



HAL
open science

Débats à visée philosophique en vue de questionner les stéréotypes de genre chez des élèves de Moyenne Section de Maternelle

Julie Thiery

► **To cite this version:**

Julie Thiery. Débats à visée philosophique en vue de questionner les stéréotypes de genre chez des élèves de Moyenne Section de Maternelle. Education. 2019. dumas-03223850

HAL Id: dumas-03223850

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03223850>

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

Débats à visée philosophique en vue de questionner les stéréotypes de genre chez des élèves de Moyenne Section de Maternelle.

Présenté par Julie THIERY.

Première partie rédigée en collaboration avec Axelle GONTHIER.

Mémoire de M2 encadré par Manuel TONOLO.

Remerciements

Je tiens à remercier :

- Mon tuteur de mémoire, Manuel TONOLO, pour ses apports théoriques, ses conseils pratiques et sa disponibilité tout au long de l'élaboration de ce travail ;
- Ma binôme, Axelle GONTHIER, pour nos échanges de procédures et de données didactiques ; ainsi que pour sa patience face à mon envie de toujours mieux faire ;
- Mes élèves et leurs parents, pour leur confiance lors de la mise en place de ma séquence d'enseignement mais aussi pour le plaisir que j'ai pris à travailler avec eux ;
- Mon père, Jean THIERY, pour son soutien et sa relecture ;
- Mon conjoint, Victor LENTZ, pour ses apports sur la démarche scientifique et ses encouragements tout au long de cette année universitaire.

Table des matières :

1.	Introduction :	1
2.	Partie théorique.	2
2.1.	Les stéréotypes de genre.	2
2.1.1.	Evolution de la place de la femme dans la société et à l'école	2
2.1.2.	La parité dans les faits.	3
2.1.3.	L'impact des socialisations sur les inégalités entre les sexes.	5
2.1.4.	Comment agir sur ces inégalités ?	8
2.1.5.	Une prise en compte de cette problématique par les pouvoirs publics.	9
2.2.	L'intérêt de l'enseignement moral et civique (EMC) pour éduquer à l'égalité entre les sexes.	9
2.2.1.	D'une EMC reproduisant les stéréotypes à une EMC luttant contre eux.	9
2.2.2.	L'intérêt de la pratique du débat à visée philosophique pour questionner les stéréotypes de genre en enseignement moral et civique.	12
2.2.3.	Place et rôles des inducteurs de débat à visée philosophique et plus particulièrement ceux de la littérature de jeunesse.	15
3.	Méthodologie.	17
3.1.	Présentation de la séquence d'enseignement prévue.	17
3.2.	Présentation des élèves sélectionnés pour l'analyse de mon dispositif d'enseignement.	22
3.3.	Présentation de la méthodologie appliquée au recueil des données :	23
4.	Résultats obtenus.	23
4.1.	Données recueillies concernant Marlène :	24
4.2.	Données recueillies concernant Solène :	24
4.3.	Données recueillies concernant André :	26
4.4.	Données recueillies concernant Louis :	27
5.	Discussion :	28

5.1.	Interprétation des résultats :.....	28
5.1.1.	Analyse des données recueillies pour Marlène :	28
5.1.2.	Analyse des données recueillies pour Solène :.....	29
5.1.3.	Analyse des données recueillies pour André :	30
5.1.4.	Analyse des données recueillies pour Louis :	31
5.1.5.	Analyse globale des données recueillies :	31
5.2.	Analyse de l'expérimentation au regard des résultats et améliorations possibles :...	32
6.	Conclusion :.....	36
7.	Bibliographie :.....	37
8.	Annexes :.....	I
8.1.	Débats lors de l'évaluation diagnostique.....	I
8.1.1.	Premier demi-groupe d'élèves :	I
8.1.2.	Deuxième demi-groupe d'élèves :.....	III
8.2.	Débats lors de l'évaluation finale.	V
8.2.1.	Premier demi-groupe d'élèves :	V
8.2.2.	Deuxième demi-groupe d'élèves :.....	IX

1. Introduction :

« Robin : Maaaaiiiiis... tu peux pas zouer aux voitures !

Solène : Si j'ai l'droit si j'veux!

Robin : Nan ! C'est que pour les garçons !

Louis : Et ouiiii ! Va à la dinette !

Solène : Maaaaiiiiis c'est pas vrai ! Ma maman dit que j'peux jouer à tous les jouets!

Anne : Héééé ! Moi, j'joue aux voitures avec mon frère chez moi !

Louis : Mais nannnn ! Moi, mon papa y dit que c'est que pour les garçons les voitures et la dinette que pour les filles !

Robin : Partez !!!

Solène accompagnée d'Anne : Maîtresse, Robien et Louis veulent pas qu'on joue aux voitures ! ».

Cette courte transcription d'un dialogue entre élèves de ma classe, témoigne de l'état actuel du sexisme en France : bien que les femmes aient acquis l'égalité juridique, de nombreuses discriminations persistent encore et peuvent freiner l'épanouissement des individus.

L'Etat, conscient de ce phénomène sociétal, a fait de la lutte contre les discriminations sexistes une priorité de l'Ecole. Ainsi peut-on lire dans dès les programmes du cycle 1 (page neuf) que l'Ecole doit « chercher à lutter contre les stéréotypes » et « contribuer à la construction de l'égalité entre filles et garçons ». L'objectif est ici de former, dès le plus jeune âge, un futur citoyen responsable, critique et libre de ses choix.

Mais comment aborder ce thème avec des élèves de moyenne section de Maternelle ? Les enfants de cet âge n'étant pas capables d'abstraction et étant encore très centrés sur leurs propres perceptions ou connaissances du monde, il peut paraître difficile d'aborder ce thème. Nous savons aujourd'hui que le rôle de la famille est essentiel, que c'est d'abord là que les enfants intègrent ou non les stéréotypes de genre. Alors comment faire en sorte de ne pas mettre les enfants en porte-à-faux entre ce qui se dit à l'école et ce que dit la famille ?

La mise en place du débat à visée philosophique apparaît comme un dispositif adapté à ce genre de problématique : les élèves échangent sur un thème et confrontent leurs représentations du monde à celles de leurs pairs. L'enseignant ne détient pas le savoir mais questionne et organise le débat pour faire avancer la réflexion collective.

Nous pouvons donc poser la problématique suivante : en quoi la mise en place de débats à visée philosophique permet-elle de questionner les stéréotypes de genre des élèves et de les faire évoluer ?

Pour y répondre, nous étudierons dans un premier temps le cadre théorique dans lequel s'inscrit la lutte contre les stéréotypes de genre, tant au niveau de la Société qu'au niveau de l'Ecole et plus particulièrement de l'enseignement moral et civique. Puis, dans un second temps, je décrirai la séquence d'enseignement que j'ai proposée à mes élèves de Moyenne Section ainsi que les résultats qu'elle a permis d'obtenir, avant d'en faire l'analyse.

2. Partie théorique.

2.1. Les stéréotypes de genre.

2.1.1. 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 ;
- Etc.

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 nécessitaient pas.

Mais, comme le montre Carina Louart et Pénélope Paicheler (2015) ainsi que Geneviève Pezeu (2011), à partir du dix-neuvième siècle, les femmes fréquentent progressivement 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 l'école primaire obligatoire pour tous les enfants de 6 à 12 ans.

Elles entrent ensuite dans l'enseignement 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.

2.1.2. La parité dans les faits.

Mais, en dehors du cadre juridique, en 2015, Carina Louart et Pénélope Paicheler expliquent que la parité (définie par l'INSEE comme « l'égle 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 constatent qu'il existe de nombreuses inégalités de réussite et d'orientation selon le sexe. En effet, les élèves s'orientent principalement selon les capacités présumées et la vision sexuée qu'ils ont d'une filière, plutôt qu'en fonction de leur attrait pour celle-ci. 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) note que les femmes ont plus de difficultés à trouver un emploi que les hommes : elles sont plus souvent au chômage et occupent davantage de postes précaires. Aussi, leur répartition dans le monde du travail est inégale : on propose souvent aux femmes des postes correspondant aux

qualités dites féminines, elles sont principalement employées et occupent moins de postes à responsabilité que les hommes. On constate également qu'elles doivent souvent faire des études plus longues que leurs pairs 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 adoptent des comportements virils et décontractés alors que les filles sont plus soucieuses de leur apparence et plus enclines à développer leur sociabilité. Ceci a des conséquences : 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, au niveau du rôle social, la Société attend davantage des femmes que des hommes. Et ces attentes différenciées impactent grandement leurs carrières professionnelles : les femmes sont poussées à travailler à mi-temps voire à cesser leur activité professionnelle pour s'occuper de l'éducation de leur(s) enfant(s) alors que les hommes sont incités à poursuivre le développement de leur carrière professionnelle en vue de subvenir aux besoins de leur famille.

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

A cela, Marie Duru-Bellat (2004) ajoute que très tôt, les enfants vont avoir des goûts ou encore des activités très différenciées selon le sexe. Par exemple, Elena Gianini Belotti, en 1973 montre que les filles vont plutôt jouer à des jeux considérés comme féminins (la dînette ...) 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 des vêtements roses étiquetés comme féminins.

Aux plans sanitaire et physique, Marie Duru-Bellat (2004) remarque qu'il existe des différences d'aptitudes entre les sexes : les filles ont souvent plus de dispositions langagières tandis que les garçons sont plus forts physiquement et se montrent plus performants en matière

d'orientation.

De plus, cette auteure et Elena Gianini Belotti (1973) observent encore que les femmes ont généralement moins confiance en elles, qu'elles sont plus souvent touchées par la marginalisation, les troubles physiques et psychologiques.

Enfin, selon le Ministère des Droits des Femmes, en 2014, dans le rapport « violences faites aux femmes », celles-ci sont plus souvent victimes de violences que les hommes. Ainsi, page deux, on peut lire que « 80 % des femmes estiment être victimes d'attitudes sexistes au travail ».

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

2.1.3. L'impact des socialisations sur les inégalités entre les sexes.

Marie Duru-Bellat (2004) ou encore Chantal Jouanno, Roland Courteau *et al* dans le rapport du Sénat 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 alors 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 soi des filles.
- Ils ne seront pas poussés à agir 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 valoriseront pas également les mêmes 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 le pousser progressivement à adopter cette attitude.
- Ils ne transmettront pas les mêmes valeurs : par exemple, Elena Gianini Belotti (1973) explique que les parents vont facilement demander à une fille d'aller chercher un verre de lait, cette action étant conforme aux stéréotypes féminins de dévouement et de soumission.
- Ils n'organiseront 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, les parents encourageront leurs enfants à pratiquer des jeux en adéquation avec les attentes « genrées » de la Société. Ainsi, Elena Gianini 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.
- Etc.

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

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 parente entre hommes et femmes sont autant de leçons prouvant aux enfants que les hommes sont « supérieurs » aux femmes, et que les deux 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 et que ceux qui sont issus de milieux instruits en véhiculent moins.

Mais, la famille n'est pas la seule à transmettre des stéréotypes de genre. L'école 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 les sexes : par exemple ils acceptent plus volontiers 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 sont souvent plus exigeants avec les filles, émettant plus facilement des doutes sur leurs 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 aux filles.
- Ils proposent des orientations plus ambitieuses aux garçons qu'aux filles.
- Etc.

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 auteure, les matières enseignées à l'école sont souvent étiquetées comme masculines et font peu référence à 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. Ceci était particulièrement vrai dans les manuels scolaires datant d'avant 1990 dans lesquels les hommes étaient présentés au travail pendant que les femmes accomplissaient leur rôle familial.

D'autre part, à l'école, l'enfant est confronté à d'autres enfants qui ont intériorisé des stéréotypes de genre véhiculés dans leur famille. Dès qu'il y a mixité, on constate que les enfants d'un même sexe vont avoir des attentes stéréotypées envers leurs pairs et exercent même une certaine pression sur ceux qui s'en écartent.

Enfin, les sénateurs Chantal Jouanno, Roland Courteau *et al* (2014) ; Marie Duru-Bellat (2004) et Elena Gianini Belotti (1973) expliquent que les médias, les programmes télévisés ou

les publicités transmettent de nombreux stéréotypes de genre que les individus en construction vont progressivement intérioriser.

2.1.4. Comment agir sur ces inégalités ?

Pour permettre à chacun d'être libre de ses choix, de nombreux auteurs et des instances de l'Etat ont lancé des recommandations politiques et économiques : par exemple, Marie Duru-Bellat en 2004 suggère de limiter les politiques natalistes, d'aider financièrement la garde des enfants et de mieux encadrer les mi-temps de façon à lutter contre l'inactivité des femmes. De même, Chantal Jouanno, Roland Courteau *et al* dans le rapport du Sénat 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 et les instances de l'Etat soulignent que l'encadrement économique et politique n'est pas suffisant : il faut former les différents acteurs. Ainsi, Chantal Jouanno, Roland Courteau *et al* dans le rapport du Sénat (2014) encouragent les campagnes de formation nationale à destination du grand public et valorisent 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 (les enseignants et les élèves) 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 : les femmes sont plus engagées que les hommes. En effet, ces derniers peuvent trouver, de manière plus ou moins consciente, des avantages à ces inégalités entre les sexes.

