deuxième fois.

4. Discussion

4.1. Re-contextualisation

L'étude menée dans la classe de CE1-CE2 a pour objectif d'amener les élèves à faire évoluer leurs représentations sur les stéréotypes de genre afin d'attirer leur attention sur le principe de l'égalité des sexes.

En rappel, suite à cette expérience, il s'agissait d'interroger les stéréotypes de genre des élèves de la classe et de les faire évoluer en vérifiant deux hypothèses :

- Hypothèse 1 : les débats à visée philosophique contribuent à changer les représentations des élèves de cycle 2 concernant l'égalité entre les filles et les garçons.
- Hypothèse 2 : le support utilisé lors des débats à visée philosophique est un élément important dans la sensibilisation au problème de l'égalité entre filles et garçons.

4.2. Interprétation des résultats pour répondre aux hypothèses

4.2.1. La pertinence des débats à visée philosophique

Tout d'abord, on remarque que dans le tableau 1 les élèves A, B et C ont à la suite de la septième séance tous les trois un avis non stéréotypé sur les filles et les garçons. Les élèves expliquent que ce changement est notamment dû au fait qu'ils ont pu enrichir au travers des expériences de chacun leur représentation sur le monde. On retrouve effectivement dans les extraits des débats plusieurs exemples qui ont amené les élèves à s'interroger sur leur représentation initiale :

- Pour les garçons qui portent des jupes : « *Élève 3 : Des garçons qui dansent des danses bretonnes* », « *Élève 4 : En Afrique, les hommes se fabriquent des jupes pour se tenir chaud* » ;
- Pour les garçons qui dansent : « *Élève 4 : Il existe des champions de danse homme* »,

« Élève A : Et puis, il n'existe pas que de la danse classique ça peut être de la danse moderne, jazz, ... »

- Pour les filles qui jouent au football : *« Élève A : Mais il y a des chaînes où il n'y a que les filles qui jouent ».*
- Pour les femmes qui font la cuisine : *« Élève C : Moi mon papi était cuisinier ».*

En partant de l'hypothèse 1, on peut donc remarquer que la pratique du débat à visée philosophique a permis comme l'explique François Galichet, Michel Tozzi et Olivier Blond Rzewuski *et al*, de confronter les idées et les expériences de chaque élève pour déconstruire leurs préjugés sexistes.

4.2.2. Le tri d'étiquettes et la vidéographie, des outils qui ont fait leur preuve

Les élèves A et B expliquent que les supports les ont aidés à s'interroger sur les stéréotypes de genre.

L'élève B donne l'exemple des débats qui ont suivi le placement des étiquettes. L'utilisation de ce support soutenu par un dialogue a été un appui pour faire évoluer ses représentations sur ce que peuvent aimer ou faire les filles et les garçons. Cette idée semble être partagée par l'ensemble de la classe où en effet les élèves ont pris à cœur d'expliquer pourquoi ils ont placé telle étiquette à tel endroit. Pendant les échanges, beaucoup d'élèves ont semblé surpris par le choix des autres et se sont questionnés sur leur propre classement « mais chaque étiquette va dans la colonne les filles et les garçons peuvent ». Ce premier support a alors été très intéressant et les élèves ont su se l'approprier.

Ensuite, l'élève A a parlé des exemples évoqués lors des débats suite au visionnage de la vidéo. Les élèves connaissaient la plupart des stéréotypes et s'en détachaient en donnant des contre-stéréotypes : *« Élève 22 : Ma mère est infirmière et il y a un garçon qui travaille avec elle »* ; *« Élève A : Ma tante est sapeur pompier. Et dans mon ancien club de gym mon entraîneur était un garçon »* ; *« Élève 19 : Moi j'ai vu deux filles policières la semaine dernière »* ; *« Élève 15 : Moi mon père est informaticien et il y a qu'une fille »* ; *« Élève 13 : Je vois beaucoup de filles militaires »*. Les élèves ont su, lors du débat, repérer dans la société les stéréotypes qui existaient et trouver par eux-mêmes des contre-stéréotypes. À travers leurs expériences et l'appui de la vidéo, ils ont su déconstruire par eux-mêmes les représentations sexistes que le monde autour d'eux véhicule.

En partant de l'hypothèse 2, comme l'indique Isabelle Pouyau et Oliver Blond Rzewuski *et al*, l'utilisation d'un inducteur permet d'interroger les élèves sur les inégalités entre les filles et les garçons. En effet, les deux élèves A et B ont expliqué l'importance des supports (étiquettes et vidéographie) pour donner des exemples, questionner ou conforter leurs propres représentations. De plus, ce que l'on peut dégager des remarques des élèves est que l'utilisation des supports devient riche lorsqu'elle est combinée avec une discussion entre pairs.

4.2.3. Une utilisation difficile de l'album de jeunesse

Parmi les trois supports utilisés lors de la séquence, j'ai eu des difficultés à utiliser l'album de jeunesse. Je me suis servi de ce support car comme l'explique François Galichet, il est important d'exploiter des albums de jeunesse pour confronter les élèves à des expériences autres que les leurs et de s'en servir pour les sensibiliser à la notion d'égalité entre les filles et les garçons.

