



HAL
open science

Enseigner le genre en classe de 4e (histoire, géographie et EMC) : des disciplines universitaires à la matière scolaire

Nicolas Silva

► To cite this version:

Nicolas Silva. Enseigner le genre en classe de 4e (histoire, géographie et EMC) : des disciplines universitaires à la matière scolaire. Education. 2022. dumas-03687849

HAL Id: dumas-03687849

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03687849>

Submitted on 3 Jun 2022

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

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

Année universitaire 2021-2022

Master MEEF

Mention 2nd degré- parcours Histoire – Géographie – EMC

2^{ème} année

ENSEIGNER LE GENRE EN CLASSE DE 4^E (HISTOIRE, GEOGRAPHIE ET EMC)

-

Des disciplines universitaires à la matière scolaire

Mots Clefs : genre, 4^e, questions socialement vives, enseignement

Présenté par : Nicolas SILVA

Encadré par : Georges SIDERIS et Bertrand PLEVEN

REMERCIEMENTS

Je souhaite remercier avant tout mes deux directeurs de mémoire, Georges Sidéris et Bertrand Pleven. Leurs précieux conseils au long de l'année m'ont permis la réalisation de ce travail. Et leur vision de l'enseignement et de leurs disciplines respectives ainsi que leur manière de la transmettre sont une source d'inspiration que je souhaite à toutes personnes débutant dans le métier d'enseignant.e.

Je souhaite également remercier mes deux tutrices pour cette année de stage, Alexandra Rayzal, professeure d'Histoire-Géographie-EMC au collège Rognoni à Paris et Solenn Ferrec, formatrice à l'INSPE de Paris, pour leur bienveillance et leur soutien.

Claire Mazié, professeure d'Histoire-Géographie-EMC au collège Charles Péguy de Morsang-sur-Orge, m'a permis d'envisager la mutualisation du travail d'enseignant.e qui a été bénéfique à ce mémoire, et a aussi été une relectrice attentive de celui-ci, qu'elle en soit ici vivement remerciée.

Pour finir, je tiens particulièrement à remercier les élèves des 4^e A et B du collège Rognoni à Paris. Sans eux, ce mémoire n'existerait pas.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	3
PARTIE I : Le genre en Géographie et en Histoire : définitions, axes majeurs et place dans les apprentissages de 4^e.....	6
A- Le genre, une définition.....	6
1- Définition.....	6
2- Définition au regard des apprentissages et des programmes.....	9
B- Le genre : axes majeurs.....	14
1- Géographie.....	14
2- Histoire.....	16
3- EMC.....	19
C- Le genre enseigné aux 4 ^e	21
1- Le genre en 4 ^e : un objet connecté à la réalité de l'enseignement.....	21
2- Le genre, oublié des programmes de 4 ^e ?	23
PARTIE II : Faire étudier le genre de manière transversale en 4^e	26
A- Présentation du terrain de recherche.....	26
1- Le collège Rognoni, à Paris.....	26
2- La classe de 4eA.....	27
3- La classe de 4eB.....	28
B- Le choix des mises en pratique.....	29
1- En géographie.....	30
2- En Histoire.....	31
3- En EMC.....	31
C- En théorie : la mise en pratique en classe.....	32
1- La mise en œuvre en EMC.....	33
2- La mise en œuvre en Géographie.....	36
3- La mise en œuvre en Histoire.....	38
PARTIE III : Enseigner le genre en classe de 4^e : quels apprentissages ?.....	42
A- Réalisations pratiques et restitutions des élèves.....	42
1- EMC.....	42
2- Géographie.....	50
3- Histoire.....	55
B- Des améliorations possibles.....	58
CONCLUSION.....	60
BIBLIOGRAPHIE.....	62
TABLE DES ANNEXES.....	66

INTRODUCTION

« C'était les cours les plus intéressants de l'année, est ce que la prochaine fois on pourra travailler sur la communauté LGBTQIA+ ? ». Lorsque C.¹ lève la main pour poser cette question à la fin de la première séquence d'EMC de l'année portant sur le genre, appuyée par plusieurs de ses camarades, le sujet de ce mémoire, déjà en gestation, est devenu évident.