Certains mouvements idéologiques sont aussi 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 des cultures et non-respect des religions, destruction de la cohésion dans la société... Or, selon le Ministère de l'Education 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 perturbent le déroulement de l'éducation aux inégalités sexuelles à l'école.

2.1.5. 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'Etat 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 fait 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 citoyen de l'élève, charte et vadémécum de la laïcité...) et il a créé des dispositifs spécifiques pourtant sur 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.

Mais comment aborder les problématiques liées aux inégalités entre les sexes à l'école ?

2.2. L'intérêt de l'enseignement moral et civique (EMC) pour éduquer à l'égalité entre les sexes.

2.2.1. D'une EMC reproduisant les stéréotypes à une EMC luttant contre eux.

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 et en particulier l'enseignement moral et civique concourent à leurs acquisitions ». Ainsi, 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 cela 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. En effet, selon ces auteurs, l'Education morale avant 1960 visait la soumission aveugle (c'est-à-dire sans remise en question) à des règles sociales et juridiques souvent inégalitaires. Ainsi pouvait-on apprendre selon Hervé Caudron (2007 page quarante et une) 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, passif et considéré alors comme incapable de penser, apprenait par cœur des règles « ju-gentes » et stigmatisantes exposées 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 le journal Le 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 soulignent 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, selon Hervé Caudron en 2007, avant 1960, 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 2.1.1) va pousser l'enseignement moral et civique à apporter sa contribution au principe d'égalité entre les hommes et les 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 aussi 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 (dont l'empathie) 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, vulgarisée 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, explique que cet enseignement suit 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 à propos des valeurs morales apprises et au niveau des 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.

2.2.2. L'intérêt de la pratique du débat à visée philosophique pour questionner les stéréotypes de genre en enseignement moral et civique.

Quelle(s) pratique(s) pédagogique(s) mettre en œuvre en enseignement moral et civique 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 voire 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 dès la 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 les 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 (2.1.3) que le milieu social d'origine impacte grandement le développement ou le non-développement de 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 (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 et sociales. Ainsi, face à un sujet sur les inégalités entre les sexes, les élèves 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 en relation avec le thème abordé, mais aussi au niveau de l'argumentation (les élèves étant invités à justifier une idée avancée). Ce qui est repris dans les programmes du cycle 1 (2015 page neuf) : l'initiation aux débats à visée philosophique s'inscrit dans le domaine d'apprentissage « mobiliser les langages dans toutes ses dimensions » et répond à l'attendu de fin de cycle « pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue ».
- 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 sur un pied d'égalité. Selon ces auteurs, ceci permet d'améliorer l'estime de soi de chacun notamment chez les filles qui ont tendance à se dévaloriser ou à se sentir inférieures aux garçons (cf partie 2.1.2).

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 au cours de laquelle les enfants échangent librement sur un thème donné, suivie d'une deuxième séance au cours de laquelle on réécoute ce qui a été dit et on se positionne.
- Celui de Michel Tozzi qui définit trois étapes pour réaliser un débat à visée philosophique :
 - Une phase de questionnement : on interroge le sujet et on exprime les premières opinions,
 - Une phase d'argumentation : on justifie ses opinions et on exprime ses désaccords,
 - Une phase de conceptualisation : on cherche à dépasser les premières opinions données pour questionner le problème dans sa globalité.

Suivant ce modèle, les débats comportent de nombreux rôles sociaux (président, animateur, synthétiseur, « discutants »...).

Isabelle Pouyau (2012) conseille, quant à elle, de mixer les deux méthodes : elle propose de mettre en place une première séance d'expression libre des idées (il s'agit d'une évaluation diagnostique) puis d'organiser 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, qu'elle est sa place lors des 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 Dogliani explique que la parole de l'enfant est directement influencée par celle de ses parents. Ces derniers peuvent donc avoir peur d'être jugé par l'Ecole 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, en organisant une réunion par exemple (Jean-Pierre Pozzi et Pierre Barougier en 2012) pour présenter l'objectif des débats, souligner la neutralité de l'enseignant et rappeler le fondement des valeurs transmises par l'école.

Lors d'un débat, pour Michel Tozzi (2003), Isabelle Pouyau (2012) et Marie Daniel France (2007) l'enseignant est garant de son bon déroulement. Pour cela, il doit :

- Choisir une question en lien avec les préoccupations des élèves. Sur le thème de l'égalité filles garçons, Isabelle Pouyau (2012 page quarante-neuf) pose la question suivante « Etre une fille ou être un garçon, est-ce que c'est pareil ? ».
- Proposer un inducteur de débat (cf partie : 2.2.3).
- Garder une trace des idées des élèves en prenant des notes et en organisant des phases de synthèses collective ou individuelle. Isabelle Pouyau (2012 page cinquante-quatre) lors d'un débat sur notre thème, suggère 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... ».
- Guider, encourager les élèves à approfondir le thème, mettre en avant les contradictions et relancer le débat à l'aide de questions. Pour cela, François Galichet (en 2011, page une de « filles et garçons ») propose par exemple de poser les questions suivantes : « 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 ? ».
- 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 structurants.

2.2.3. Place et rôles des inducteurs de débat à visée philosophique et plus particulièrement ceux de la littérature de jeunesse.

Comme cela a dit précédemment, lorsqu'on organise un débat à visée philosophique avec les élèves, se pose le choix de l'inducteur qui doit permettre d'approfondir la réflexion sur un axe précis apparu lors de la collecte des conceptions sur le thème du débat (évaluation diagnostique de la séance 1).

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

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

Pour le thème portant sur les inégalités entre les sexes, le réseau Canopé explique que le choix de cet inducteur est 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, en 2012 page cinquante-trois, propose de faire comparer des dessins ayant pour objet de représenter « une fille et un garçon en train de faire quelque chose ». Comme les enfants les réalisent à partir de leurs propres représentations des deux sexes, il est fort probable qu'un certain nombre de stéréotypes de genre apparaissent (choix des couleurs, de l'activité attribuée à chaque sexe...). Il devient alors intéressant de comparer les dessins et de discuter les différences de représentations des élèves.

Selon Oliver Blond Rzewuski (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.

Pour Bruno Bettelheim (1976) l'enfant trouve, dans cette littérature jeunesse, des réponses à ses angoisses, ses désirs, ses pulsions et plus globalement aux épreuves qu'il traverse.

Certains auteurs s'accordent pour dire que le choix de l'album en vue d'aborder le thème des stéréotypes de genre avec les élèves est important. En effet, nous avons vu précédemment (partie 1.1.3) que les manuels scolaires véhiculent de nombreux stéréotypes de genre, ce qui est aussi souvent le cas dans les livres de la littérature jeunesse : Hélène Montarde (1999) note

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 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 nous l'avons vu précédemment, les petites filles et les petits garçons vont s'identifier à ces personnages et intégrer progressivement les stéréotypes qu'ils véhiculent. D'autre part, Hélène Montardre (1999) observe que jusque dans les années 1990, les filles occupaient des rôles secondaires dans les livres et en moins grand nombre que les 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 constatant que les albums de la littérature jeunesse prennent de plus en plus en compte les changements dans la société (familles monoparentales, le travail des mères, meilleure répartition des tâches dans le couple...) 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'injustice sexiste. Pour Olivier Blond Rzewuski (2018), ce type d'album permet de partir de situations concrètes, transposables dans la vie réelle et que l'on peut facilement analyser. Aussi, selon le philosophe Jacques Derrida (cité par Olivier Blond Rzewuski *et al* en 2018, page cent trente), 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 leur manière de penser). Enfin, selon Elisabeth Bussienne (1999), ce type d'album permet de montrer aux élèves que quel que soit le 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.

Mais quel dispositif pédagogique concret, permettant la confrontation d'idées, peut-on mettre en place pour faire évoluer les stéréotypes de genre des élèves ? Pour y répondre, nous allons maintenant étudier la méthodologie de la séquence d'enseignement que j'ai conduite ainsi que les résultats qu'elle a permis d'obtenir.

3. Méthodologie.

3.1. Présentation de la séquence d'enseignement prévue.

A partir des conflits sexistes nés entre les élèves (cf le dialogue cité en introduction) j'ai décidé de mettre en œuvre une séquence ayant pour objectifs d'apprendre à :

- S'exprimer sur le thème des différences entre les sexes en donnant un point de vue et en l'argumentant à l'aide d'exemples concrets,
- Ecouter les autres, respecter son tour de parole ainsi que les différences d'opinion,
- Avoir une attitude réflexive sur son propre point de vue et sur ses manières d'agir,
- Appréhender certaines différences entre les sexes (notamment les différences de traits physiques, d'intérêts pour un jeu ou une activité) et interroger leurs origines,
- Admettre que les différences physiques ne doivent pas aboutir à la domination d'un sexe sur l'autre ni à des inégalités de traitement,
- Concéder que les différences entre les sexes ne doivent pas non plus freiner l'épanouissement des individus.

On notera que les objectifs cités ci-dessus ont été élaborés à partir du document de Pomme d'Api (2007).

Cette séquence d'enseignement devait comporter deux temps :

- ✓ Un temps d'évaluation lors des séances 1 et 7 (se référer à la partie 3.1.3 pour la justification),
- ✓ Un temps de questionnement des stéréotypes à l'aide de différents inducteurs de façon à :
 - Mieux prendre en compte la diversité des élèves en variant les activités proposées (lecture d'album, description d'images et activité de tri), l'objectif ici étant de répondre à deux postulats de Burns (1995) selon lesquels « il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'études » et « il n'a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt ».
 - Aborder, à l'aide d'une histoire « injuste » et imagée, les conséquences que peuvent avoir les représentations sexistes sur les individus (séances 2, 3 et 4) avant de réinterroger des problématiques soulevées par les élèves lors de l'évaluation diagnostique (séances 5 et 6).

Les tableaux ci-dessous indiquent les activités prévues, les supports à utiliser ainsi que les questions préparées pour chaque séance à l'aide des documents de Pomme d'Api (2007), d'Eduscol (2015) et suivant les conseils d'Isabelle Pouyau (2012).

Séances 1 et 7 :

Activités prévues.	Supports sélectionnés et raisons de ce choix.	Questions de relance pour le débat, prévues par l'enseignante.
<p>A) Evaluation individuelle : Demander à chaque élève de « dessiner une fille et un garçon en train de jouer ». Ensuite, proposer à l'enfant de dicter à l'adulte une phrase expliquant le jeu de chacun des personnages.</p> <p>B) Evaluation collective : réalisation d'un débat à visée philosophique avec pour question de départ « Est-ce que les garçons et les filles, c'est pareil ou c'est différent ? ».</p>	<p>Cette première séance étant une évaluation diagnostique, je n'ai prévu aucun support de réflexion.</p> <p>L'objectif ici était de faire émerger les conceptions initiales des élèves sans aucune orientation.</p>	<p>C'est quoi une fille/un garçon ? A quoi les différencie-t-on ? Comment s'habillent-ils ? Y-a-t-il des différences autres que physiques ? Est-ce qu'ils font les mêmes choses ? A quoi joue plutôt une fille ? Un garçon a-t-il le droit de faire la même chose qu'une fille ?</p>

Séance 2 :

Activités prévues.	Supports sélectionnés et raisons de ce choix.	Questions de relance pour le débat, prévues par l'enseignante.
<p>A) Présentation de l'album « Rose bonbon » et lecture jusqu'à la page seize.</p> <p>B) Organisation d'un débat de compréhension.</p>	<p>Comme l'ont conseillé H. Montardre (1999) et H. Caudron (2007), j'ai choisi cet album car il met en évidence des injustices sexistes proches des stéréotypes des élèves (injustices dans les activités réalisées et dans l'apparence attendue socialement) et la révolte d'une héroïne.</p>	<p>Quels sont les personnages de cette histoire ? Qu'est-ce qui différencie les éléphants des éléphantés ? Pourquoi n'ont-ils pas la même couleur ? Ont-ils les mêmes droits ? Pourquoi ne font-ils pas les mêmes choses ? Pourquoi ne vivent-ils pas ensemble ? Comment est Pâquerette ? Quel est son problème ? Qu'est-ce qui se passe si une éléphante ne rosit pas ?</p>

Séance 3 :

Activités prévues.	Questions de relance pour le débat, prévues par l'enseignante.
A) Lecture de la fin de l'album « Rose bonbon ».	Pourquoi Pâquerette mange-t-elle encore plus de pivoines ? Pourquoi essaie-t-elle absolument de rosir ? Que se passe-t-il lorsque ses parents comprennent qu'elle ne deviendra jamais rose ? Que fait alors Pâquerette ? Comment réagissent-les autres petites éléphantés en voyant sa réaction ? Les éléphantés et les éléphants sont-ils différents à la fin de l'histoire ? Sont-ils égaux ? En quoi se ressemblent-ils ?
B) Réalisation d'un débat de compréhension.	