L'usage de cet album s'est fait en trois temps. Tout d'abord, les élèves ont discuté autour de la couverture de l'album. Ils ont réussi à mener une discussion en se demandant si le personnage était une fille ou un garçon :

« - *Le PE : le personnage est une fille ou un garçon ?*

Élève 5 : C'est une fille.

Élève 14 : C'est une fille.

Le PE : Qu'est-ce qui nous montre que c'est une fille plutôt qu'un garçon ?

Élève C : Son visage, ses yeux, ses joues.

Élève B : Pour moi, c'est un garçon parce que son t-shirt et son pantalon font très garçon et les garçons ont un peu des cheveux comme ça ».

Ensuite, j'ai réalisé un temps de compréhension et un temps d'analyse du texte. Les élèves ont compris l'histoire mais ils ont eu des difficultés à discuter autour des inégalités femmes/hommes et des stéréotypes de genre à partir des exemples de l'album.

En partant de l'hypothèse 2, l'utilisation de cet inducteur n'a pas permis de décentrer l'élève sur ses propres expériences et son seul point de vue comme l'indique Michel Tozzi sur son site. Pour faire évoluer ce point, je pourrais changer certaines questions posées aux élèves afin de faire émerger des questions qui posent problème : *Qu'est-ce que vous feriez à la place de la jeune fille ? Et à la place de Carl ?*

Puis, l'exploitation de l'album « Marre du rose » n'a également pas permis comme l'explique Hervé Caudron, de questionner les élèves sur l'égalité entre les filles et les garçons à partir d'un personnage qui se révolte contre ces stéréotypes. Les attitudes de ce personnage ne permettaient pas d'interroger les élèves et de les surprendre puisqu'ils trouvaient cela normal que les parents ne doivent pas dire à leur enfant que c'est un garçon manqué ou une fille manquée. En effet, selon le réseau Canopé le support doit remettre en cause les représentations des élèves et si l'on reprend les chiffres du 3^{ème} graphique : 50% des élèves de la classe ont des représentations non stéréotypées des filles et des garçons ainsi l'album n'était pas forcément adapté à l'ensemble des élèves.

Pour interroger davantage les élèves, je pourrais utiliser un autre album contraire aux représentations des élèves. Par exemple, l'album « le meilleur cow-boy de l'Ouest » de Fred L. éditions Talents Hauts (2008). Cet album raconte l'histoire d'un personnage qui part faire un concours du meilleur Cow-Boy. Le petit Cow-boy gagne le concours avant de révéler qu'il est... une fille ! On peut ainsi à travers cet album questionner les élèves sur : *Pourquoi l'enfant décide de cacher qu'il est une fille ? Connaissez-vous des filles qui réussissent comme elle des activités d'habitude réservées aux garçons ?*

4.3. Une opposition entre la séquence préparée et celle réalisée

4.3.1. Les expériences des élèves : un levier dans la réalisation des débats

La pratique des débats à visée philosophique a permis de questionner les élèves sur les problèmes liés à l'égalité entre les filles et les garçons, ce qui a induit chez les élèves des réflexions auxquelles je n'avais pas pensé en amont. Les débats menés en classe ont creusé des écarts entre la séquence préparée et celle réalisée puisque les questions posées par l'enseignant étaient guidées non plus par la feuille de préparation mais par les différentes remarques des élèves. Par exemple, dans la séance 6, je n'ai pas posé les questions que j'avais préparées en amont puisque les élèves ont su rebondir sur les interventions de chacun pour construire le débat :

« - Élève 1 : On dit aussi souvent que ce sont les femmes qui font la cuisine.

- Élève B : *Moi mon père dit : les femmes font le ménage et les hommes se reposent.*

- Élève 10 : *Moi c'est souvent maman qui fait le ménage et papa regarde la télé.*

- Élève C : *Moi mon papi était cuisinier.*

- *Le PE : Connaissez-vous d'autres cuisiniers hommes ?*

- Élève 12 : Oui Norbert, Etchebest.

- Élève 6 : Oui dans Top chef.

- Élève 19 : Moi une chef italienne ».

Il faut ainsi que l'enseignant parte des réponses des élèves pour les interroger sur les inégalités qui existent entre les filles et les garçons. Dans ce cas là, les élèves parlaient des femmes qui faisaient la cuisine et un élève expliquait que ce n'était pas tout le temps le cas puisqu'il connaissait un homme de sa famille cuisinier. L'enseignant avait ainsi le rôle de souligner les deux idées des élèves qui étaient contradictoires. Les femmes font la cuisine et les hommes alors ? En effet, Marie-France Daniel et Isabelle POUYAU soulignent que l'enseignant doit mettre en avant les contradictions sources de débat.

4.3.2. La pratique du débat à visée philosophique pour développer le vivre ensemble

Ces débats ont apporté un effet positif sur l'apprentissage du vivre ensemble et notamment du développement de l'empathie de la part des élèves comme l'expliquent Isabelle Pouyau, et Olivier Blond Rzewuski *et al.* Suite aux débats réalisés, les élèves ont changé leur manière de penser sur certains stéréotypes en prenant en compte le ressenti des autres.