C'est suite à l'une des séances du séminaire de recherche *Enjeux et questions de société passées et présentes* du début d'année avec Georges Sidéris que l'idée avait germé. Lors de cette séance, M. Sidéris nous avait fait travailler sur des documents issus d'une Encyclopédie pour enfants des années 1970 montrant la différenciation des rôles de genre à travers la projection qui était faite de ceux-ci à l'époque. Une autre séance de séminaire dirigée par M. Sidéris nous avait amené à nous intéresser à la pédagogie de Paolo Freire qui dans sa *Pédagogie des opprimés*, s'oppose à un « modèle bancaire de l'éducation », c'est-à-dire une éducation conservatrice qui déshumanise les personnes et renforce le système d'oppression sociale. Pour se faire, Paolo Freire défend dans son ouvrage une nouvelle forme d'organisation sociale qui privilégie des rapports de solidarité plutôt que d'oppression. Il redéfinit alors la « pédagogie » à laquelle il donne le sens de l'ensemble des pratiques qui construisent nos rapports sociaux. Ainsi, il inscrit la révolution comme outil pédagogique. Sans prétendre faire une révolution, la pensée de Paolo Freire m'a permis de poser les bases de mon cadre théorique pour ce mémoire tout en m'inspirant de l'approche qu'il m'a semblée nécessaire d'adopter avec les élèves, afin de remettre celles et ceux-ci aux cœurs de leurs apprentissages. Cette inspiration a ensuite pris corps lorsque dans une autre UE, avait été traitée la manière d'enseigner les questions socialement vives. Ce cours avait fait écho à l'approche de Paolo Freire. En effet il m'avait semblé essentiel et évident à ce moment-là d'aborder les questions socialement vives, non pas en tant que sujet indépendant et déconnecté de toute réalité propre aux élèves, mais au contraire comme un fil rouge qui prendrait corps dans leurs apprentissages tout au long de l'année et leur permettrait d'acquérir des outils nécessaires à la compréhension, à l'analyse et à la critique du monde qu'elles habitent. Comme un dialogue permanent entre l'enseignant et l'élève, à l'inverse de la pédagogie bancaire critiquée par Paolo Freire.

¹ Tous les noms d'élèves ont été anonymisés.

Et justement, les questions traitant du genre en tant que « rapports sociaux de sexe », c'est à dire en tant que construction socioculturelle des rôles considérés comme masculins et féminins produisant des rapports de domination entre les hommes et les femmes dans une société donnée, sont aujourd'hui des questions dites socialement vives. Ce sont des questions qui prennent place dans le débat et les discours publics. Dont les différents bords politiques et acteurs de la société civile s'emparent - à des fins différentes ceci-dit. Le président de la République lui-même avait dit vouloir faire de l'égalité femme-homme la grande cause du quinquennat. Ces discours, médiatiques et/ou politiques, touchent forcément les élèves et éveillent leur intérêt et leur curiosité. C'est ce qu'il était intéressant de constater après deux ans passés dans les amphithéâtres de la Sorbonne pour préparer les concours de l'enseignement.

Que ce soit dans l'Histoire ou la Géographie universitaires, les travaux qui intègrent le genre sont nombreux et permettent ainsi de renouveler les différents champs de recherche. Pourtant, et malgré l'intérêt des élèves, on ne peut s'empêcher de remarquer la quasi-absence d'approches liées au genre dans les programmes scolaires du collège en général et de classe de 4^e en particulier. Le relais sur ces questions, entre les disciplines universitaires et la matière scolaire est pour le moins discret. Il m'a donc semblé intéressant de ce point de vue, d'analyser les points de passages possibles entre des travaux scientifiques qui s'appuient sur les études de genre – lorsque la question du genre n'est pas le sujet intrinsèque de la recherche – et l'enseignement des programmes de 4^e. Les enjeux de cette démarche sont pluriels. Tout d'abord, il s'agissait d'interroger le décalage entre la production de savoir des milieux universitaires et la transmission de ce savoir dans un environnement scolaire. Ensuite, cela permettait de traiter de l'enseignement d'une question socialement vive, auprès d'élèves qui sont des adultes en devenir, tout en replaçant cette question dans un enseignement qui leur donne les outils pour une approche critique et une analyse fine de la société dans laquelle elles et ils évoluent et à laquelle elles et ils vont être amené.es à prendre part.

Ces observations nous poussent alors à nous poser la question suivante : dans un contexte scientifique où le genre est un objet d'étude vif et d'actualité faisant l'objet d'une littérature abondante et renouvelée, on remarque que celui-ci est souvent absent ou effleuré dans les programmes scolaires de 4^e. Alors comment réintroduire le genre dans l'enseignement des dits programmes ?

Pour y répondre nous suivrons trois axes. D'abord nous reviendrons sur la définition et les axes majeurs du genre dans les apports scientifiques et à sa place dans les apprentissages en Géographie, en Histoire et en EMC. Ensuite nous verrons

comment faire étudier le genre de manière transversale en 4^e. Pour cela nous commencerons par présenter notre terrain de recherche avant d'exposer la méthode didactique que nous avons prévu avec les élèves. Enfin nous nous intéresserons à la réalisation pratique des mises en œuvre de cette transversalité du genre avec les élèves.