Séance 4 :

Activité prévue.	Questions de relance pour le débat, prévues par l'enseignante.
Réalisation d'un débat d'interprétation à partir de l'album « Rose bonbon ».	<p>Questions en lien avec l'album : Pourquoi les éléphants et éléphantés sont-ils différents au débat de l'histoire ? Pourquoi les éléphants-ont-ils le droit de faire plus de chose que les éléphantés ? Est-ce que ça te paraît juste ? Aimerais-tu manger des pivoines comme les éléphantés ? Pâquerette a-t-elle raison de désobéir à ses parents ? Que pensent les autres d'elles ? Aimerais-tu être comme Pâquerette ? Comment réagit son papa ? Que ferais-tu à la place de ce dernier ? Et si tu étais un éléphant ? Pourquoi les éléphants et les éléphantés sont-ils différents à la fin de l'histoire ? Ont-ils aussi les mêmes droits ?</p> <p>Qu'est-ce que nous apprend cette histoire sur les différences filles/garçons ?</p> <p>Questions d'ouverture : Chez les hommes, qu'est-ce qui différencie les filles des garçons ? Qu'avons-nous en commun ? Y-a-t-il des choses que seuls les garçons ou les filles peuvent-faire ? Ont-ils les mêmes droits ?</p>

Séance 5 :

Activités prévues.	Supports sélections et raisons de ce choix.	Questions de relance pour le débat, prévues par l'enseignante.
A) Observation d'une	L'objectif de l'utilisation de	Questions liées à l'inducteur : Que représente cette image ? Le personnage est-il une fille

<p>photographie d'un enfant déguisé en kilt et d'une vidéographie montrant l'origine de ce déguisement.</p> <p>B) Réalisation d'un débat à visée philosophique sur ce thème.</p>	<p>ce support image est de contrarier les représentations de la plupart des élèves (« les jupes sont pour les filles ») en montrant que l'étiquetage d'une tenue comme correspondant plutôt à un sexe est très culturel.</p>	<p>ou un garçon ? Que penses-tu de sa tenue ? Pourquoi est-il habillé ainsi ? Aimerais-tu porter ces vêtements ? Que penses-tu que l'on dirait de toi si tu le faisais ?</p> <p>Présentation de la vidéographie. Comment-sont habillés ces hommes ? Que font-ils ? Où sont-ils ? Que nous apprennent ces images ?</p> <p>Questions d'ouverture : Y a-t-il des vêtements / couleurs de filles ou de garçons ? Cela veut-il dire qu'une fille n'a pas le droit de porter de vert ? Comment faire si elle a envie d'en mettre ? Que penses-tu d'un petit garçon qui dit à son copain qui a un tee-shirt rose « tu es une vraie fille ! » ? Quelqu'un t'a-t-il déjà pris pour une personne de l'autre sexe à cause de ta tenue ? Comment l'as-tu vécu ?</p>
--	--	---

Séance 6 :

Activités prévues	Supports sélections et raisons de ce choix	Questions de relance pour le débat prévues par l'enseignante.
<p>A) Par groupes de quatre, les élèves sont invités à trier des images de jouets selon que ce sont « plutôt des jouets de filles, de garçons, ou pour les deux ».</p> <p>B) Réalisation d'un débat à visée philosophique avec comme inducteur les tris des élèves.</p>	<p>L'objectif du tri est de mettre en questions l'attribution d'un jouet à l'un des deux sexes plutôt qu'à l'autre.</p>	<p>Questions autour de l'activité de tri : Les filles et les garçons ont-ils le droit de jouer aux mêmes jeux ? Y-a-t-il des jeux plutôt pour les garçons ou plutôt pour les filles ?</p> <p>Questionnement autour d'une situation problème : A la récréation, au coin des voitures, une petite fille dit à un petit garçon « Tu ne peux pas jouer aux poupées avec moi car c'est un jeu de filles ! ». Que penses-tu de ce que dit la petite fille ? Que pourrait répondre le petit garçon ? Que nous apprend cette activité de tri ?</p> <p>Question d'ouverture : Pour les grands, y -a-t-il des choses que seuls les hommes ou seules les femmes peuvent faire ?</p>

Lorsque j'ai décidé de mettre en place cette séquence, j'avais déjà réalisé plusieurs débats à visée philosophique avec mes élèves de moyenne section. J'ai décidé de conserver un certain nombre de rituels liés à nos pratiques antérieures de débats en m'inspirant du film « Ce n'est qu'un début » et en suivant les conseils de Michel Tozzi (2003), d' Isabelle Pouyau (2012) et de Marie Daniel France (2007) (cf partie 2.2.2) :

- J'ai prévu de diviser la classe en deux demi-groupes hétérogènes au niveau du langage oral de façon à permettre aux élèves « faibles parleurs » de s'appuyer sur les paroles des élèves « bons parleurs » (tant au niveau du vocabulaire qu'aux niveaux de la construction des phrases et des contenus). La composition de ces groupes devait varier d'une séance à l'autre pour confronter les élèves à différents points de vue.
- J'ai décidé de continuer à mettre en place des rituels, au début de chaque débat :
 - Structurant le temps : en utilisant un sablier mesurant une durée d'une douzaine de minutes. Cet outil devant limiter la durée du débat au temps de concentration d'enfants de 4 à 5 ans et les inciter à parler du fait de la limitation du temps de paroles.
 - Structurant l'espace : les débats étant réalisés au coin de regroupement en forme de demi-cercle qui permet aux élèves de pouvoir tous se voir et à l'enseignante de faire partie de ce cercle sans se distinguer des élèves (pas de dispositif frontal maître/élèves) de façon à libérer la parole des enfants.
 - Rappelant les règles définies en septembre (« j'ai le droit de parler, de ne pas parler, de ne pas être d'accord ») et posant ainsi un cadre de confiance (rappel qu'il n'y a pas une seule bonne réponse en philosophie).
- J'ai choisi de poursuivre l'écriture d'une synthèse collective en dictée à l'adulte à la fin de chaque séance. Cette dernière reprend notre question départ (« Est-ce que les garçons et les filles c'est pareil ou c'est différent ? ») et complète la réponse à l'appui des nouveaux éléments apportés. L'objectif étant ici de garder une trace de ce qui a été dit.
- J'ai fait le choix d'écrire la question de départ de notre débat dans le « cahier de vie » des élèves afin de permettre aux familles de poursuivre la réflexion en dehors de l'école.

J'ai aussi prévu d'ouvrir chaque débat à visée philosophique par des questions plus larges que celles liées à l'inducteur afin de permettre aux élèves de questionner leurs actions et les situations sexistes qu'ils vivent au quotidien.

Toutefois, pour contourner les difficultés d'abstraction de certains, en m'appuyant sur le film « Ce n'est qu'un début », j'ai choisi de prendre régulièrement des exemples liés à la vie de la classe ou de demander aux enfants des justifications en rapport avec leurs expériences personnelles.

Pour les enfants moins à l'aise au niveau du langage, j'ai simplement demandé à chacun d'exprimer son accord ou son désaccord avec le propos d'un camarade, en l'aidant à formuler la raison de son choix.

Parallèlement à cette séquence, j'ai proposé un module de danse (activité vue par certains élèves comme plutôt « féminine ») au cours duquel les élèves ont pu notamment observer des danseurs professionnels « hommes ».

3.2. Présentation des élèves sélectionnés pour l'analyse de mon dispositif d'enseignement.

J'ai mené mon expérimentation dans une classe de moyenne section comprenant vingt-trois enfants de 4 à 5 ans de treize nationalités différentes.

Quatre d'entre eux ne parlent pas et ne comprennent pas le français et quatre autres ont aussi des compétences limitées dans ces domaines.

Ayant conscience que ces élèves ont moins bénéficié des débats à visée philosophique que les enfants bons parleurs, j'ai choisi une analyse qualitative de l'évolution des représentations des élèves plutôt qu'une analyse quantitative qui serait faussée par la barrière de la langue.

De ce fait, les élèves « faibles parleurs » n'ont pas été sélectionnés pour le recueil de mes données.

NB : Dans un souci de « différenciation », avec ces enfants , j'ai mis en place une activité langagière portant sur la mémorisation de mots ou de phrases simples extraits des débats entre les élèves.

J'ai donc choisi quatre élèves (deux filles : Solène et Marlène et deux garçons : Louis et André) « bons parleur », ayant des représentations plus ou moins stéréotypées mais représentatives des conceptions initiales apparues dans la classe. Deux de ces élèves (Louis et Solène) ont également été choisis en raison des problématiques qu'ils ont abordées lors des débats, à savoir l'identité sexuelle renvoyée par les autres pour Louis et le changement de sexe pour Solène.

3.3. Présentation de la méthodologie appliquée au recueil des données :

Le recueil de données avait pour objectifs de pouvoir évaluer l'évolution des stéréotypes de genre des élèves portant sur les couleurs, les vêtements, les traits physiques, les jouets ou encore les activités attribuées à un sexe donné. En partie 2.1.3, nous avons vu que les stéréotypes concernant ces éléments sont développés très tôt par la famille et renforcés par l'Ecole (Marie Duru-Bellat 2004, Martine Court 2010 et Elena Gianini Belotti 1973). Ceci a d'ailleurs été confirmé par le dialogue présenté en introduction qui montre que certains élèves de la classe ont déjà des positions très stéréotypées sur les jeux.

Ainsi, lors de la séance 1 (qui visait à établir un diagnostic général des représentations des enfants) et de la séance 7 (qui visait à analyser l'évolution de ces conceptions), j'ai prévu de proposer les mêmes activités aux élèves de façon à pouvoir les comparer, à savoir :

- Une évaluation individuelle écrite afin de garder une trace des représentations spontanées des élèves, hors de la pression que le groupe classe peut exercer lors d'un débat.
- Puis, j'ai proposé un débat à visée philosophique, enregistré à l'aide d'un dictaphone afin de conserver une trace exploitable des échanges entre les enfants. Cette activité devait me permettre de voir l'évolution des stéréotypes assumés face à un groupe d'élèves ainsi que leurs éventuels changements survenus à leur contact.

On notera que la consigne du dessin ainsi que les questions préparées pour les débats (se référer à la partie 3.1) sont orientées vers les thématiques évaluées.

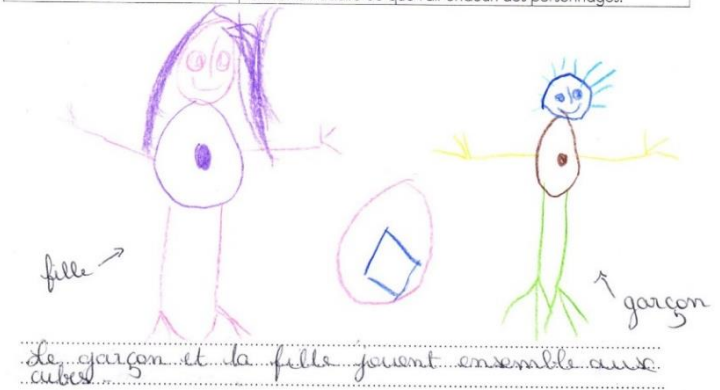

4. Résultats obtenus.

Le tableau ci-dessous récapitule les données recueillies pour les quatre élèves sélectionnés. On notera que pour les débats à visée philosophique, j'ai décidé de ne retenir que les propos relatifs à un thème abordé dans les deux débats ou correspondant à une donnée exploitable du dessin. Sinon, il me serait difficile de quantifier une réelle évolution des représentations pour chacun des enfants. Cependant, j'ai quand même retranscrit l'ensemble des débats à visée philosophique des deux séances d'évaluation en annexe.

Pour faciliter la compréhension, j'ai fait le choix de classer les propos par ordre d'apparition et par thèmes.


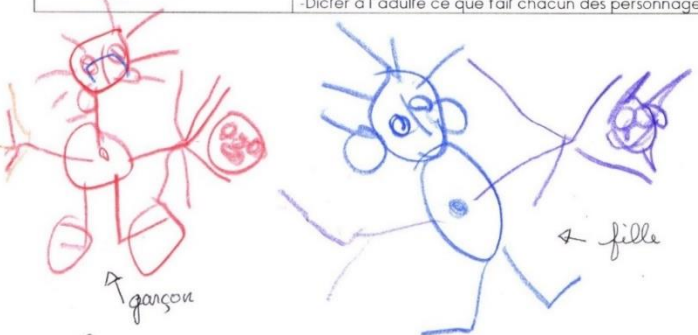
Enfin, de façon à préserver l'anonymat des élèves, j'ai modifié l'ensemble de leurs prénoms.