En effet, plusieurs élèves ont expliqué qu'ils font des choses dites « de fille » ou « de garçon » en cachette comme jouer au foot pour une fille : « *Élève 16 : De jouer au foot dans ma maison* » ou de jouer à la tête à coiffer pour un garçon : « *Élève 18: Moi je joue avec la tête à coiffer de ma petite sœur* », par crainte des remarques de leurs pairs : « *Élève 6 : Je pense que si les garçons ne veulent pas faire les choses des filles et les garçons les choses des filles c'est qu'ils ont peur qu'on se moque d'eux. Un jour, j'ai vu un copain qui avait des tresses et les autres se sont moqués de lui. Donc si on ne fait pas des choses c'est qu'on a peur qu'on se moque de nous* » et « *Élève 16 : parce que j'ai honte et j'ai peur que les autres se moquent de moi* ».

L'exemple que j'ai retenu pour cette expérimentation et celle d'un élève perturbateur (élève 19) qui a fait preuve d'une grande compassion et a su prendre part au débat de manière constructive. L'élève a expliqué à une autre élève qu'elle n'avait pas à avoir honte de ce qu'elle faisait en cachette et qu'elle devrait même le faire à l'école :

« - *Le professeur des écoles (PE) : Est-ce qu'il a des choses que vous faites en cachette qui sont pour vous des choses de fille ou de garçon ?*

- Élève 16 : De jouer au foot dans ma maison.
- *Le PE* : *Pourquoi tu te cachais ?*
- Élève 16 : parce que j'ai honte et j'ai peur que les autres se moquent de moi.
- *Le PE* : *Est-ce que quelqu'un voudrait répondre à sa remarque ?*
- Élève 19 : ba moi je trouve ça bien qu'elle joue au foot et c'est super qu'elle nous le dise parce que maintenant elle peut nous demander de jouer au foot dans la cour. Donc ce n'est pas la honte.
- Élève 20 : Moi je trouve qu'elle ne devrait pas écouter les autres.
- Élève 12 : tout le monde peut aimer ce qu'il veut ».

Cet extrait montre que suite au débat à visée philosophique, les élèves se sont mis à la place des autres afin de trouver des solutions pour combattre les inégalités entre filles et garçons. En effet, selon Isabelle Pouyau (2012), et Olivier Blond Rzewuski *et al* (2018), grâce à ce sujet les élèves développent de l'empathie en comprenant ce que ressentent les autres par rapport aux inégalités.

D'autre part, cet extrait indique que les élèves se sentaient dans un cadre de classe bienveillant pour se confier aux autres et ainsi faire avancer le débat. En effet, durant les séances de débat, j'ai essayé d'encourager les élèves à prendre la parole en leur montrant que chaque avis était important. La majorité des élèves ont ainsi osé participer au débat et s'engager dans l'activité afin de développer leur liberté d'expression.

Conclusion

Les débats à visée philosophique ont permis de sensibiliser les élèves aux inégalités qui existent entre les femmes et les hommes en les interrogeant sur la représentation qu'ils ont des filles et des garçons. En effet, l'utilisation de supports suivie d'une discussion entre pairs a permis aux élèves de se questionner sur les stéréotypes de genre qu'ils ont intégrés et de ceux véhiculés autour d'eux. Puis, de prendre en compte le ressenti des autres pour combattre les inégalités filles-garçons.

Cependant, les résultats montrent que certains élèves ont encore des représentations sexistes ce qui peut être expliqué par le temps dédié à la pratique du débat dans la classe. En effet, pour aller plus loin dans le questionnement des inégalités femmes/hommes et des stéréotypes de genre, il faudrait laisser plus de temps aux élèves pour pratiquer des débats à visée philosophique afin de s'approprier son fonctionnement et ses spécificités. Cette expérimentation a été réalisée sur une période d'un mois ce qui est trop peu pour laisser le temps aux élèves de s'entraîner à réaliser des débats et à se questionner sur ce sujet. En parallèle, j'aurais apprécié, en tant qu'enseignante, réaliser plus de débat avec les élèves pour m'imprégner de cette démarche et étudier d'autres aspects des stéréotypes de genre comme les caractères filles et garçons : doux, vulgaire, drôle, etc.

En prolongement de cette séquence, comme l'explique Herve Caudron, il faudrait observer des comportements d'élèves en situation sur ce thème. Par exemple, en lien avec la situation de départ où un enfant de la classe (garçon) a changé son déguisement puisqu'il faisait trop « fille », j'aurais aimé réaliser le carnaval dans l'école afin de voir les nouveaux comportements des élèves : Observons-nous encore des moqueries ? Comment sont déguisés les élèves ? Les élèves ont-ils encore peur du regard des autres ?

L'objectif est de voir si les élèves utilisent ce qu'ils ont vu et entendu en classe pour les transposer dans la « vraie » vie. Cela permettrait de montrer l'impact de ces séances d'enseignement moral et civique dans la vie quotidienne des élèves.