PARTIE I :

LE GENRE EN GEOGRAPHIE ET EN HISTOIRE : DEFINITION, AXES MAJEURS ET PLACE DANS LES APPRENTISSAGES DE 4^e

A- Le genre, une définition

Avant d'aborder les différentes approches du genre en Histoire, en Géographie et en EMC, ainsi que le cas particulier de l'enseignement du genre en classe de 4^e qui est le niveau que nous avons choisi pour ce mémoire, il est d'abord nécessaire de définir le genre de manière développée. Nous le définirons dans un premier temps dans la perspective des sciences sociales. A partir de cette première définition nous pourrons ensuite le spécifier au regard des programmes et des apprentissages. Nous montrerons ainsi que cette double définition a le mérite de mettre en lumière le paradoxe que nous postulions en introduction. C'est-à-dire qu'alors que les différents champs de la recherche en sciences sociales questionnent les rapports sociaux de domination dans un système sexué binaire depuis la seconde moitié du XX^e siècle, le genre n'apparaît pas en tant que tel dans les programmes et les apprentissages que les enseignants transmettent aux élèves encore aujourd'hui.

1- Définition

Dans son cours, *Le genre, enjeux scientifiques et pédagogiques*, donné cette année à l'INSPE dans le cadre de l'UE « Les questions historiques et géographiques au cœur de la pratique professionnelle », Marianne Blidon, pour répondre à la question « qu'est ce que le genre ? » proposait deux approches du genre. La première, par les stéréotypes et leurs effets, la seconde, par les différentes définitions qui ont pu en être données. S'agissant de la seconde approche par la définition du genre, cela nous permet d'y entrer par les travaux qui ont été faits à son propos dans les différents champs de la recherche et qui peuvent s'inscrire tant dans les *gender studies* que dans les *feminist studies*. Marianne Blidon débutait notamment par la définition de *l'Encyclopédie* : le genre est une « collection d'objets réunis sous un point de vue qui leur est commun et propre », montrant ainsi « une opération de classement sur la base de critères de différenciations conventionnels, comme c'est le cas pour le genre littéraire ou grammaticale ».

C'est également dans cette perspective de catégorisation qu'apparaît dans les milieux médicaux aux Etats-Unis la première définition des *gender roles* (rôles de genre) portée notamment par John Money, psychologue et sexologue. Toutefois son approche n'est pas reprise. Dans les années 1970, les féministes états-uniennes² s'approprient le terme et y introduisent la notion de rapport de pouvoir. En France le terme mettra plus de temps à émerger. Ce n'est que dans les années 2010 qu'il s'imposera. Cependant, les différents courants de recherches féministes, états-uniens comme français, des chercheuses afro-féministes Kimberlé Crenshaw et Angela Davis à Christine Delphy, en passant par Judith Butler, Joan Scott ou plus récemment Sarah Mazouz en France, s'accordent pour dire que le genre doit s'inscrire dans une analyse plus large des dominations et des oppressions, qui doit aussi prendre en compte la classe, la race (au sens de système de domination construit) et l'orientation sexuelle.

Aujourd'hui, dans les sciences sociales et n'en déplaise aux tenants de la « théorie du genre », celui-ci est une construction sociale. C'est un processus de différenciation qui impacte les rapports sociaux qui en découlent, comme l'exprime très tôt Nicole-Claude Mathieu (« le genre attire non à la différence mais à la différenciation des sexes »), ou Simone de Beauvoir (« On ne naît pas femme : on le devient. Aucun destin biologique, psychique, économique ne définit la figure que revêt au sein de la société la femelle humaine (...) Si, bien avant la puberté, et parfois même dès sa toute petite enfance, elle nous apparaît déjà comme sexuellement spécifiée, ce n'est pas que de mystérieux instincts immédiatement la vouent à la passivité, à la coquetterie, à la maternité : c'est que l'intervention d'autrui dans la vie de l'enfant est presque originelle et que dès ses premières années sa vocation lui est impérieusement insufflée »³).

Selon Marianne Blidon, le genre « ne se réduit donc pas à la variable sexe – c'est-à-dire à une catégorie descriptive qui distingue les hommes et les femmes en fonction de leur sexe biologique - mais désigne la manière dont les humains tendent à diviser et à catégoriser la réalité qu'ils perçoivent dans un système binaire, hiérarchisé et inégalitaire. » Elle ajoute qu'« il ne s'agit pas de nier la matérialité du corps et les

² Mais pas seulement, de nombreux exemples peuvent être trouvés au Brésil par exemple sous l'impulsion de chercheuses féministes afro-brésiliennes qui ont par la suite fortement inspiré les premières théoriciennes de l'intersectionnalité.