4.1. Données recueillies concernant Marlène :

	Evaluation diagnostique	Evaluation finale
Dessins	<p>DATE : 15/03/19 PRENOM : MARLENE</p> <p><i>Buts pour l'élève :</i> - Dessiner une fille et un garçon en train de jouer. - Dicter à l'adulte ce que fait chacun des personnages.</p>  <p>Le garçon et la fille jouent ensemble avec des cubes.</p>	<p>DATE : 05/04/19 PRENOM : MARLENE</p> <p><i>Buts pour l'élève :</i> - Dessiner une fille et un garçon en train de jouer. - Dicter à l'adulte ce que fait chacun des personnages.</p>  <p>Ils jouent avec des papas en ligne.</p>
Prises de paroles lors des débats	<p>Sur le thème des jouets étiquetés comme correspondant à un sexe : « puis, les garçons i jouent aux Playmobils et les filles aux Barbies ».</p> <p>Sur les couleurs : « bah mon frère, il a un teeshirt qui est rose alors c'est pas que pour les filles. »</p> <p>Sur le port de robes par les garçons « c'est que pour les filles car les garçons peuvent pas les mettre. »</p>	<p>En réponse à un garçon qui dit que seules les filles mettent du rose : « Nooon ! Regarde Timéo ! Ses chaussons y sont roses ! »</p> <p>Sur le thème des cheveux longs « Moi quand j'suis allée au parc, eh bah j'ai vu un papa qui a des cheveux longs » ... « Bah oui, Aurélien y a des cheveux longs ».</p> <p>Sur le droit de porter des cheveux longs lorsqu'on est un garçon : « Si il a le droit ! »... « Moi, mon papa, pour se déguiser, il a acheté une perruque longue. »</p>


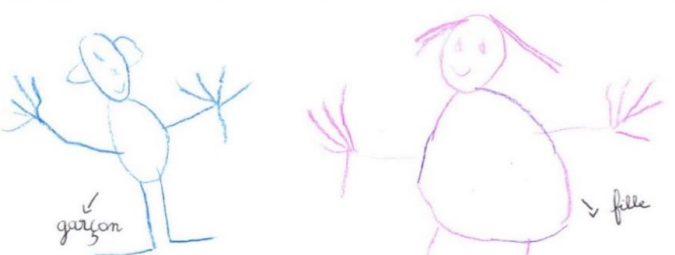
4.2. Données recueillies concernant Solène :

	Evaluation diagnostique	Evaluation finale
--	-------------------------	-------------------

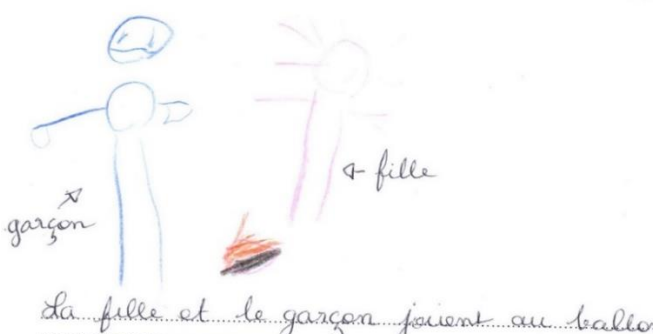
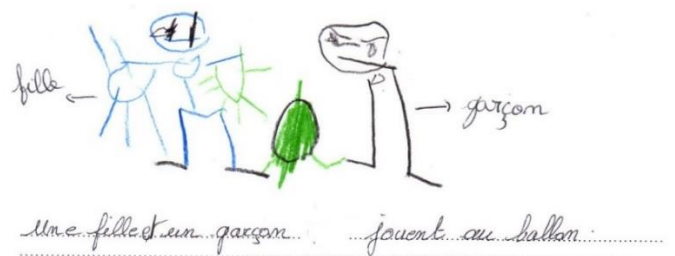
<p>Dessins</p>	<p>DATE : 14 MARS 2019 PRENOM : SOLENE <i>Buts pour l'élève :</i> - Dessiner une fille et un garçon en train de jouer. - Dicter à l'adulte ce que fait chacun des personnages</p>  <p>Le garçon joue avec son pied et la fille avec ses cheveux.</p>	<p>DATE : 05/04/19 PRENOM : SOLENE <i>Buts pour l'élève :</i> - Dessiner une fille et un garçon en train de jouer. - Dicter à l'adulte ce que fait chacun des personnages.</p>  <p>Le garçon joue au ballon. La fille joue avec un chat.</p>
<p>Prises de paroles lors des débats</p>	<p>Sur le thème des couleurs : « Moi j'mets du bleu ! Mon pull regarde ! Le bleu c'est pas que pour les garçons parce que j'en mets » ... « Bah moi, j'aime pas le rose, j'adore le vert et j'suis une fille ! »</p> <p>Sur le thème des jouets étiquetés comme correspondant à un sexe « Moi, je connais une fille qui aime les jouets de garçons comme les voitures ! »</p> <p>Sur les thèmes des différences anatomiques « Bah oui et vous savez qu'un copain à mon papa bah maintenant il a une zézette ! »</p> <p>Sur le port de cheveux courts par les filles « Moi, j'voudrais avoir les cheveux courts mais ma maman elle veut pas parce que après je vais ressembler à un garçon ».</p>	<p>Sur le thème des jouets étiquetés comme correspondant à un sexe : « Non car à la maison j'ai déjà joué aux militaires »...« Si j'ai le droit ! » (de jouer à la guerre).</p> <p>Sur le fait que les filles peuvent jouer aux voitures : « Moi je suis d'accord avec Auguste » ... « Bah si parce que à ma maison je joue aux voitures et à l'école aussi ».</p> <p>Sur les couleurs : « Si elle a le droit car les garçons ont le droit de mettre du rose et les filles du bleu. » ... « Moi, mon papa, il a un t-shirt rose et c'est un garçon ! » ... « Je suis pas d'accord » puis « Le maquillage, le maquillage, le maquillage multicolore c'est pour les deux d'abord ! » ... « Moi je suis pas d'accord avec David car je mets jamais du rose mais j'ai déjà mis un habit multicolore »...« Non j'suis pas d'accord avec David parce que mon papa moi et ma maman on aime pas l'noir. »</p> <p>« Je suis pas d'accord ».</p> <p>Sur la coiffure : « J'suis pas d'accord, j'ai jamais vu un garçon avec des couettes mais j'ai déjà vu avec des longues tresses. »</p>

		Sur les différences anatomiques : « J’suis pas d’accord avec David parce que moi je connais un garçon qui a changé son zizi pour une zézette ». Sur le faire qu’un papa puisse avoir un bébé dans le ventre : « J’suis pas d’accord.... »... « Nan j’ai jamais vu ».
--	--	--

4.3. Données recueillies concernant André :

	Evaluation diagnostique	Evaluation finale
Dessins	<p> <small>COPIES DES DIMENSIONS</small> <small>OBJETS</small> <small>DATE : 15/03/19</small> <small>PRENOM : ANDRE</small> </p> <p> <small>OBJETS</small> <small>Buts pour l'élève :</small> - Dessiner une fille et un garçon en train de jouer. - Dicter à l'adulte ce que fait chacun des personnages. </p>  <p>Le garçon a lancé le ballon à la fille.</p>	<p> <small>COPIES DES DIMENSIONS</small> <small>OBJETS</small> <small>DATE : 05/04/19</small> <small>PRENOM : ANDRE</small> </p> <p> <small>OBJETS</small> <small>Buts pour l'élève :</small> - Dessiner une fille et un garçon en train de jouer. - Dicter à l'adulte ce que fait chacun des personnages. </p>  <p>le garçon parle à la fille et il dit "on va faire à chat perché"</p>
Prises de paroles lors des débats	<p>Sur le thème des jouets étiquetés comme correspondant à un sexe : « Non les garçons jouent aux dinosaures » (pas aux voitures)... « Non elles (les filles) ont pas le droit (de jouer aux voitures) »... « Bah peut-être que si parce que moi, Anne elle a joué aux voitures avec moi aux voitures ce matin donc elle a le droit mais y a des filles qui préfèrent jouer aux poupées. »</p> <p>Sur les différences physiques : « Les filles ont plein de cheveux longs. »</p> <p>Sur le droit de porter du rose lorsqu'on est un garçon « Non car j'en ai pas chez moi. »</p>	<p>Sur le rose comme couleur réservée aux filles « Et moi, j'en ai mis sur mon dessin »... « Alors j pense que c'est pour les filles et les garçons. »</p> <p>Sur le thème des jouets étiquetés comme correspondant à un sexe « Et moi j'ai un bébé chez moi et je joue toujours avec mon bébé »... « Moi je joue à la poupée et aux voitures alors que je suis un garçon ! » et « Mais elles font ce qu'elles veulent les filles ! Et les garçons c'est pareil !! ».</p>

4.4. Données recueillies concernant Louis :

	Evaluation diagnostique	Evaluation finale
Dessins	<p>DATE : 15/03/19 PRENOM : LOUIS</p> <p>Buts pour l'élève : - Dessiner une fille et un garçon en train de jouer. - Dicter à l'adulte ce que fait chacun des personnages.</p> 	<p>DATE : 05/04/19 PRENOM : LOUIS</p> <p>Buts pour l'élève : - Dessiner une fille et un garçon en train de jouer. - Dicter à l'adulte ce que fait chacun des personnages.</p> 
Prises de paroles lors des débats	<p>Sur les couleurs portées par les sexes : « Mais non ! tu dis qu'des bêtises : Y a deux couleurs pour garçons : bleu et vert ; les filles : c'est violet et rose »... « Non j'aime pas le rose »... « Parce que c'est pour une fille et si j'en mets les autres vont croire que je suis une fille ».</p> <p>Sur le fait qu'il ne veut pas qu'on le prenne pour une fille : « parce que c'est pas moi. »</p> <p>Sur le fait qu'on prenne une fille pour un garçon : « ils vont te prendre pour un garçon, t'offrir des jouets de garçon et c'est leur mentir. »</p> <p>Sur les jeux pour les garçons : « Ça joue à la Nintendo et aux toupies ».</p>	<p>Sur le fait que le rose ne serait que pour les filles « Oui c'est que pour les filles parce que moi j'en utilise pas de rose dans mes dessins parce que j'aime pas parce que c'est pas pour les garçons. »... « Ca s'peut même pas (qu'un garçon porte du rose) ».</p> <p>Sur les garçons aux cheveux longs « Bah c'est que pour les garçons grands alors »... « Bah ça dépend du coiffeur qui fait des coupes, c'est lui qui choisit » et sur le droit de porter des cheveux longs quand on est un garçon « vous dites que des bêtises ! ».</p> <p>Sur le jeu et plus particulièrement sur le fait qu'un garçon joue à la maman : « Nan ! ils ont pas le droit car quand j'y joue c'est moi le garçon parce que j'en suis un » et sur les jeux de filles qu'il pratique : « je joue jamais à des jeux de filles ! ». Sur le fait que les filles puissent jouer aux voitures « Mais bien sûr que oui, là-bas, y a des voitures et y z'ont l'doit de jouer. » et « Mais ça dépend parce qu'y en a qui aiment pas jouer aux voitures mais y a des filles qui z'aiment et elles z'y zouent. ».</p>

Mais que conclure de ces résultats ? La séquence d'enseignement utilisant les débats à visée philosophique a-t-elle fait évoluer les stéréotypes de genre des élèves ? La confrontation aux autres fut-elle efficace ? Pourquoi ?

Nous allons tenter d'y répondre en analysant les résultats obtenus afin de pouvoir discuter le dispositif pédagogique prévu.

5. Discussion :

5.1. Interprétation des résultats :

Je vais donc analyser, pour chaque élève, les évolutions des stéréotypes entre les évaluations diagnostique et finale. Pour cela, je mettrai en parallèle les données recueillies pour chaque activité avant d'en tirer des hypothèses sur les stéréotypes sous-jacents et leur évolution.

5.1.1. Analyse des données recueillies pour Marlène :

Concernant les jeux et au vu de son propos dans le premier débat, Marlène semble avoir intériorisé le stéréotype lié aux jouets décrit par Elena Gianini Belotti (1973) et selon lequel certains jeux ne sont pratiqués que par à un seul sexe (par exemple les poupées Barbies pour les filles) et d'autres par tous. De fait, dans ses deux dessins, Marlène représente deux activités de construction auxquelles les deux enfants jouent. Elle semble donc penser que les enfants de sexe opposé peuvent jouer ensemble uniquement si le jeu est neutre (comme un jeu de construction).

Pour ce qui est des traits physiques, dans ses deux dessins ainsi que dans le premier débat, Marlène attribue quelques traits caractéristiques stéréotypés selon le genre de son personnage, comme les cheveux longs pour la fille et les cheveux courts pour les garçons (Isabelle Pouyau 2012). Mais, lors de l'évaluation finale, elle nuance sa position en affirmant que les garçons aussi peuvent porter des cheveux longs.

Pour ce qui est de la robe comme objet typiquement féminin, Marlène assure dans le premier débat que seules les filles peuvent en mettre et elle confirme cette représentation dans son dessin final : seule la fille porte une robe.