6. Bibliographie

Auteurs et type de document	Apports du document sur ...
Bettelheim, B. Traducteur français de Théo Cartier (1976). <i>Psychanalyse des contes de fées</i> . Paris : Robert Laffont.	Les réponses que peuvent apporter les contes aux besoins psychologiques de l'enfant.
Belghoul, F. (2014). Conférence <i>une action nationale pour l'interdiction de la théorie du genre à l'école</i> . Repéré à https://www.youtube.com/watch?v=o4a3q7F3fAk en mai 2019.	Dénonce l'enseignement de la théorie du genre et son impact.
Sous la direction de Blond-Rzewuski, O : Budex, C., Sasseville, M., Chirouter, E., Tharrault, P., Galichet, F., Tozzi, M., Pettier, JC. (2018). <i>Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? De la théorie à la pratique en classe</i> . Paris : Hatier Enseignants	Les enjeux de l'enseignement moral et civique, la définition du débat à visée philosophique et son inscription dans une démarche socioconstructiviste et comment utiliser le débat pour aborder les inégalités filles/garçons.
Caudron, H. (2007). <i>Oser à nouveau enseigner la morale à l'école</i> . Pp 5-73 et 115-142 Paris : Hachette éducation	L'évolution du contenu et des pratiques pédagogiques associées à l'enseignement moral et civique en France. La psychologie de l'enfant décrite par Piaget et le modèle constructiviste.
Daniel, MF. (2007). <i>L'apprentissage du philosophe, incidences positives et conditions d'application</i> . Repéré à http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32818 le 25/11/2018.	Les enjeux de l'enseignement moral et civique aujourd'hui. La mise en œuvre de débats à visée philosophique. Le rôle de l'enseignant dans les débats à visée philosophique.
Dictionnaire Larousse. Définition de l'identité sexuelle. Repéré à https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/identit%C3%A9_sexuelle/186025 le 12/01/2019	Définition de l'identité sexuelle.
Dortier, JF. (2005). <i>Quand l'enfant acquiert « la théorie de l'esprit »</i> . L'enfant et ses intelligences, 164. Repéré à https://mail-attachment.googleusercontent.com/attachment/u/0/?ui=2&ik=967df82b03&attid=0.9&permmsgid=msg-f:1616436333440949074&th=166ebc47f0c85b52&view=att&disp=inline&saddbat=ANGjdJ-12PQdDIkFGSA1Ztj_DMCVL_jjXHpsGnD8wVjoALKyAgpt_HKn7C4t8Jice3fdHpmdOS-FB_67UNUPF7CwL4BQP5KKGdJsHhvUtOrkhH7Fc7xAIpsRx2DtAFs-0rU3lfpgb-	La théorie de l'esprit et son évolution au cours du temps.

<p>U7HZLh64WelhDohk2fuxMjVkihq1c5cjhmmDFzJd-LrqhfvV74QnsnqtmaeC-05i2zXn4xGF v48E 6Xr7wjeXxp8QVUjeddQDbzQ06pno2Go1RoFXcfyo32xheH81btZ0cQAc2eBHxDDNRhm0J19NF11U158QWP6V7Q874Ebx9w6m36InbqQRCCx3CTXdl6zMxXNjUcp99hLm-zlGA6I2dAlc PjAQpAtXv7jvXWHl04Iry uNH3HfErt5KsS_WnYJqMny6pdz66Fic8pwJZQxmx 8Uunt8iklvTDJlzMEvjQEwG7cxrWhGvh5s X7I7w EamYQ9IzZyhjBBhy4jh7GQGfJMc952bMy-aMwyq3oBv6Z6qDE1guhCFX xSrT2597cwKUvIxAdFq_ySxzGIPoYGySZXVTme516vts1EiUCj_Vp3FAudwGcR5A5Izp-rmh2qDBIDW5 KAZcLGRUsbdKbVb WQunRQgbhMcnrL_v47K9JkgbnXAflLQ5GRYx4BeT6-kVYIo5YJYBdHVfEeHcl9g le 7/11/2018.</p>	
<p>Duru-Bellat, M. (2004). <i>L'école des filles, quelle formation pour quels rôles sociaux</i>. Paris : L'Harmattan.</p>	<p>Les inégalités hommes/femmes dans la société française et leurs causes.</p>
<p>Eduscol. (2018). <i>Le parcours citoyen de l'élève</i>. Repéré à http://eduscol.education.fr/cid107463/le-parcours-citoyen-eleve.html le 17/04/2019</p>	<p>Le parcours citoyen, ses objectifs, le public concerné et les moyens de le mettre en œuvre.</p>
<p>Galichet, F. (2005). Synthèse du colloque international salésien de Lyon « <i>l'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'enseignement français nécessairement laïcs et leur mise en œuvre</i> ».</p>	<p>Evolutions du contenu et des pratiques pédagogiques associées à l'enseignement moral et civique en France. La pédagogie Freinet et ses principes.</p>
<p>Galichet, F. (2006). <i>Place et devenir de l'enfant dans la société actuelle</i>. Repéré à http://philogalichet.fr/wp-content/uploads/2011/10/Place-et-devenir-de-lenfant1.pdf le 05/05/2019</p>	<p>Evolution de la place de l'enfant ainsi que des caractéristiques qui lui sont associées au cours du temps.</p>
<p>Galichet, F. (2011). <i>Filles et Garçons : comment les enfants en parlent ; quelles stratégies pédagogiques pour aborder ce thème ?</i> Repéré à http://philogalichet.fr/wp-content/uploads/2011/10/Filles-et-Garçons1.pdf le 17/11/2018.</p>	<p>La mise en œuvre d'un débat à visée philosophique, son intérêt pour notre thème et les exemples de questions à poser aux élèves.</p>
<p>Gianni Belotti. E. (1973 réd 2005). <i>Du côté des petites filles</i>. Éditions des femmes.</p>	<p>Les inégalités entre les sexes dans la société et leurs causes.</p>
<p>INSEE. (2018). <i>Parité et égalité entre femmes et hommes</i>. Repéré à https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1296 le 23/01/2019</p>	<p>Définition de la parité et lois sur le droit des femmes.</p>
<p>Inspection générale de l'Éducation Nationale. (2014). <i>Évaluation du dispositif expérimental ABCD de l'égalité</i>. Rapport numéro 2014-047. Repéré à https://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/40/7/2014-</p>	<p>Dérives des politiques éducatives en matière d'égalité filles/garçons.</p>