³ Simone de Beauvoir, *Le deuxième sexe*, 1949, p. 285.

différences qui en découlent mais de montrer que celui-ci n'existe pas dans un état de nature qui pourrait être saisi en dehors de ses significations sociales. Le renversement opéré consiste à ne pas prendre la différence des sexes comme explication fondée en nature (par la biologie ou la psychologie) mais comme dimension à expliquer. ». Cette catégorisation dont il est question ainsi que la dimension de la différence des sexes à expliquer induit une négociation permanente des rôles sociaux dans les relations qui ont cours dans la société dans laquelle nous évoluons. C'est l'idée que l'on retrouve dans la définition de Laure Bereni qui parle d'« un système de bicatégorisation hiérarchisée entre les sexes (hommes/femmes) et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées (masculin/féminin) ». Mais également chez Joan Scott qui désigne le genre comme une « catégorie utile d'analyse historique » et comme « un élément constitutif de rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes », définissant ainsi le genre comme « une façon première de signifier des rapports de pouvoir »⁴. Françoise Héritier va également dans ce sens lorsqu'elle définit en anthropologie la « valence différentielle des sexes » c'est à dire une hiérarchisation de la valeur des sexes. Le masculin étant toujours considéré supérieur au féminin « de tout temps et en tout lieu ».

Au regard de ces différentes approches nous comprenons donc que le genre ne se retrouve pas dans une logique immuable mais dans une construction, voir une fabrication des relations humaines, qui relève de ces relations interpersonnelles à toutes les échelles, de la plus personnelle, voir intime, à l'échelle du groupe et de la société, ou plutôt des sociétés dans leur ensemble. L'analyse du genre comme catégorie renvoie alors aux interactions sociales mais aussi à la manière dont ces interactions sont pensées, perçues, vécues et projetées. A cet égard, Danièle Kergoat parle de production matérielle et idéale pour définir le rapport social comme une relation conflictuelle autour d'un enjeu. Ce sont alors ces différents enjeux qu'il est nécessaire de questionner tant ils sont intériorisés. Dans cette perspective, Danièle Kergoat définit les rapports sociaux comme consubstantiels et coextensifs en les opposant aux relations sociales qui sont, selon elle, des interactions individuelles. On peut ainsi différencier le rapport social de la pratique sociale. Cette approche permet alors de penser l'émancipation et le changement social. C'est bien comme cela que le genre se définit également. Comme un ensemble d'enjeux qui, s'ils sont analysés et questionnés, permettent d'acquérir des outils de compréhension du monde contemporain. Ces enjeux deviennent alors des problématiques pertinentes à aborder avec les élèves en Histoire comme en

⁴ American Historical Review, « *Gender a useful category of historical analysis* », 1986

Géographie et en EMC.

En effet, dans la société actuelle, le genre ne se borne pas à la définition qu'en font les sciences sociales. L'identité de genre est aujourd'hui une pierre d'achoppement pour de nombreuses personnes. Y compris dans les milieux scolaires et institutionnels et alors même qu'elle engage la vie, la sécurité et le bien-être de nombreuses autres. Le genre comme construit social s'appuie sur une perception binaire des relations au cœur de la société. De ce fait, et même si les différents champs d'études et disciplines des sciences sociales le définissent comme la construction des relations humaines, en établissant une hiérarchisation en fonction des sexes, certaines questions, et en premier lieu les transidentités restent peu abordées en comparaison aux analyses se basant sur un postulat de départ cisgenre. Il est effectivement difficile aujourd'hui d'aborder les questions de genre sans adopter un point de vue queer dans l'étude de ces questions. C'est-à-dire en prenant en considération l'intersection du genre et des sexualités en lien à des représentations basées sur la sexualisation comme clivage binaire, et en considérant le genre comme détaché du sexe biologique.

Nous avons vu que dans les sciences sociales, le genre est une construction qui hiérarchise les rapports sociaux de sexe et structure de manière inégalitaire les relations sociales. Nous avons également mis en avant certains des enjeux majeurs que le genre représente dans l'appréhension de la société, dans laquelle les élèves et nous, en tant qu'enseignants, évoluons. A partir de cette large définition du genre qui s'appuie sur les apports scientifiques des différents champs de la recherche, il est désormais nécessaire, vu le sujet de ce travail, de s'intéresser à la définition du genre au regard des apprentissages transmis aux élèves, notamment à travers l'approche du genre dans les programmes en tant que question socialement vive.

2- Définition au regard des apprentissages et des programmes

Comme l'explique Alix Teffo-Sanchez dans son article « Espace scolaire, espace genré : l'usage de la géographie pour enseigner l'égalité »⁵, l'égalité est l'un des piliers « universel et fondamentalement incontestable » de la République. La devise républicaine « Liberté, Egalité, Fraternité » se retrouve de fait sur tous les bâtiments publics, donc sur tous les établissements scolaires de l'enseignement public. Alix Teffo-Sanchez établit en introduction de son article le parallèle entre l'égalité au sens

⁵ <https://journals.openedition.org/geocarrefour/14849#ftn3>

large et le fait pour les citoyen.nes « d'appliquer les valeurs républicaines apprises à l'école ». Elle met ainsi en avant le fait que l'égalité fille-garçon, pour sa part n'est devenu un enjeu institutionnel que depuis 2015 sous François Hollande, s'enracinant un peu plus dans le discours républicain en 2018, lorsqu'Emmanuel Macron la formule comme « Grande cause du quinquennat ». Elle remarque ensuite que malgré ce discours politique, les inégalités entre femmes et hommes restent extrêmement présentes, autant dans un contexte sociétal général que dans celui spécifique des établissements scolaires. Elle cite dans ce dernier cas l'orientation professionnelle, les violences sexuelles et le traitement différencié des élèves par le corps professoral comme vecteur d'inégalité dans un cadre qui se veut « pourtant porteur de valeurs universelles », et où l'égalité est enseignée comme « un devoir citoyen universel ».