Au niveau des couleurs, dans son premier dessin, Marlène a choisi des coloris correspondant aux stéréotypes des sexes de ses personnages (bleu, vert et marron pour le garçon ; rose et violet pour la fille). Mais, spontanément lors de l'évaluation finale, elle choisit les mêmes

couleurs pour les deux sexes à savoir des couleurs plutôt féminines comme le rose ou le violet (cf développements des goûts pour les couleurs décrits par Martine Court 2010). Ce changement s'explique peut-être par le fait que dans les débats à visée philosophique, Marlène a maintenu deux fois l'idée que la couleur rose n'est pas uniquement pour les filles. Il semblerait donc que ses stéréotypes liés aux couleurs aient évolué grâce aux confrontations de points de vue lors des débats.

En conclusion, la pratique du débat à visée philosophique a permis à Marlène de remettre en question certaines de ses représentations sexuées mais d'autres semblent avoir peu voire pas évolué.

5.1.2. Analyse des données recueillies pour Solène :

Dans ses dessins, Solène propose des activités plutôt stéréotypées à ses personnages : le garçon joue au pied puis au ballon alors que la fille s'occupe de son corps puis joue avec un chat. On peut donc se demander si cette enfant n'a pas intériorisé les stéréotypes de genre de dévouement à autrui et de l'importance de l'apparence chez les filles (Elena Gianini Belotti 1973 et Marie Duru-Bellat 2004). Mais, lors des débats, Solène soutient pourtant la position inverse : elle assume de plus en plus le fait que les filles peuvent jouer aux mêmes jeux que les garçons. Une réflexion semble donc engagée même si spontanément ses réponses dans les débats restent stéréotypées.

Au niveau des couleurs, dans son premier dessin, Solène attribue une couleur stéréotypée (Martine Court 2010) au garçon (vert) et une couleur neutre pour la fille (marron). A l'inverse, lors de l'évaluation finale, elle associe le garçon à une couleur neutre (rouge) et la fille à une couleur masculine (bleu). Ce changement de position spontané est confirmé par les débats : Solène soutient de plus en plus fortement le fait que les garçons ont le droit de mettre des couleurs qualifiées de féminines et inversement pour les filles.

Au niveau des traits physiques, dans son dessin, Solène représente d'abord un garçon avec des cheveux longs et une fille avec des cheveux courts avant de représenter ces deux personnages avec des cheveux courts. Dans le débat, elle affirme d'ailleurs vouloir porter des cheveux courts avant de dire qu'elle a déjà vu des garçons avec des cheveux longs. On constate donc que la séquence d'enseignement a permis à Solène de renforcer ses positions non stéréotypées sur ce sujet.

Pour ce qui est des traits anatomiques, dans les débats, Solène a abordé la question du changement de sexe. Elle semble l'avoir vécu au travers d'un de ses proches et soutient le fait que

le sexe peut varier au cours de la vie. On peut également se demander si elle ne sous-entend pas que le sexe biologique n'est pas le seul facteur responsable de l'identité sexuelle (se référer à définition de la théorie du genre de Farida Belghoul en 2014).

En conclusion, il semblerait que la séquence ait permis à Solène de remettre partiellement, voire totalement en cause, ses représentations stéréotypées, peu nombreuses initialement.

5.1.3. Analyse des données recueillies pour André :

Dans ses deux dessins, André attribue des couleurs stéréotypées à ses deux personnages (cf Martine Court 2010 : le rose pour la fille et le bleu pour le garçon). Toutefois, on constate une évolution du propos signe d'une remise en question dans le débat : bien qu'il soutienne en évaluation diagnostique que seules les filles peuvent porter du rose, il dit en évaluation finale que les garçons peuvent aussi en utiliser.

Au niveau des traits caractéristiques des deux sexes, dans ses dessins, André représente la fille avec des cheveux longs et le garçon avec des cheveux courts. Cette croyance stéréotypée sur les cheveux longs comme caractéristique physique du type féminin (Isabelle Pouyau 2012) est confirmée dans le débat de l'évaluation diagnostique. Il ne semble donc pas y avoir eu d'évolution des représentations d'André sur ce sujet.

Pour ce qui est des jeux, dans son premier dessin, André associe un jeu de ballon aux deux enfants alors que dans l'évaluation finale, le garçon choisit le jeu du chat perché. Par conséquent, André semble penser spontanément, comme Marlène, que les filles et les garçons peuvent jouer ensemble à des jeux qu'ils pensent neutres ou masculins. Parallèlement, dans le débat, on constate une évolution de la pensée d'André sur les jouets : lors du débat de l'évaluation diagnostique, il attribue d'abord des jouets caractéristiques aux garçons et aux filles (Elena Gianini Belotti, 1973) avant de relativiser cette idée au regard d'une expérience vécue récemment (une fille a joué à des jeux dits de garçons avec lui). Puis, en évaluation finale, André soutient fermement que les filles et les garçons peuvent jouer à tout type de jeux mêmes s'ils sont à priori, étiquetés de l'autre sexe.

Au vu de l'explication portant sur son dernier dessin, on peut se demander si André n'aurait pas intériorisé le stéréotype selon lequel la prise de décisions est spécifique du garçon (Marie Duru-Bellat en 2004 montre qu'au sein du couple, les décisions sont plus souvent prises par l'homme).

En conclusion, la séquence semble avoir permis à André de remettre en question certains de ses stéréotypes de manière plus ou moins profonde.

5.1.4. Analyse des données recueillies pour Louis :

Dans son dessin, lors de l'évaluation diagnostique et au cours du dernier débat, Louis associe les cheveux longs comme un trait caractéristique des filles. Même s'il n'a pas dessiné des cheveux longs à la fille dans son dernier dessin, le propos de Louis dans le dernier débat montre qu'il semble avoir conservé cette représentation stéréotypée (Isabelle Pouyau 2012).

Concernant les jouets, dans ses dessins, Louis représente des personnages en train de jouer au ballon, jeu perçu comme neutre par certains enfants et typiquement masculin par d'autres. Parallèlement, lors du dernier débat, il affirme que les filles peuvent jouer à des jeux de garçon mais soutient lors des deux évaluations que l'inverse n'est pas vrai pour les garçons. On peut se demander si cette meilleure tolérance envers les filles, comme l'écrit Marie Duru-Bella (2004), ne provient pas du fait que les garçons manqués sont plus acceptés par la société que les garçons efféminés du fait du souhait par les hommes de conserver la domination masculine. Toutefois, cette hypothèse est mise à mal par le propos qu'il soutient en évaluation diagnostique : il dit en effet, qu'il ne faut pas que les filles ou que les garçons soient pris pour des personnes de l'autre sexe car cela remet en cause leur identité profonde et donne aux autres, une fausse image d'eux.

Enfin, dans son dessin de l'évaluation diagnostique, Louis attribue des couleurs stéréotypées à ses personnages (cf Martine Court 2010 : le rose pour la fille et le bleu pour le garçon). Lors de l'évaluation finale, il change la couleur attribuée à la fille pour du bleu, couleur pourtant plutôt masculine. Mais, dans les débats, Louis soutient pourtant toujours que le rose est « que pour les filles ». L'évolution sur le stéréotype portant sur les couleurs n'est donc pas significative et on peut peut-être associer l'attribution du bleu à la fille dans le dessin au fait qu'il accepte plus facilement les garçons manqués que les garçons efféminés (se référer plus haut).

En conclusion, il semblerait que le débat ait permis à Louis de remettre en question ses stéréotypes concernant les filles : il accepte maintenant que les filles fassent comme les garçons. En revanche, sa tolérance envers les garçons efféminés reste limitée.

5.1.5. Analyse globale des données recueillies :

Globalement, il semblerait que la séquence ait permis aux élèves de remettre en question certains de leurs stéréotypes sexués et plus particulièrement ceux sur les couleurs (3 élèves sur 4), les jeux (2 élèves) et les traits physiques (2 élèves). Ce changement de position est souvent

observable dans l'activité de débat à visée philosophique, au cours duquel la confrontation avec les autres enfants donne un retour sur ses représentations stéréotypes (se référer à la théorie socio-constructiviste de Vygotski cité par Olivier Blond Rzewuski *et al* en 2018) et oblige les élèves à se mettre à la place de l'autre (se référer à la théorie de l'esprit vulgarisée par Jean François Dortier en 2005). Le changement spontané de croyances stéréotypés est plus rare et émerge probablement lorsque la remise en question de l'individu a été totale, ce qui ne peut probablement pas l'être en sept séances.

On notera aussi qu'au vu du nombre peu important d'élèves sélectionnés pour l'expérimentation, une comparaison de l'évolution des stéréotypes entre les filles et les garçons semble difficile.

Pourquoi avons-nous obtenu de tels résultats ? Nous allons tenter d'y répondre en analysant le dispositif pédagogique mis en œuvre.

5.2. Analyse de l'expérimentation au regard des résultats et améliorations possibles :

Tout d'abord, dans la réalité du terrain, mes activités d'évaluation (ou de recueil de données) ont montré quelques limites :

- Concernant l'activité de dessin : cette dernière devait me permettre d'appréhender les stéréotypes spontanés des élèves. Or, dans les faits, je me suis rendu compte que les productions des enfants ont été grandement influencées par le contexte de la classe ou encore par leurs expériences personnelles. Par exemple, lorsque j'ai demandé à Marlène la raison pour laquelle elle a dessiné des enfants jouant aux cubes, cette dernière m'a répondu « Bah parce que s'matin on y a joué avec toi maîtresse ». Aussi, lorsque j'ai demandé à André si un garçon pouvait porter du rose comme la fille qu'il a dessiné, ce dernier m'a répondu « Bien sûr, mais moi, j'en ai pas chez moi ça alors je l'ai pas dessiné ».
- Pour ce qui est des débats à visée philosophique, cette activité devait me permettre d'évaluer les stéréotypes assumés devant les pairs, et les évolutions possibles à leur contact. Mais, d'un débat à l'autre, le groupe n'a pas abordé les mêmes thèmes et les élèves n'ont pas répondu aux mêmes questions. Il a donc parfois été difficile de trouver deux prises de parole à comparer sur un même sujet. De plus, je me suis aussi demandé si l'évolution isolée d'un propos d'élèves face à un stéréotype précis montre un début de ré-

flexion personnel ou témoigne d'un effacement de l'opinion de l'enfant face à la pression du groupe.

A l'avenir, pour le dessin, je pense donc nécessaire de poser une question plus « décentrée » des élèves comme « Dessine un enfant du sexe opposé, inconnu, en train de jouer » afin que les élèves se projettent moins dans ce qu'ils représentent.

On pourrait aussi proposer un tri (Isabelle Pouyau 2012) visant à classer des éléments susceptibles de faire ressortir les stéréotypes des enfants (jouets, vêtements, couleurs...) selon qu'ils conviennent à un sexe ou au deux, suivi d'une discussion en petits groupes. Cette activité obligerait tous les élèves à argumenter leurs choix et pourrait permettre à l'enseignant de mesurer une évolution spontanée (tri) et assumée (débat) des stéréotypes des élèves.

Aussi, je pense qu'il serait intéressant d'associer à l'évaluation de l'évolution des stéréotypes, une évaluation du climat de classe. En effet, cette séquence avait pour objectif de réduire les conflits liés aux stéréotypes sexistes, d'améliorer la cohésion du groupe-classe et d'éviter qu'un enfant ne soit freiné dans ses actions (du fait qu'il soit un garçon ou qu'il soit une fille). Il pourrait donc être intéressant d'évaluer les conduites effectives (Hervé Caudron 2007) dans la classe en recensant la récurrence des moqueries, des préjugés sexistes, de l'intimidation, de la dévalorisation de l'autre dans les propos ou encore des actions menées pour plus d'égalité. Mais en pratique, il peut paraître difficile de quantifier ces attitudes de manière précise. On pourrait donc proposer une enquête sous forme d'un questionnaire, anonyme, rempli avec l'aide d'une tierce personne extérieure à la classe, afin de voir si les élèves perçoivent qu'il y a moins de discriminations sexistes dans la classe.

Toutefois, le manque de changement de position spontanée des élèves peut avoir d'autres explications liées à :

- L'organisation temporelle de la séquence : ne travaillant qu'à mi-temps à l'école, le temps écoulé entre deux séances était trop long pour qu'il y ait un réel impact sur des enfants de quatre ans ; pour Gérard Brasseur, en 2017 page soixante-neuf de son livre « compétence mémoire 2 à 6 ans », au bout de 24 heures, un enfant ne se rappelle plus que de 50% de ce qui a été dit dans une discussion collective. Et, comme l'explique Hervé Caudron (2007), rien n'est jamais acquis en matière de justice sociale et par conséquent, une seule séquence de sept séances ne peut pas à elle seule permettre aux élèves de changer vraiment leurs stéréotypes de genre.