047 evaluation du dispositif experimental - ABCD de l egalite 335407.pdf le 13/02/2019	
Journaliste du journal le Parisien. (2008). <i>Et avant, qu'apprenait-on à l'école ?</i> Repéré à http://www.leparisien.fr/societe/et-avant-qu-apprenait-on-a-l-ecole-30-04-2008-3298472068.php le 25/04/2019	L'enseignement des travaux domestiques à l'école.
Louart, C. et Paichelier, P. (2015). <i>La parité à petits pas</i> . Arles : Actes sud junior.	Les lois sur les droits des femmes, lois sur leur scolarisation, exemples de discriminations faites aux femmes et définition d'un stéréotype.
Montardre, H. Paly, P. Bussienne, É. <i>Filles et femmes à l'école</i> . (1999). <i>Cahier pédagogique</i> , 372, pp. 55-58.	La diffusion des stéréotypes de genre dans les manuels scolaires et la littérature de jeunesse et comment utiliser les albums lors de débats à visée philosophique.
Mosconi, N. (2009). <i>Genre et pratiques scolaires, comment éduquer à l'éducation</i> . Repéré à http://cpeguyane.p.c.f.unblog.fr/files/2018/06/egalite-filles-garcons-genre-et-pratiques-scolaires-comment-eduquer-a-legalite-eduscol.pdf le 23/12/2018	Les inégalités de réussites scolaires et leurs causes.
Ministère du droit des femmes. (2014). <i>Les violences faites aux femmes</i> . Repéré à https://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/wp-content/uploads/2014/03/Egalite_Femmes_Hommes_T6_bd.pdf le 02/02/2019	Les violences faites aux femmes en comparaison à celles faites aux hommes.
OBIN, JP. (2000). <i>Questions pour l'éducation civique</i> . Paris : Hachette Education	Explique que l'enseignement moral et civique évolue en suivant le courant de la place des femmes dans la société et à l'école.
Pezeu, G. <i>Une histoire de la mixité</i> . (2011). Cahiers pédagogiques, 487, dossier « Filles et garçons à l'école » Repéré à http://www.cahiers-pedagogiques.com/Une-histoire-de-la-mixite le 28/04/2019	Les lois sur la scolarisation des jeunes filles.
Pouyau, I. (2012) <i>Préparer et animer des ateliers philo de la MS au CE1</i> . pp. 5-31 et 47-63. Paris : Édition Retz.	Enjeux et mise en œuvre des débats à visée philosophique pour notre thème et orientation de nos choix pédagogiques.
Pozzi, J-P et Barougier, P. (2010). Film « <i>Ce n'est qu'un début</i> ». Repéré à https://www.dailymotion.com/video/x6ff3l2 ; https://www.dailymotion.com/video/x6ff3js le 19/01/2019	Enjeux et mise en œuvre de débats à visée philosophique.
Réseau Canopé. <i>Présentation des outils pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école</i> .	Le choix de l'inducteur de débat.

<p>Repéré à https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Plan_egalite_filles-garcons/OEFG_presentation_outils.pdf le 08/12/2018</p>	
<p>SENAT. (2014). <i>Le jouet : la première initiation à l'égalité</i>. Repéré à http://www.senat.fr/rap/r14-183/r14-1830.html le 26/01/2019</p>	<p>Recommandations pour lutter contre les stéréotypes de sexes.</p>
<p>Tozzi, M. (2003). <i>Le rôle du maître dans une discussion à visée philosophique</i>. Partie B « les dix recommandations de la délégation pour faire des jouets une première initiation à l'égalité ». Repéré à http://07.snuipp.fr/IMG/pdf/2_Tozzi_Le_rôle_du_maître_dans_une_DVP_D20_de_c-2003.pdf le 15/12/2018.</p>	<p>Intérêts des débats à visée philosophique pour faire évoluer les préjugés sexistes par la discussion entre pairs. L'importance du rôle de l'enseignant et de la « conception socio-constructiviste de l'apprentissage ».</p>

7. Annexes

Annexes 1 : Extraits des débats lors des sept séances

Annexe 2 : Affiche créée par les élèves (1)

Annexe 3 : Affiche créée par les élèves (2)