Ce cadrage, à l'aide de l'approche d'Alix Teffo-Sanchez, est nécessaire car il permet de remettre la problématique du genre au cœur de l'institution au sein de laquelle nous enseignons. Le genre tel que nous l'avons défini plus haut, c'est-à-dire une construction socioculturelle des rôles sexués produisant des rapports de domination, est également présent dans les pratiques des acteur.trices au sein des structures scolaires. Alix Teffo-Sanchez, d'un point de vue géographique postule à ce sujet que « la question de l'égalité passe aussi par les usages et les pratiques quotidiennes de l'espace, et que l'apprentissage de l'égalité n'est pas seulement un apprentissage de principe mais bien un apprentissage géographique et spatial, ancré au sein de l'espace scolaire lui-même. » C'est-à-dire qu'apprendre l'égalité se fait par l'intermédiaire des apprentissages et des compétences travaillés par les élèves autant que par les pratiques qui se jouent dans les structures spatiales et sociales desquelles elles sont parties prenantes. Ce postulat lui permet de faire le lien avec les programmes de Géographie, socles des apprentissages et des compétences que nous venons d'évoquer. Elle note que les espaces fréquentés, voir habités, sont l'objet de plusieurs thèmes proposés par les programmes de l'Education Nationale. En revanche les pratiques genrées au sein de ces espaces ne sont jamais abordées.

C'est ce que l'on remarque rapidement à la lecture des programmes officiels du collège en Géographie - au cycle 3 comme au cycle 4 – ainsi que dans la mise en perspective des dits programmes dans les différents manuels. Il est question d'habiter, d'espaces, de territoires, sans jamais que les pratiques et usages différenciés de ceux-ci ne soit questionnés. Alix Teffo-Sanchez met donc en lumière un double paradoxe. D'abord le genre n'est pas un point d'analyse qui apparaît dans

ce que les programmes de Géographie du collège suggèrent de transmettre aux élèves en terme d'apprentissages. De surcroît, il y a une déconnexion entre l'apprentissage et la réalité des espaces et structures dans lesquelles élèves et enseignants évoluent.

En ce qui nous concerne, dans l'optique de ce mémoire et dans une perspective transversale, c'est le premier volet de ce paradoxe qui nous intéresse. Sur le site de l'Education Nationale⁶ nous pouvons lire pour l'Histoire-Géographie au cycle 3 : « Les élèves poursuivent au cycle 3 la construction progressive et de plus en plus explicite de leur rapport au temps et à l'espace, à partir des contributions de deux enseignements disciplinaires liés, l'histoire et la géographie, dont les finalités civiques et culturelles à la fin du cycle. Ces deux enseignements traitent de thématiques et de notions communes et partagent des outils et des méthodes. Leurs spécificités tiennent à leurs objets d'étude, le temps et l'espace, et aux modalités qu'ils mettent en œuvre pour les appréhender. » Et au cycle 4 : « Au cours du cycle 4, les élèves comprennent progressivement comment les disciplines scientifiques que sont l'histoire et la géographie permettent de réfléchir avec précision aux temps et aux espaces des sociétés humaines et d'appréhender des phénomènes sociaux d'une grande diversité. Les thèmes d'enseignement programmés assurent que les élèves découvrent la complexité de l'évolution historique et de l'organisation géographique des groupes humains. » L'approche d'Alix Teffo-Sanchez peut donc être transposée à l'Histoire.

Au collège, les programmes vont de la Préhistoire en 6^e au XX^e siècle en 3^e. Si nous reprenons cette analyse géographique pour l'appliquer à l'Histoire, nous tirons les mêmes conclusions. L'historicité du genre, voir son historiographie et la construction de l'Histoire en tant qu'objet d'étude genré n'apparaissent pas dans les programmes du collège. Nous reviendrons sur l'absence du genre dans les programmes de 4^e spécifiquement. Pour le moment, il nous semble intéressant de questionner le paradoxe précédemment soulevé. Si l'Histoire, comme la Géographie, est sans nul doute une matière qui permet aux élèves d'acquérir des outils fondamentaux à leur compréhension du monde et à leur positionnement en tant que futur.es citoyen.nes, nous pouvons alors considérer qu'il est indispensable de leur transmettre, à travers l'enseignement de celle-ci, la manière dont les rapports sociaux se construisent à travers le temps. Pour autant, les enjeux que représentent les questions de genre et