- L'organisation humaine de la classe : J'ai dû répartir les élèves en deux groupes : un groupe travaillant en autonomie et un groupe participant au débat. Comme le demi-groupe travaillant seul était parfois bruyant cela déconcentrait et perturbait ceux qui débattaient. De même, le groupe en autonomie entendant ce qui se disait était influencé lorsque c'était à son tour de débattre... On peut donc se demander si le deuxième groupe faisait des choix en fonction de ses propres stéréotypes ou bien s'il le faisait selon ce qu'il avait perçu de mes attentes lors du premier débat. J'en conclus donc que l'organisation de groupe n'a pas permis de pousser au mieux la réflexion. Il serait préférable de réaliser les débats dans un lieu calme, à l'occasion d'un décroisement par exemple (Isabelle Pouyau 2012).
- Aux spécificités des élèves de ma classe : Bien que nous ayons réalisé d'autres débats à visée philosophique auparavant, j'ai rencontré quelques moments de flottement. Par association d'idées, les enfants évoquaient des expériences personnelles portant sur d'autres sujets (sans tenir compte de la question).

Par exemple, lors du débat (séance 6) :

Professeure : Et la trottinette alors ? C'est plutôt pour les filles, pour les garçons, pour les deux ?

Maélys : Bah nous ont l'a mise pour les deux.

Professeure : Pourquoi ?

Alice : Moi z'ai une trottinette chez moi !

Maélys : Parce parce, parce que moi et Timéro on en a une.

Alan : Moi aussi, elle est zaune !

Louis : Même que moi j'en ai une et elle va trop vite.

Aurélien : Moi aussi j'en ai unnee !

Professeure : Ecoutez-vous ! On se demande si c'est pour les filles ou si c'est pour les garçons ! On ne se demande pas qui en a une !

Cela se réfère certainement à l'égoïsme intellectuel décrit par Piaget (1923) : selon lui l'enfant d'âge « pré-opératoire » est prisonnier de ses expériences personnelles et éprouve des difficultés à prendre l'autre en compte dans la discussion. Peut-être aussi que l'activité de débat était parfois trop longue pour certains discutants.

Enfin il faut ajouter que dans ma classe, il y a un nombre important d'élèves d'origine étrangère, ne parlant pas ou peu français, ce qui n'a pas permis la participation optimale de chacun. Ceci a eu des conséquences sur la réflexion du groupe qui a été privée de certains points de

vue mais aussi, sur l'analyse de données car je n'ai pas pu comparer les résultats obtenus à l'échelle de la classe.

Pour les élèves en difficulté face à la langue française, souvent passifs, j'essaierai, à l'avenir, de leur proposer un travail à part sur le même thème.

Au total, je pense aussi que les évolutions observées chez certains élèves relatives aux stéréotypes de genre sont liées à la progressivité des débats à l'échelle de l'année scolaire ainsi qu'à une construction cohérente de la séquence d'enseignement :

- Grâce à un travail important sur l'empathie en début d'année scolaire (réalisation d'une séquence sur les émotions et les messages clairs) et à la tenue régulière de débats, certains ont été capables de prendre en compte d'autres points de vue et de faire évoluer leurs positions personnelles (cf la finalité thérapeutique des débats décrite par Olivier Blond-Rzewuski *et al* en 2018).
- Du fait d'avoir réalisé un nombre important de débats à visée philosophique sur différents thèmes auparavant, les participants ont eu l'autonomie nécessaire pour tirer profit des échanges. Bien que j'ai souvent posé des questions fermées, les enfants ont été capables de donner un point de vue, de l'argumenter et parfois d'exprimer un désaccord, source de réflexion collective (cf La constructivité du dialogue avec la pratique du débat à visée philosophique présenté par Marie France Daniel en 2007).
- Par l'instauration d'un cadre de confiance depuis la mise en place de règles strictes en début d'année et en m'imposant une neutralité relative (je n'ai jamais donné mon opinion, j'ai toujours défendu la liberté d'expression même si mes questions étaient orientées en faveur des valeurs de la république) ce qui a permis aux élèves qui le pouvaient de s'exprimer et d'évoquer des difficultés parfois très personnelles (voir l'importance du cadre dans la réalisation d'un débat dans l'ouvrage d'Isabelle Pouyau 2012). Ce cadre de dialogue a grandement contribué à la remise en question des stéréotypes de genre des enfants.
- Par les supports choisis pour la réalisation de cette séquence d'enseignement qui ont permis de faire naître de véritables débats entre les élèves (du fait, d'après le Réseau Canopé, qu'ils étaient très éloignés des conceptions de certains). Les inducteurs utilisés ainsi que le choix de la question départ ont fait naître une importante motivation chez les élèves, perceptible dès l'évaluation diagnostique.

Mais quelle conclusion tirer de la mise en place de cette séquence au regard de la problématique de départ ?

6. Conclusion :

L'objectif de ce mémoire était de questionner l'intérêt du débat à visée philosophique en vue de faire évoluer les stéréotypes de genre chez des élèves de Moyenne Section de Maternelle. Dans la classe qui a servi de support à ce travail, ces stéréotypes suscitaient des conflits entre les élèves. On sait aussi aujourd'hui qu'ils ont des conséquences sociales mais qu'ils sont aussi sources d'inégalités scolaires, politiques, économiques et familiales non négligeables. Pour sensibiliser mes élèves à cette problématique, j'ai donc proposé une séquence d'enseignement basée sur le débat à visée philosophique qui devait permettre de remettre en question leurs croyances stéréotypées grâce à la confrontation d'idées.

A l'issue de cette expérimentation, j'ai montré que le débat a régulièrement permis aux élèves de questionner leurs stéréotypes de genre et parfois de les faire évoluer. Dans la discussion, j'ai souligné les limites de ce travail (méthodologie du recueil de données choisie, spécificités des participants, organisations humaine et temporelle pas toujours optimales) ainsi que les points forts des séances à l'origine des changements constatés (travail sur l'empathie en amont, réalisation régulière de débats, construction d'un cadre de confiance, neutralité de l'enseignant et choix des inducteurs).

A l'avenir, il serait sûrement très intéressant de mesurer, chez un nombre plus important d'élèves, l'évolution des stéréotypes de genre entre les filles et les garçons ainsi que l'évolution des conduites effectives des participants.

Personnellement, pour ma pratique d'enseignante, la réalisation de ce mémoire m'a fait prendre conscience de l'importance du travail de documentation, aussi bien au niveau de mes pratiques pédagogiques qu'au plan des phénomènes sociologiques qui régissent le fonctionnement du groupe-classe. J'ai également mesuré l'intérêt du débat à visée philosophique pour favoriser le mieux vivre ensemble et développer l'ouverture d'esprit des élèves (et de l'enseignant).

Mais là, comme pour tous les apprentissages, je sais bien que rien n'est jamais totalement acquis, qu'il faudra persévérer et, en paraphrasant Nicolas Boileau (1674), nous aussi, enseignants, « hâtons-nous lentement, et, sans perdre courage ; vingt fois sur le métier, remettons notre ouvrage... » .

7. Bibliographie :

Informations relatives au document utilisé.	Apports de l'ouvrage sur ...
<p>Ash 74 (2009). <i>Les postulats de Burns</i>. Repéré à : http://www.ac-grenoble.fr/ais74/IMG/article_PDF/Les-postulats-de-Burns_a626.pdf le 24/04/2019.</p>	<p>Les postulats de Burns décrits par Jean-Pierre Astolfi dans « Essor des didactiques et des apprentissages scolaires » en 1995.</p>
<p>Belghoul, F (2014). <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 le 26/02/2019.</p>	<p>La théorie du genre et les arguments de ses opposants.</p>
<p>Bettelheim, B. Traducteur français de Théo Cartier (1976). <i>Psychanalyse des contes de fées</i>. Paris : Robert Laffont.</p>	<p>Les réponses que peuvent apporter les contes aux besoins psychologiques de l'enfant.</p>
<p>Boileau, N. <i>Recueil l'art poétique, Chant 1 (1674)</i>. Repéré à : https://www.poesie-francaise.fr/nicolas-boileau/poeme-l-art-poetique-chant-I.php le 13/05/2019.</p>	<p>La nécessité, dans mon travail d'enseignante et comme pour le travail du poète : persévérer et recommencer encore et encore.</p>
<p>Brasseur, G. <i>Compétence mémoire 2 à 6 ans</i>. Pp 65-107 Schiltigheim : accès édition.</p>	<p>Fonctionnement de la mémoire à long terme des enfants.</p>
<p>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.</p>	<p>Les enjeux de l'enseignement moral et civique. La définition du débat à visée philosophique et son inscription dans une démarche socioconstructiviste. Comment utiliser le débat pour aborder les inégalités filles/garçons.</p>

<p>Caudron, H. (2007). <i>Oser à nouveau enseigner la morale à l'école</i>. Pp 5-73 et 115-142. Paris : Hachette éducation.</p>	<p>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.</p>
<p>Court, M. (2010). <i>Faut pas que ça fasse fille</i>. <i>Vacarme</i> 2010/3, numéro 52. Pp 27-29.</p>	<p>La construction des normes vestimentaires liées à un sexe.</p>
<p>Daniel, MF. (2007). <i>L'apprentissage du philosophe, incidences positives et conditions d'application</i>. Repéré à http://www.educ-evues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32818 le 25/11/2018.</p>	<p>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.</p>
<p>Dictionnaire Larousse en ligne. <i>Définition de l'identité sexuelle</i>. Repéré à https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/identit%C3%A9_sexuelle/186025 le 12/01/2019.</p>	<p>Définition de l'identité sexuelle.</p>
<p>Dortier, JF. (2005). <i>Quand l'enfant acquiert « la théorie de l'esprit »</i>. L'enfant et ses intelligences, 164. Repéré à https://www.scienceshumaines.com/quand-l-enfant-acquiert-la-theorie-de-l-esprit_fr_5223.html le 7/11/2018.</p>	<p>La théorie de l'esprit et son évolution au cours du temps.</p>
<p>Duru-Bellat, M. (2004). <i>L'école des filles, quelle formation pour quels rôles sociaux</i>.</p>	<p>Les inégalités hommes/femmes dans la société française</p>

Paris : L'Harmattan.	et leurs causes.
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	Le parcours citoyen, ses objectifs, le public concerné et les moyens de le mettre en œuvre.
Fondation Jean Piaget (1923). <i>Le langage et la pensée chez l'enfant</i> . Pp 94-95. Repéré à : http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP23_Langage_pensee_chap3_ttypesConversat.pdf le 08/05/2019.	L'égoïsme intellectuel dans le langage de l'enfant au stade « pré-opérateur ».
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> ».	Evolution du contenu et des pratiques pédagogiques associées à l'enseignement moral et civique en France. La pédagogie Freinet et ses principes.
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.	Evolution de la place de l'enfant ainsi que des caractéristiques qui lui sont associées au cours du temps.
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.	La mise en œuvre d'un débat à visée philosophique, son intérêt pour notre thème et les exemples de questions à poser aux élèves.
Gianini Belotti, E. (1973). <i>Du côté des petites filles</i> . Milan : Éditions des femmes.	Les inégalités entre les sexes dans la société et leurs causes.
INSEE (2018). <i>Parité et égalité entre femmes et hommes</i> .	Définition de la parité et lois sur le droit des femmes.

Repéré à https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1296 le 23/01/2019	
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/2014/40/7/2014-047_evaluation_du_dispositif_experimental_-_ABCD_de_l_egalite_335407.pdf le 13/02/2019.	Dérives des politiques éducatives en matière d'égalité filles/garçons.
Jouanno, C. et Courteau R. (2014). Rapport d'information du Sénat. <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	Recommandations pour lutter contre les stéréotypes de sexes.
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. (1999) <i>Filles et femmes à l'école. 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.

<p>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.</p>	<p>Les violences faites aux femmes en comparaison à celles faites aux hommes.</p>
<p>Ministère de l'Education nationale (2015). <i>Discussion à visée philosophique à partir de l'album Rose Bonbon d'Adela Turin</i>. Repéré à : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/70/5/ress_emc_DVP_rose_bonbon_464705.pdf le 23/02/2019</p>	<p>Les questions de compréhension et d'interprétation à poser aux élèves lorsque l'on utilise l'album « Rose bonbon » comme inducteur de débats.</p>
<p>Ministère de l'Education nationale (2015). <i>Programmes d'enseignement de l'école maternelle</i>. Repéré à https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940 le 15/02/2019.</p>	<p>L'inscription des débats à visée philosophique dans les programmes du cycle 1.</p>
<p>Pezeu, G. (2011). <i>Une histoire de la mixité</i>. 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.</p>	<p>Les lois sur la scolarisation des jeunes filles.</p>
<p>Pomme d'Api (2007). <i>Filles, garçon, c'est la même chose ?</i> Repéré à http://www.lepetitjournaldesprofs.com/charivari/wp-content/uploads/sites/6/2016/10/fiche-filles-garcons.pdf le 09/02/2019.</p>	<p>Les objectifs d'une séquence d'enseignement sur le thème des différences filles/garçons et les questions que l'on peut poser lors des débats.</p>
<p>Pouyau, I. (2012) <i>Préparer et animer des ateliers philo de la MS au CE1</i>. pp. 5-31 et</p>	<p>Enjeux et mise en œuvre des débats à visée philoso-</p>

47-63. Paris : Édition Retz.	phique 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/x6ff312 ; 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> Repéré à https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Plan_egalite_filles-garcons/OEFG_presentation_outils.pdf le 08/12/2018	Le choix de l'inducteur de débat.
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_ro_le_du_mai_tre_dans_une_DVP_D20_de_c-2003.pdf le 15/12/2018.	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 ».