Annexes 1 : Extraits des débats lors des sept séances

Séance	Sujet	Extrait de débat
1	Placement de l'étiquette « jupe »	<p><i>Le professeur des écoles (PE) : Pourquoi as-tu placé l'étiquette « jupe » dans la colonne « les filles peuvent » ?</i></p> <p>Élève 1 : Parce que j'en ai jamais vu porté par un garçon.</p> <p>Élève B : Les garçons ne peuvent pas en porter, c'est la honte ! Les autres vont dire que c'est une fille. Et les garçons ont des poils sur les jambes donc ils ne peuvent pas porter de collants.</p> <p>Élève 2 : Des filles aiment les couleurs des garçons.</p> <p><i>Le PE : Est-ce que quelqu'un a déjà vu un garçon porter une jupe ?</i></p> <p>Élève 3 : Des garçons qui dansent des danses bretonnes.</p> <p>Élève A : Les garçons peuvent porter des jupes puisque des fois des garçons veulent porter des choses de filles et des filles des choses de garçons. J'ai déjà vu des garçons qui se maquillent, qui mettent des perruques, des robes..</p> <p>Élève 4 : En Afrique, les hommes se fabriquent des jupes pour se tenir chaud.</p> <p>Élève 5 : Pour moi, il n'existe pas de couleur de garçon, ni de couleur de fille.</p>
1	Placement de l'étiquette « jouer au foot »	<p>Élève 4 : J'ai placé l'étiquette « jouer au foot » dans les filles et les garçons parce que les deux jouent au foot. Il existe par exemple la coupe du monde de foot féminin.</p> <p><i>Le PE : Les filles de la classe, en levant le doigt, qui jouent ou aiment le foot ? 7/12</i></p> <p><i>Le PE : Et vous les garçons ?</i></p> <p>Élève 6 : Tout le monde !</p> <p><i>Le PE : Pourquoi quand je demande pour les garçons, vous me répondez tout le monde ? Pourquoi les garçons jouent plus au foot que les filles ?</i></p> <p>Élève 3 : Parce qu'à la télévision on voit plus les garçons jouer.</p> <p>Élève A : Mais il y a des chaînes où il n'y a que les filles qui jouent.</p> <p>Élève 7 : Je trouve que dans les histoires c'est souvent les garçons qui jouent au foot. Et les filles qui jouent à la corde à sauter.</p>

		<p>Élève B : C'était pour revenir à la jupe. Les garçons qui se comportent comme des filles c'est des filles manquées et les filles qui se comportent comme des garçons ce sont des garçons manqués.</p>
2	Rappel de la séance 1	<p>Le PE : <i>Qu'est-ce que nous avons fait lors de la séance 1 ?</i> Élève 8 : On ne voit pas trop de garçons porter une jupe. Élève 9 : Des garçons avec des vêtements roses. Élève 10 : Des garçons qui se font des tresses. Élève 11 : On ne voit pas des garçons entrain de faire de la danse. Élève 6 : Oui, on en voit des garçons qui font de la danse. Élève 4 : Il existe des champions de danse homme Élève A : Et puis, il n'existe pas que de la danse classique ça peut être de la danse moderne, jazz, ... Le PE : <i>Oui, il y a d'autres types de danse. Mais est-ce que les garçons pourraient faire de la danse classique ?</i> Élève 12 : Oui, on a le droit même si on est garçon de faire de la danse. Élève 11 : Oui, mais par contre il y en a qui ne le font pas parce qu'ils pensent qu'on va se moquer d'eux. Élève 8 : Pareil pour les jupes, il y a peut-être des garçons qui aimeraient en porter mais ils ne le font pas. Le PE : <i>Alors pourquoi si je suis un garçon je n'oserais pas mettre une jupe ou faire de danse classique ?</i> Élève 6 : Je pense que si les garçons ne veulent pas faire les choses des filles et les garçons les choses des filles c'est qu'ils ont peur qu'on se moque d'eux. Un jour, j'ai vu un copain qui avait des tresses et les autres se sont moqués de lui. Donc si on ne fait pas des choses c'est qu'on a peur qu'on se moque de nous. Le PE : <i>Est-ce que quelqu'un voudrait nous raconter une expérience où on s'est moqué de lui parce qu'il faisait des choses de filles ou des choses garçons ?</i> Élève 13 : À halloween, je me suis déguisé en la reine des neiges et il y en a qui se sont moqués de moi parce que j'avais une robe. Le PE : <i>Est-ce que j'ai le droit de me déguiser avec une robe ?</i> Élève 7 : Bien sur que oui, tu as le droit de décider de ce que tu portes, ce ne sont pas les autres qui vont décider.</p>
2	Présentation la couverture de l'album « Marre du rose ».	<p>Le PE : <i>le personnage est une fille ou un garçon ?</i> Élève 5 : C'est une fille. Élève 14 : C'est une fille. Le PE : <i>Qu'est-ce qui nous montre que c'est une fille plutôt qu'un garçon ?</i> Élève C : Son visage, ses yeux, ses joues. Élève B : Pour moi, c'est un garçon parce que son t-shirt et son pantalon font très garçon et les garçons ont un peu des cheveux</p>