⁶ <https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-college-3203>

la construction de rapports sexués hiérarchisés dans la réalité de nos sociétés contemporaines ne sont pas questionnés dans les programmes sur le plan historique. C'est-à-dire qu'en l'état, il n'est pas possible pour les élèves de comprendre les mécanismes différenciés de leur quotidien à travers la construction de celui-ci dans sa temporalité historique. La question spécifique de l'égalité fille-garçon est donc déconnectée des programmes d'Histoire, autant que de ceux de Géographie. Le paradoxe qu'Alix Teffo-Sanchez interroge en Géographie existe donc également en Histoire. Les pratiques genrées de l'Histoire ne sont ni suggérées dans les apprentissages, ni ne sont reliées aux usages socio-historicisés des élèves.

De fait la seule porte d'entrée pour traiter du genre avec les élèves se trouve dans les programmes d'Enseignement Moral et Civique. Et là encore celle-ci n'est pas évidente. Toujours sur le site de l'Education Nationale et pour les cycles 3 et 4 nous pouvons lire : « L'enseignement moral et civique vise à l'acquisition d'une culture morale et civique et d'un esprit critique qui ont pour finalité le développement des dispositions permettant aux élèves de devenir progressivement conscients de leurs responsabilités dans leur vie personnelle et sociale. Cet enseignement articule des valeurs, des savoirs et des pratiques. L'enseignement moral et civique vise aussi une appropriation libre et éclairée par les élèves des valeurs qui fondent la République et la démocratie : le socle des valeurs communes comprend la dignité, la liberté, l'égalité - notamment entre les filles et les garçons -, la solidarité, la laïcité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toute forme de discrimination, c'est-à-dire les valeurs constitutionnelles de la République française, inscrites dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 et dans le préambule de la Constitution de 1946. » Le lien entre savoirs et pratiques est ici établi. L'insistance sur l'égalité fille-garçon également. Pourtant il n'est pas explicitement question de genre. Toujours selon Alix Teffo-Sanchez le rôle du/de la citoyen.ne à « être égal.e » s'apprend à partir « du postulat selon lequel l'inculcation verticale de principes moraux suffirait à en assurer l'application dans les usages sociaux ». La notion d'inculcation verticale raisonne ici considérablement avec le concept de « modèle bancaire de l'éducation » de Paulo Freire que nous avons expliqué en introduction. L'auteure affirme à juste titre que ce sont les enseignants d'Histoire-Géographie qui sont chargés de l'EMC dans le secondaire. C'est à dire de la transmission des valeurs de la République. Dans le cadre de cette transmission de valeurs morales et civiques, nationales et républicaines, il n'est pourtant pas question dans les programmes de traiter de la construction des rapports sociaux de sexe. Le sujet est au contraire de déconstruire des stéréotypes. L'interrogation qui se pose alors est :

comment est-il possible de déconstruire des stéréotypes de manière efficace sans analyser la manière dont ceux-ci se sont construits et continuent de se construire dans leur spatialité et leur temporalité ? La réponse que semble donner les programmes en articulant valeurs, savoirs et pratiques est limitée car cette articulation est là pour mettre l'accent sur les responsabilités des élèves en tant que futur.es citoyen.nes et non sur la conscience de la construction de leur rôle, social et personnel dans le tout sociétal auquel ielles participent déjà.

La définition du genre, ou plutôt le fait de ne pas le définir au sens des sciences sociales dans les apprentissages et dans les programmes se retrouve aussi dans la démarche pédagogique des manuels scolaires. Il faut ici revenir sur une polémique qui est toujours d'actualité mais qui a pris corps dans les années 2010. Justement lorsque l'égalité fille-garçon devenait un enjeu officiel et institutionnel. A ce moment-là le pape lui-même s'était exprimé à propos de la « dangereuse théorie du genre » qui serait diffusée dans les écoles, « avançant masquée sous le prétexte de l'égalité garçon-fille ». Selon Claude Lelièvre, la théorie du genre est construite de toute pièce par l'église catholique dès le début des années 2000⁷. L'enjeu est la conception traditionnelle de la famille et la conservation des rôles différenciés attribués aux femmes et aux hommes, avec, de plus la « lutte de principe » contre l'homosexualité. L'association des éditeurs scolaires avait alors répondu à la polémique par un communiqué : « Les éditeurs scolaires mettent en œuvre les programmes de l'Éducation nationale, et ces programmes ne comportent aucune référence ni mention de cette "théorie du genre". Les différences entre les hommes et les femmes sont abordées sous l'angle factuel des transformations corporelles qui affectent les filles et les garçons au cours de l'adolescence en Sciences et *via* la lutte contre les stéréotypes et les discriminations dans le cadre de l'Enseignement moral et civique. » Nous retrouvons ici, à travers la référence aux programmes scolaires, la lutte contre les stéréotypes et les discriminations, sans que le genre ne soit évoqué. Ni l'Histoire et la Géographie d'ailleurs.