8. Annexes :

Pour des questions de place, on notera que le rappel et la synthèse réalisés respectivement en début et en fin de séances n'ont pas été retranscrits. Je n'ai pas non plus repris toutes mes reformulations des propos des enfants.

8.1. Débats lors de l'évaluation diagnostique.

8.1.1. Premier demi-groupe d'élèves :

Durée : 13 minutes

Professeure : Alors voici la question qu'on va se poser aujourd'hui: les filles et les garçons, c'est pareil ou c'est différent ?

Maélys : C'est pareil.

André : C'est pas pareil car les filles sont gentilles et les garçons font des bêtises.

Maélys : J'suis d'accord avec André !

Robin : Mais nan ! C'est pareil, les filles et les garçons n'écoutent pas les règles !

André : J'suis pas d'accord avec Robin !

Salomé : C'est les garçons qui embêtent les filles quand elles jouent !

Professeure : Vous n'êtes pas d'accord mais apparemment, ils sont différents dans le caractère. Est-ce que les filles et les garçons jouent aux mêmes jeux ?

Salomé : Nan ! la fille joue à la poupée et les garçons jouent aux voitures.

André : Non les garçons jouent aux dinosaures !

Marlène : J'suis pas d'accord les filles sont gentils et les garçons sont méchants. Puis, les garçons y jouent aux Playmobils et les filles aux Barbies.

André : Mais non, les garçons font des bêtises mais ils sont pas méchants ! Et, et les garçons jouent aussi à d'autres jeux, aux dinosaures aussi.

Professeure : Mais alors, est-ce que les garçons ont le droit de jouer à la poupée ?

André : Non !

Robin : Non, ça a le droit de jouer qu'aux voitures !

Laurent : Je suis d'accord avec Robin et, et, les filles ne savent pas jouer aux voitures.

Professeure : Et à l'école ? Les filles ont le droit de jouer aux voitures ?

André : Non, elles ont pas le droit !

Salomé : Si, si, si, si ! Moi, j'ai déjà joué aux voitures à l'école !

Maélys : Bah moi aussi et personne m'a grondée !

Robin : Mais les filles ça ne prend pas des voitures mais des poupées ! Elles ne peuvent pas jouer aux voitures à l'école ! Je ne les ai vues que jouer aux poupées.

André : Bah peut-être que si parce que moi, Anne, elle a joué aux voitures avec moi, aux voitures ce matin donc elle a le droit mais y a des filles qui préfèrent jouer aux poupées.

Professeure : Vous n'êtes pas d'accord, certains pensent que les filles peuvent jouer à la poupée et d'autres non. Mais, est-ce que les filles et les garçons dans leur corps, c'est pareil ?

André : Les filles ont plein de cheveux longs.

Maélys : C'est pareil dans son corps mais les filles ont cheveux longs, les garçons ont des cheveux petits.

Salomé : Oui, i ont des cheveux courts les garçons.

Professeure : Et toi Naïs, tu vois des choses pareilles chez les garçons ?

Naïs : Non, i'z'ont pas les mêmes habits. Une fille met du rose et les garçons mettent du bleu. Et, et, et, les filles mettent des jupes et les garçons des pantalons.

Professeure : Mais Marlène, tu portes du bleu. Alors qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce qu'il n'y a que les garçons qui mettent du bleu ?

=> Des réponses divergentes fusent de toute part.

Professeure : Les uns après les autres s'il vous plaît !

Marlène : bah mon frère, il a un teeshirt qui est rose alors c'est pas que pour les filles.

Professeure : D'accord mais du coup, est-ce que les filles ont le droit de mettre du bleu ?

Salomé : Non.

Maélys : Si parce que moi j'en ai, regarde !

Professeure : Et toi André, tu as le droit de mettre du rose, toi ?

André : Non car j'en ai pas chez moi.

Professeure : Naïs a dit que les robes c'est que pour les filles. Vous êtes tous d'accord ?

=> Des réponses divergentes fusent de toute part.

Professeure : Ecoutez-vous ! Vas-y Marlène.

Marlène : C'est que pour les filles car les garçons peuvent pas les mettre.

André : Oui, et les filles peuvent mettre des boucles d'oreille mais pas les garçons.

Timéo : J'suis d'accord car moi j'en ai jamais mise, moi, de robe.

Professeure : D'accord, vous êtes donc d'accord. Mais est-ce que les filles peuvent mettre des pantalons ?

=> Oui unanime des élèves.

Robin : Et d'abord, les filles ont pas un zizi !

Marlène : Ouai, les filles ont des zézettes !

Professeure : Du coup, vous dites que c'est pas pareil dans le corps ?

=> Réponse négative des élèves.

Professeure : D'accord, et les boucles d'oreille alors ce n'est que pour les filles ?

=> Des réponses divergentes fusent de toutes parts.

Marlène : Non parce que les garçons y peuvent en mettre. Le directeur il en met !

André : J'suis d'accord avec Marlène parce que, parce que les pirates mettent des boucles d'oreille et c'est des garçons !

Alan : Non ! C'est pas pour les garçons !! Z'ai jamais vu de garçons en mettre.

8.1.2. Deuxième demi-groupe d'élèves :

Durée : 15 minutes

Professeure : Alors les filles et les garçons c'est pareil ou c'est différent ?

Delphine : Non parce qu'les garçons ne mettent pas la jupe.

David : Mais siiiivi !!! Moi j'en ai une bleue pour me déguiser !

Auguste : Bah moi, j'ai jamais vu de garçons en jupe, moi !

Solène : Moi aussi j'ai déjà vu un garçon qui avait une robe pour se déguiser.

Louis : Ils peuvent se déguiser qu'avec des robes bleues et les filles, elles s'habillent tous les jours avec des robes roses.

Professeure : D'accord, et est-ce qu'il y a d'autres différences entre les filles et les garçons ?

Delphine : Les filles, elles mettent des colliers et des boucles d'oreille.

David : Bah les pirates aussi et c'est des garçons !

Auguste : Et aussi l'directeur, il a des boucles d'oreille aussi !

Professeure : Ecoute, écoute !

Louis : Et moi mon papa a un collier alors c'est pas que les filles.

Anne : Bah oui, y a raison Louis car mon petit frère a un collier !

Professeure : D'accord, donc il n'y a pas que les filles qui mettent des colliers et elles, peuvent-elles mettre du bleu ?

=> plusieurs enfants répondent en même temps.

Professeure : Ecoutez-vous !

Solène : Moi j'mets du bleu ! Mon pull regarde ! Le bleu c'est pas que pour les garçons parce que j'en mets !

Louis : Mais non ! tu dis qu'des bêtises : Y a deux couleurs pour garçons : bleu et vert ; les filles c'est violet et rose.

Professeure : Donc d'après toi, Louis, un garçon n'a pas le droit de mettre du rose ?

Anne : Mais moi, mon petit frère y met des habits roses !

Auguste : Moi j'pense que ça existe des garçons qui mettent des robes roses !

David : Bah oui Louis, y a peut-être des garçons qui adorent le rose et qui en mettent.

=> Les enfants parlent entre eux d'autres choses.

Professeure : Reconcentrez-vous. Alors, c'est pareil ou c'est différent les filles et les garçons ?

Auguste : C'est différent parce que les filles ça ne partagent pas ses jouets, alors que les garçons oui !

David : Mais moi, ma sœur, elle partage, Auguste !

Auguste : Et les filles jouent pas aux voitures !

David : Mais ma sœur a des voitures !

Anne : Les filles jouent aux poupées !

Ivan : Ça joue aux ballons, aux dinosaures et aux voitures, les garçons !

Louis : Ça joue aussi à la Nintendo et aux toupies !

Solène : Moi, je connais une fille qui aime les jouets de garçons comme les voitures !

Professeure : Ca veut dire que les filles n'ont pas le droit de jouer aux voitures, Solène ?

Anne : Bah oui parce que j'ai déjà joué aux voitures !

Professeure : Oui et tu t'es fait gronder ?

Anne : Non, non, non !

David : Bah alors les voitures, c'est pour les deux !

Professeure : D'accord et y-a-t-il des garçons qui ont joué à la poupée ?

Auguste : Si moi ! J'ai joué à la poupée avec une copine !

Professeure : Et alors, tu penses que c'est pour les deux les poupées ?

Auguste : Bah oui !

Professeure : Est-ce que les filles et les garçons, c'est pareil dans le corps ?

David : Les filles y z'ont des cheveux longs et les garçons ont des cheveux courts !

Auguste : Moi j'chui pas d'accord parce que mon cousin a des cheveux longs et c'est un garçon.

David : Et les garçons ont un zizi et les filles une zézette !

Auguste : Les filles, elles, ont des choses encore plus gros qu'un zizi !

Solène : Bah oui et vous savez qu'un copain à mon papa bah maintenant il a une zézette !

=> Silence de quelques secondes.

Auguste : Bah aussi, les garçons ont des pantalons différents des filles !

Professeure : Comment ça ?

Auguste : Ils ont pas les mêmes couleurs. Les filles mettent du rose.

Professeure : Ca veut dire qu'elles ne peuvent pas mettre du bleu ?

David : Si, elles ont l'droit !

Solène : Bah moi, j'aime pas le rose, j'adore le vert et j'suis une fille !

Professeure : Et toi Louis, est-ce que tu as envie de mettre des vêtements roses ?

=> La classe se disperse...

Professeure : Chut ! Ecoutez-vous s'il vous plait !

Louis : Non j'aime pas le rose.

Professeure : Ah bon ? Pourquoi ?

Louis : Parce que c'est pour une fille et si j'en mets les autres vont croire que je suis une fille.

Professeure : Et pourquoi tu ne veux pas qu'on te prenne pour une fille ?

Louis : Parce que c'est pas moi !

Professeure : Et toi, Anne, est-ce que tu aimerais ressembler à un garçon ?

Anne : Non je veux être comme ma maman qui a des cheveux longs. J'veux pas avoir des cheveux courts comme mon papa, c'est moche. Mais j'veux bien mettre du bleu car c'est joli.

Solène : Moi, j'voudrais avoir les cheveux courts mais ma maman elle veut pas parce que après je vais ressembler à un garçon !

Professeure : Et alors ? Ca fait quoi qu'on te prenne pour un garçon ?

Louis : Ils vont te prendre pour un garçon, t'offrir des jouets de garçon et c'est leur mentir.

Auguste : Moi j'veux pas mettre du rose parce que c'est moche.

Professeure : D'accord Louis. Et pourquoi tu ne peux pas qu'on croit que tu es une fille ?

Auguste : Parce qu'ils vont me prendre pour quelqu'un d'autre.

8.2. Débats lors de l'évaluation finale.

8.2.1. Premier demi-groupe d'élèves :

Durée : 17 minutes

Professeure : Alors, c'est pareil ou pas pareil ?

Solène : C'est différent !

Professeure : Pourquoi ?

Solène : Parce que les yeux sont différents.

Professeure : Vous êtes d'accord avec Solène les autres ?

=> Réponses négatives de nombreux élèves.

Robin : Non les yeux sont pareils.

Professeure : Ah, mais alors c'est pareil les filles et les garçons ?

Robin : Oui !

David : Les filles ont pas le droit de jouer au militaire.

Professeure : Tu es d'accord avec David, Solène, tu n'as pas le droit de jouer au militaire toi ?

Solène : Non car à la maison j'ai déjà joué aux militaires !

Robin : Moi j'ai déjà joué au militaire chez moi mais je suis un garçon.

Auguste : Moi j' pense que les filles ont pas le droit de jouer à la guerre.

Solène : Si j'ai le droit !

=> Important bruit de fond qui perturbe le débat.

Professeure : Allez, on se reconcentre. Est-ce qu'il y a des jeux que pour les garçons et des jouets que pour les filles ?

=> Réponses diffuses des élèves.

Robin : Les filles i prennent des habits roses et pas les garçons !

=> Plusieurs élèves lui répondent « non ! ».

Robin : C'est les filles, c'est les filles, c'est les filles !

David : Les garçons et les filles ont les lèvres roses donc les garçons mettent aussi du rose.

Professeure : Oui ça ils n'y peuvent rien... Est-ce que tu as déjà mis du rose toi ?

David : Mais ils ont les lèvres roses !

Professeure : Oui on a compris mais, ils ne l'ont pas choisi. Alors, si les filles ne peuvent mettre que du rose, les filles n'ont pas le droit de mettre du bleu par exemple ?