		<p>comme ça.</p> <p>Élève D : Je ne sais pas si c'est une fille ou garçon.</p> <p>Élève 15 : Je pense que c'est une fille, parce que si on regarde l'illustration et le titre on peut se dire que c'est une fille qui en a marre du rose.</p> <p>Élève 9 : Je pense que c'est une fille, même si elle est habillée en garçon.</p> <p>Élève 12 : Vu que l'on dit que le rose c'est pour les filles, elle se sent obligée de porter du rose. Et du coup elle aimerait porter des couleurs de garçons alors que pour moi il n'existe pas de couleur de garçons ou de couleur de filles.</p> <p>Élève B : Peut-être que c'est une fille qui en avait marre du rose et ensuite à la fin de l'histoire elle aime le rose.</p> <p><i>Le PE : Pourquoi le personnage en aurait-il marre du rose ?</i></p> <p>Élève A : Parce qu'on dit souvent que les filles doivent être en rose et que les garçons doivent être en bleu. Du coup elle en a marre de devoir aimer le rose.</p>
2	Compréhension de l'album de jeunesse	<p><i>Le PE : Comment sont les parents ?</i></p> <p>Élève B : Vu que la fille adore les grues on peut lui dire de venir dans notre pays pour qu'on lui donne les nôtres.</p> <p>Élève 12 : Quand les parents disent que c'est un garçon manqué je pense que ce n'est pas bien car on n'est ni garçon manqué ni fille manqué on est soit même.</p> <p>Élève 7 : Moi je ne suis pas d'accord avec les parents parce que c'est pas parce qu'on aime jouer au foot qu'on est un garçon manqué.</p> <p>Élève B : Oui je suis d'accord avec les parents, parce qu'elle est un peu dans le style garçon. Parce que c'est plus les garçons qui ont un style insecte, grues et voitures.</p> <p>Élève 16 : Un jour j'ai vu une fille qui s'était coupée les cheveux comme un garçon et elle s'habillait comme les garçons mais ça ne veut pas dire que c'est un garçon manqué, c'est une fille quand même.</p> <p><i>Le PE : Pourquoi dit-on que c'est des choses de garçons ?</i></p> <p>Élève 12 : Parce que c'est les garçons qui le font le plus souvent.</p> <p>Élève B : Les garçons aiment les choses vulgaires, ils aiment bien se battre.</p> <p><i>Le PE : Pourquoi on appelle Carl une fille manquée ?</i></p> <p>Élève 15 : Parce que c'est un garçon qui aime trop les choses de fille.</p> <p>Élève 7 : Pour moi ce n'est pas un garçon manqué, parce qu'il n'y a pas de choses de fille ou de choses de garçon.</p>
3	Analyse de	<p><i>Le PE : Est-ce que quelqu'un se trouve différent ? Est-ce qu'on vous a déjà dit que vous étiez différent ? pourquoi ?</i></p>

	l'album de jeunesse	<p>Élève 17 : Moi ma maman elle dit que je suis un garçon manqué. <i>Le PE : Pourquoi elle te dit ça ?</i> Élève 17 : Parce que à l'école je lui ai dit que je n'avais pas trop de copine fille. J'aime bien aussi le foot. <i>Le PE : Qu'est-ce que l'on peut ressentir quand en on dit qu'on est une « fille ou un garçon manqué » ?</i> Élève C : On peut être triste et être tout seul dans son coin. Élève 12 : Moi quelqu'un m'a dit que j'étais un garçon manqué. Le PE : Qu'est-ce que tu as ressenti ? Élève 12 : De la colère et de la tristesse. Parce que ce n'est pas des choses de garçons ce que je fais. Élève 17 : On a le droit d'aimer ce que l'on veut ça ne va pas dire que je suis un garçon manqué.</p>
4	Parler de leur propre expérience pour combattre les stéréotypes de genre.	<p><i>Le PE : Est-ce qu'il a des choses que vous faites en cachette qui sont pour vous des choses de fille ou de garçon ?</i> Élève 18 : Moi je joue avec la tête à coiffer de ma petite sœur. <i>Le PE : Tu voulais que qui ne le voit pas ?</i> Élève 18 : Personne à part ma sœur. Élève 16 : De jouer au foot dans ma maison. <i>Le PE : Pourquoi tu te cachais ?</i> Élève 16 : parce que j'ai honte et j'ai peur que les autres se moquent de moi. <i>Le PE : Est-ce que quelqu'un voudrait répondre à sa remarque ?</i> Élève 19 : ba moi je trouve ça bien qu'elle joue au foot et c'est super qu'elle nous le dise parce que maintenant elle peut nous demander de jouer au foot dans la cour. Donc ce n'est pas la honte. Élève 20 : Moi je trouve qu'elle ne devrait pas écouter les autres. Élève 12 : tout le monde peut aimer ce qu'il veut.</p>
4	Parler de nouveaux stéréotypes	<p><i>Le PE : Dans notre classe, il y a t-il des différences entre les filles et les garçons ?</i> Élève B : Il y a quelques enfants dans notre classe qui sont différents. Mais je ne sais pas comment le dire. Élève 8 : Les filles, elles écrivent mieux Et elles sont plus intelligentes. Élève 19 : Moi aussi j'entends que les filles sont plus intelligentes que les garçons mais ce n'est pas vrai ! Élève A : Je dirais qu'il y en a quelques unes de différences dans la classe. Les garçons jouent plus au foot. Élève 12 : Moi je dirai qu'il n'y a pas de différence dans la classe. Mais des fois on dit qu'il y a des différences sur la taille. Élève 3 : Moi des fois quand je suis tout seul à manger à la cantine et qu'il n'y a pas mes copains et ba je joue à d'autres jeux. Des jeux auxquels je ne joue pas avec mes copains.</p>