Nous voyons donc qu'à travers la définition du genre au regard des programmes et des apprentissages, aborder cette question socialement vive avec les élèves dans l'enseignement n'est pas simple. Pourtant, et nous l'avons évoqué en définissant le genre par le prisme des sciences sociales, les études à son propos sont nombreuses et comportent différentes approches épistémologiques et objets de recherche. Elles

⁷ <https://www.cahiers-pedagogiques.com/theorie-du-genre-ou-reduction-des-inegalites-entre-filles-et-garcons/>

se nourrissent des approches de plusieurs disciplines et mettent en avant les multiples enjeux sociaux et politiques auxquels ces questions invitent à réfléchir. C'est à ces études dans les domaines de l'Histoire et de la Géographie que nous allons maintenant nous intéresser.

B- Le genre : axes majeurs

Les champs d'études qui abordent la question du genre, ou plutôt les questions de genre, sont très larges. Il n'est pas question ici de faire un état de l'art exhaustif des recherches qui concernent le genre. Cela impliquerait un travail bien plus long et ce n'est pas l'objet de ce mémoire. Nous nous bornerons ici à mettre en évidence les principales approches en Géographie, en Histoire et pouvant être utiles en EMC - notamment pour aborder les transidentités, angle mort des programmes institutionnels.

1- Géographie

En Géographie, les études de genre se sont amplement développées ces vingt dernières années, et sont nées de la géographie sociale. Claire Hancock en rend bien compte dans un article de 2020⁸ : « Les études de genre ont-elles transformées la géographie française ? ». Dans cet article elle explique les contributions importantes mais souvent invisibilisées des géographes pionnières, avant de montrer comment ce champ de la géographie s'est rapidement développé comme une géographie « des femmes » avant « d'intégrer l'analyse en termes de genre, puis des épistémologies et méthodologies explicitement féministes. » Selon Claire Hancock on assiste depuis quelques années à une « maturation du champ ». La géographie féministe n'étant pas la seule géographie du genre même si elle en constitue selon elle un « poste avancé ».

Selon Marianne Blidon, il existe aujourd'hui trois principales approches du genre en Géographie. La première est le genre et la production de l'espace. Selon cette approche, la description et l'analyse de l'espace sont un révélateur des différenciations de genre. Le genre produit donc de la différenciation spatiale. Les tenants de cette analyse sont par exemple Jacqueline Coutras et Gaëlle Gillot. Jacqueline Coutras est l'une des pionnières de la géographie du genre dont Claire Hancock parle dans l'article précédemment cité. Elle a commencé ses travaux dans

⁸ <https://journals.openedition.org/hrc/4182>

les années 1970 et l'un de ses ouvrages les plus importants s'intitule *Crise urbaine et espaces sexués* (Armand Colin, 1996). Dans cet ouvrage elle montre la différenciation sexuée des espaces et des usages liés à la ville. Gaëlle Gillot pour sa part et plus récemment, a travaillé sur les questions de différenciation spatiale par le genre dans l'espace public urbain principalement en Afrique du Nord et au Moyen-Orient.

La deuxième approche concerne l'espace et la production du genre. Selon celle-ci, l'espace produit et/ou renforce le genre. Nous retrouvons ici Claire Hancock, que nous venons d'évoquer, mais aussi Francine Barthes et Christine Chivallon. Claire Hancock parle notamment de « biais masculiniste » et du corps féminin comme « enjeu géopolitique ». Elle se situe également dans une approche intersectionnelle de la production et des pratiques de l'espace. De plus elle s'inscrit dans une approche critique en Géographie et en Géographies anglophones. A ce propos, elle cite dans plusieurs de ses articles Christine Chivallon, qui s'intéresse également à la Géographie anglo-saxonne et aux apports de celle-ci pour la Géographie française. Francine Barthe, de son côté, aborde le genre par une Géographie du corps et de ce que l'on en montre, et comme « constructions spatiales et culturelles ». Particulièrement dans son ouvrage *Géographie de la nudité. Etre nu quelque part* (Bréal 2003).

La troisième approche est la géographie féministe, selon laquelle c'est la structure-même du savoir qu'il faut interroger. Anne Jegou par exemple parle du rapport au terrain lorsqu'on est une femme ou un homme. On retrouve dans ce courant les géographes anglo-saxonnes comme Linda McDowell, Doreen Massey ou encore Liz Bondi. C'est cette approche féministe qui est de plus en plus marquée dans la Géographie française et que Claire Hancock considère comme un poste avancé de la géographie du genre. Cette approche féministe a été assez tardive en France. Jacqueline Coutras disait ceci à ce sujet⁹ : « Peut-être aurions-nous dû chercher à créer une « géographie féministe » comme nos collègues anglo-saxonnes et québécoises. Cela n'a pas été le cas. Cette attitude a été typiquement française, les autres disciplines l'ont appliquée aussi. Elle a été adoptée par crainte de ghettoïsation. »