=> plusieurs « Bah si ! » des élèves.

Professeure : Les uns- après les autres. A toi, Solène.

Solène : Si elle a le droit car les garçons ont le droit de mettre du rose et les filles de mettre du bleu.

David : Je ne suis pas d'accord les garçons mettent que du rouge pas de rose.

Auguste : Bah oui ! Moi je porte que du rouge et du bleu, jamais de rose.

Alan : Bah moi j'ai un tee-shirt rouge, moi.

Professeure : Mais est-ce que tu as aussi un tee-shirt rose Alan ?

Alan : Bah nan !

Solène : Moi mon papa, il a un tee-shirt rose, moi papa, et c'est un garçon !

Robin : Je ne suis pas d'accord avec Solène car les garçons ne mettent jamais de robe et jamais de rose !

David : Je suis d'accord avec Robin.

Auguste : Moi aussi j'ai jamais vu de garçon en robe.

Nathalie : Moi, dans un film, j'ai déjà vu des garçons déguisés en filles avec des robes.

Salomé : Moi mon frère y met du rouge à lèvres et du maquillage de maman pour se déguiser.

Professeure : Alors toi Salomé, tu penses que le maquillage ce n'est pas que pour les filles ?

Robin : Pour se déguiser, le maquillage c'est pour les filles et les garçons.

Solène : J'suis pas d'accord.

Auguste : Moi j'me suis maquillé quand on s'est déguisé.

Solène : le maquillage le maquillage le maquillage multicolore c'est pour les deux d'abord !

David : Moi j'chui pas d'accord avec Solène parce que les filles, elles mettent du rose et du violet et c'est tout.

Solène : Moi je suis pas d'accord avec David car je mets jamais du rose mais j'ai déjà mis un habit multicolore.

Auguste : Moi j'ai des chaussettes roses, alors ce n'est pas que pour les filles !

David : Y a peut-être quelques couleurs pour les deux comme le noir !

Solène : Non j'suis pas d'accord avec David parce que mon papa, moi, et ma maman on n'aime pas l'noir.

David : Moi j'aime le noir !

Professeure : Alors, c'est peut-être une question de goût. Salomé et Auguste, venez au tableau s'il vous plaît. Alors, est-ce que ces deux enfants sont pareils ?

=> Réponses négatives de nombreux enfants.

Solène : Auguste a un gilet bleu et Salomé un pull rose.

Professeure : Oui et à votre avis, est-ce que Salomé peut mettre le gilet bleu d'Auguste ?

=> réponses positives de nombreux élèves.

Professeure : Et est-ce qu'Auguste peut mettre le gilet rose de Salomé ?

=> réponses divergentes des enfants.

Professeure : Y a-t-il autre chose qui les différencie ?

David : Salomé a des couettes !

Professeure : Et c'est que pour les filles ?

Salomé: Mon frère, il a une couette, alors nan !

Solène : J'suis pas d'accord, j'ai jamais vu un garçon avec des couettes mais j'ai déjà vu avec des longues tresses.

Professeure : Oui et y-a-t-il autre chose qui les différencie ?

David : Auguste est blond et Salomé brun.

Professeure : Mais toi, tu as les cheveux bruns alors ça ne différencie pas les filles des garçons. Il n'y a rien d'autre qui les différencie physiquement ?

=> « Si ! » de nombreux enfants.

David : Dans le corps c'est pas pareil : les filles ont toujours des zézettes et les garçons ont des zizis.

Solène : J'suis pas d'accord avec David parce que moi je connais un garçon qui a changé son zizi pour une zézette.

David : C'est pas possible !

Auguste : C'est pas vrai, les filles sont nées sans zizi !

Robin : Moi mon papa et ma maman ont tous les deux un zizi.

Professeure : Tu es sûr Robin qu'ils ont tous les deux un zizi ?

Robin : Oui.

Professeure : Vous n'êtes pas d'accord sur ce qu'il y a entre les jambes mais est-ce qu'ils peuvent faire les mêmes choses, les filles et les garçons ?

David : Les mamans, elles ,ont les bébés dans le ventre et les garçons nan.

Solène : J'suis pas d'accord !

Professeure : Tu as déjà vu un papa avoir un bébé dans le ventre, toi , Solène ?

Solène : Nan j'ai jamais vu...

Naïs : Mon papa il a déjà mis du violet avec du bleu donc le violet c'est pas que pour les filles.

Professeure : Oui, on a déjà parlé des couleurs, Naïs. Ecoute bien ma nouvelle question : Est-ce que les filles et les garçons ont le droit de faire pareil ?

=> réponses négatives de nombreux enfants.

Solène : Mon papa y fait toujours de la moto et maman elle en fait pas.

David : Mais elle peut ta maman car j'ai déjà vu une fille faire de la moto.

Auguste : Oui, moi j'ai vu un garçon et une fille en faire ensemble.

Professeure : Y a-t-il d'autres choses qu'ils peuvent faire pareil ?

Auguste : Oui !

Solène : Oui on peut tout faire pareil avec David !

Professeure : D'accord donc toi tu penses que vous pouvez faire pareil. Mais est-ce qu'il y a des choses que seules les filles ont le droit de faire ?

David : Oui cuisiner, car mon papa y a déjà fait une tarte et elle était pas bonne. Du coup, c'est que les mamans et les mamies qui cuisent...

Aurélien : Ma maman cuisine aussi !

Auguste : Mais moi, mon père, il cuisine !

Professeure : D'accord et est-ce que les filles ont le droit par exemple de jouer aux voitures ?

=> Réponses divergentes des élèves.

Auguste : Elles ont le droit oui !

Solène : Moi je suis d'accord avec Auguste.

David : Moi aussi !

Robin : Moi j'suis pas d'accord, elles ont pas le droit !

Solène : Bah si, parce qu' à ma maison je joue aux voitures et à l'école aussi.

Robin : Ah ? bah, alors j'suis d'accord avec toi, alors.

8.2.2. Deuxième demi-groupe d'élèves :

Durée :14 minutes

Marlène : C'est pas pareil parce que les filles ont des zézettes et les garçons non.

André : Parce qu'ils ont des zizis, les garçons.

Louis : Nan, ils sont pas très pareils, ils ont pas la même voix, ils ont pas les habits de la même couleur, les filles, elles, mettent du rose et elles ont les cheveux longs.

Marlène : Nooon ! Regarde Timéo ! Ses chaussons y sont roses !

Professeure : Tu as vu Louis ? Alors est-ce que le rose c'est que pour les filles ?

=> Réponses divergentes des élèves.

Professeure : Ecoutez-vous. Alors ?

Louis : Oui c'est que pour les filles parce que moi j'en utilise pas de rose dans mes dessins, parce que j'aime pas, parce que c'est pas que pour les garçons !

Ivan : Moi j'aime bien l'rose et chui un garçon !

André: Et moi, j'en ai mis sur mon dessin.

Professeure : Et alors ?

André : Alors j'pense que c'est pour les filles et les garçons.

Professeure : Et toi Anne, tu en penses quoi ?

Anne : Moi, mon ti'frère y porte du rose et parfois y met une jupe rose.

Louis : Ca s'peut même pas !

Ivan : ma sœur, elle, fait toujours du « grabouillage » avec du feutre et du crayon.

Professeure : D'accord mais Ivan, ça n'a rien avoir avec les différences entre les filles et les garçons, hein ? Tu as aussi dit Louis qu'il n'y a que les filles qui ont des cheveux longs. Vous êtes d'accord les autres ?

=> Réponses négatives de plusieurs élèves.

Marlène : Moi quand j'suis allée au parc, eh bah j'ai vu un papa qui a des cheveux longs.

Timéo : Moi mon frère y a des cheveux longs !

Professeure : Ah et alors tu en penses quoi Louis, du coup ?

Louis : Bah, c'est que pour les grands garçons alors !

Professeure : Vous avez déjà vu des petits garçons avoir des cheveux longs ?

Marlène : Bah oui, Aurélien y a des cheveux longs !

Louis : Nan , bah ça dépend du coiffeur qui fait des coupes, c'est lui qui choisit.

Anne : Mon papa, y a des cheveux longs alors qu'il est vieux !

Professeure : Donc toi tu penses que les cheveux longs, c'est pas que pour les filles ?

Anne : Oui !

Maélys : Mon papa à moi i a des cheveux courts et moi j'ai des cheveux longs.

Professeure : Maélys, est-ce que ça veut dire qu'il n'a pas le droit d'en avoir ?

Maélys : Nan, c'est parce qu'il aime pas les cheveux longs, y dit que c'est pour les filles.

Marlène : Si, il a le droit !

Louis : Vous dites que des bêtises !

Professeure : Elles ont le droit de dire ce qu'elles pensent Louis, comme toi !

Marlène : Moi mon papa, pour se déguiser, il a acheté des perruques longues.

Professeure : D'accord et toi, tu en penses quoi André ?

=> Pas de réponse

Professeure : Est ce que les filles et les garçons ont le droit de faire les mêmes choses ?

=> Différentes réponses des élèves.

Professeure : Chuuuut !

Louis : Ma maman, elle fait des choses que mon papa fait pas.

Professeure : Quoi par exemple ?

Louis : Cuisiner.

Professeure : Et ton papa, il n'a pas le droit de cuisiner ?

Louis : Si, mais il aime pas, car il aime pas, parce qu'il veut pas copier maman.

Professeure : Tu en penses quoi Marlène , il y a des choses qui ne sont que pour les filles ?

Marlène : Parfois c'est papa et parfois c'est maman qui cuisine donc c'est pour les deux.

André : Moi c'est que mon papa qui cuisine !

Professeure : Hum... Et est-ce qu'il y a des choses que seuls les garçons ont le droit de faire Fabien?

Fabien : bi maikresse !

Professeure : Et quoi ?

=> Pas de réponse de Fabien.

Alice : Les papas et mamans i kravaillent.

Marlène : Les filles ont le droit de se maquiller car mon frère et mon papa le font pas car ils aiment pas.

Professeure : Vous êtes d'accord avec Marlène ?

=> Réponses divergentes du groupe.

Maélys : Moi, j'suis d'accord avec elle car mon papa se maquille pas.

Anne : Moi j'suis pas d'accord avec Maélys car des fois mon frère a le droit de se maquiller pour se déguiser.

André : Et moi j'ai un bébé chez moi et je joue toujours avec mon bébé.

Professeure : Alors est-ce que les petites filles et les petits garçons ont le droit de jouer à la poupée ?

Timéo : Oui pour faire le papa !

Anne : Mais ils ont aussi le droit de faire la maman !

Louis : Nan ! ils ont pas le droit car quand j'y joue, c'est moi le garçon parce que j'en suis un !

Professeure : Mais du coup est-ce que les petites filles ont le droit de jouer aux voitures ?

Louis : Mais bien sûr que oui, là-bas y a des voitures et y z'ont le droit de jouer.

Professeure : Vous êtes tous d'accord ?

Maélys : Je suis pas d'accord car chez moi je joue jamais aux voitures !

Louis : Mais ça dépend parce que i en a qui aiment pas jouer aux voitures mais i a des filles qui z'aiment et elles y zouent.

Anne : Moi j'y joue avec mon frère chez moi !

André : Moi je joue à la poupée et aux voitures alors que je suis un garçon !

Delphine : Nan pas le droit parce que..

André : Mais elles font ce qu'elles veulent les filles ! Et les garçons c'est pareil !

Anne : Je suis d'accord avec André parce que moi aussi je joue à tout !

Professeure : Et toi Louis est-ce que tu joues à des jeux qui sont pour les filles ?

Louis : Je joue jamais à des jeux de filles.



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



Année universitaire 2018-2019

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

Titre du mémoire : Débats à visée philosophique en vue de questionner les stéréotypes de genre chez des élèves de Moyenne Section de Maternelle.

Auteur : Julie THIERY.

Résumé : A partir d'une situation de classe, ce mémoire aborde le thème des stéréotypes de genre présents dans la société et par conséquent à l'école, ainsi que les discriminations qu'ils suscitent. Il questionne ensuite le rôle de l'enseignement moral et civique et plus particulièrement l'intérêt du débat à visée philosophique pour une première éducation à l'égalité entre les sexes. Il montre que la pratique répétitive du débat permet de faire ressortir les conceptions « genrées » d'enfants scolarisés en Moyenne Section et de les questionner collectivement afin d'amorcer une réflexion personnelle.

Mots clés : EMC, cycle 1, MS, débat à visée philosophique, éducation à l'égalité entre les sexes.

Summary : From a school situation, this dissertation broaches gender stereotypes and their resulting discrimination in society and therefore in school. This document questions civics and ethics teaching roles, and more specifically, the philosophical debate as a first teaching at gender equality. This dissertation indicates that regular debates reveal gender stereotypes of second preschool children and question them as a group to start a personal reflection.

Keywords : teaching civics and ethics, second preschool children, philosophical debate, gender equality teaching.