		<p>Élève 20 : Moi je dis qu'il y a des différences, parce qu'il y a des filles qui ont des longs cheveux et d'autres des cheveux courts. Il y a des garçons qui ont la peau marron et d'autres la peau blanche, il y en a qui ont les yeux bleus et d'autres les yeux marrons. Il y a pleins de différences.</p> <p>Élève 9 : Moi je trouve que les garçons sont plus drôles que les filles.</p> <p>Élève 21 : Moi je trouve qu'il y a une différence avec les couleurs. Par exemple, les filles ont quasiment toutes une trousse rose.</p>
5	les élèves ont identifié des stéréotypes que la société véhicule et trouver au travers de leurs expériences des contre-stéréotypes.	<p><i>Le PE : Qu'est-ce qu'on nous montre dans cette vidéo?</i></p> <p>Élève C : Quand ils disent que le foot ce n'est que pour les garçons, ils montrent que ça peut être pour les filles et les garçons. Il y a des photos qui nous montrent que ça peut exister pour les filles ou les garçons.</p> <hr/> <p><i>Le PE : Qu'est-ce qu'on nous montre à la fin de cette vidéo?</i></p> <p>Élève 12 : Ils nous montrent qu'être pompier ce n'est pas que pour les garçons. Ils n'ont pas mis de phrase. Ils ont écrit par exemple un pompier et ils ont montré que les filles aussi pouvaient le faire.</p> <p>Élève 6 : la vidéo montre des métiers qui peuvent être fait par les filles et les garçons.</p> <p>Élève 4 : Ce sont surtout des métiers où il y a le plus souvent que des filles ou que des garçons.</p> <p>Élève 22 : Ma mère est infirmière et il y a un garçon qui travaille avec elle.</p> <p>Élève 1 : On dit aussi souvent que ce sont les femmes qui font la cuisine.</p> <p>Élève B : Moi mon père dit : les femmes font le ménage et les hommes se reposent.</p> <p>Élève 10 : Moi c'est souvent maman qui fait le ménage et papa regarde la télé.</p> <p>Élève C : Moi mon papi était cuisinier.</p> <p><i>Le PE : Connaissez-vous d'autres cuisiniers hommes ?</i></p> <p>Élève 12 : Oui Norbert, Etchebest.</p> <p>Élève 6 : Oui dans Top chef.</p> <p>Élève 19 : Moi une chef italienne.</p> <p>Élève A : Ma tante est sapeur pompier. Et dans mon ancien club de gym mon entraîneur était un garçon.</p> <p>Élève 19 : Moi j'ai vu deux filles policières la semaine dernière.</p> <p>Élève 15 : Moi mon père est informaticien et il y a qu'une fille.</p> <p>Élève 13 : Je vois beaucoup de filles militaires.</p>

Année universitaire 2018-2019

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Titre du mémoire : La pratique du débat à visée philosophique pour sensibiliser les élèves aux inégalités et aux stéréotypes liés au genre

Auteur : Axelle Gonthier

Résumé :

La question de l'égalité entre les femmes et les hommes reste au cœur des problématiques actuelles dans la société et à l'école. C'est pourquoi l'étude menée dans la classe de CE1-CE2 a pour objectif d'évaluer l'évolution des représentations des élèves sur les stéréotypes filles et garçons suite à la pratique du débat à visée philosophique. Pour favoriser les échanges, l'enseignant a proposé aux élèves trois types de support : un album de jeunesse « marre du rose » de Nathalie Hense et Ilya Green ; une activité de tri et une vidéo téléchargées sur le site EMC partageons. Les discussions à visée philosophique ont permis aux élèves de s'interroger sur les stéréotypes de genre véhiculés par la société afin de comprendre la notion d'égalité entre filles et garçons. Cependant, cette pratique reste complexe et demande d'anticiper plusieurs facteurs : le rôle de l'enseignant, les supports utilisés, le temps de pratique, etc.

Mots clés : EMC, discussion à visée philosophique, littérature de jeunesse, cycle 2, égalité entre filles et garçons, stéréotypes de genre, empathie.

Summary :

Equality between woman and men remains one of today's current issues in society and at school also. This is why the study conducted in the class of CE1-CE2 aims to evaluate the evolution of student representations on stereotypes girls and boys following the practice of philosophical debate. To promote exchanges, the teacher offered students three types of support: a youth album "marre du rose" by Nathalie Hense and Ilya Green; a sorting activity and a video uploaded on EMC partageons. Philosophical discussions allowed students to question the gender stereotypes conveyed by society in order to understand the notion of equality between girls and boys. However, this practice remains complex and requires to anticipate several factors: the role of the teacher, the media used, the practice time, etc.

Keywords : EMC, philosophical discussions, children's literature, cycle 2, notion of equality between girls and boys, gender stereotypes, empathy.