⁹ Coutras, in Chivallon et al., 1999, 85, cité in Hancock, 2020

Bertrand Pleven, lors d'une séance du séminaire de recherche *Enjeux et questions de société passées et présentes* qui portait sur « genre et Géographie » était revenu plus en détail sur les raisons qui ont fait que la Géographie du genre a eu du mal à se développer en France. Il évoquait plusieurs blocages liés à de multiples facteurs propres au contexte français. Nous n'avons malheureusement pas le temps ici de revenir dessus. Il est néanmoins intéressant de revenir sur la typologie que Monsieur Pleven avait dressée de l'évolution de la Géographie du genre. Selon lui, et comme le disent Claire Hancock ou Marianne Blidon – dans ses recherches sur les espaces de l'homosexualité – que nous avons précédemment évoquées, la Géographie du genre est née de la Géographie sociale. On aurait alors trois types de géographies. La « Géographie des sexes », au sein de laquelle s'inscrit Jacqueline Coutras en tant que pionnière, mais aussi des chercheur.euses comme Sophie Louargant ou Yves Raibaud. Vient ensuite la « Géographie du genre » qui ne se limite plus à une distinction mais s'intéresse aux relations, notamment de pouvoir. S'y inscrivent par exemple Kamala Marius et son travail sur l'Inde, Stéphanie Dos Santos par rapport à la gestion de l'eau, Camille Schmoll (sur qui nous reviendrons car nous avons utilisé son travail dans notre mise en perspective en classe) ou encore Gaëlle Gillot dont nous avons déjà parlé. Enfin, il y a la « Géographie queer » qui développe un intérêt critique pour la construction sociale des rapports de domination, en déconstruisant l'hétéronormalité. Dans cette perspective, des travaux comme ceux de Cha Prieur sur les lieux queer et les pratiques spatiales des personnes trans et intersexes sont remarquables, tout comme les travaux de Francine Barthe sur la nudité que nous avons abordé plus haut.

Cette rapide mise en perspective des différentes approches du genre en Géographie nous montre donc un champ d'étude foisonnant et diversifié et qui, par l'intermédiaire de nombreuses chercheuses, tend à évoluer, à se renouveler, à se questionner et à prendre du recul sur lui-même et sur la construction-même de la recherche en Géographie comme espace genré.

2- Histoire

En ce qui concerne l'Histoire, la dynamique que l'on retrouve dans l'évolution de la discipline autour des questions de genre peut sembler similaire à celle que l'on vient d'explicitier pour la Géographie.

En Histoire, il s'agit dans un premier temps d'Histoire des femmes. Dans le cas de la France il est d'ailleurs intéressant de remarquer qu'il est rarement question de genre

seul, mais la plupart du temps des femmes et du genre. En témoignent des revues comme *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, cofondée entre autre par Françoise Thébaud, ou l'association Mnémosyne - pour le développement de l'Histoire des femmes et du genre, qui en est issue et créée en 2000.

L'approche de l'Histoire par les femmes est prépondérante et l'on pourrait faire remonter cette volonté de visibilisation très loin dans l'historiographie. Cette démarche était déjà celle d'Olympe de Gouges avec sa *Déclaration de la femme et de la citoyenne* (1791). De manière plus contemporaine, même si quelques travaux pionniers existent dans la première moitié du XX^e siècle, c'est à partir des années 1960 que se développe l'Histoire des femmes comme champ d'étude et approches épistémologiques véritablement présentes dans la discipline. Les années 1960 voient en effet se développer une approche plus militante de l'Histoire portée par les différents courants féministes qui émergent. En France, le premier séminaire concernant l'Histoire des femmes s'intitule « Les femmes ont elles une histoire ? » et débute en 1973 sous l'impulsion de Michelle Perrot, Fabienne Bock et Pauline Schmitt. Toutes trois sont historiennes mais également militantes féministes. Et toutes trois mettent l'accent sur l'Histoire des femmes. En atteste par exemple l'ouvrage en 5 volumes que Michelle Perrot codirige avec Georges Duby sur *l'Histoire des femmes en Occident* (Paris, Plon, 1990-1991), auquel a aussi contribué Pauline Schmitt. Ou encore les travaux de cette dernière sur les femmes dans la Grèce antique. En France toujours, Françoise Thébaud est également, comme nous l'avons évoqué plus avant, l'une des chercheuses qui a participé à l'instauration de l'Histoire des femmes en tant que pilier disciplinaire. Elle a d'ailleurs eu Michelle Perrot pour directrice de thèse et son mémoire d'habilitation universitaire, présenté en 1995, s'intitulait *Ecrire l'Histoire des femmes : bilan et perspectives*. C'est la même année qu'elle cofonde la revue *Clio. Histoire, Femmes et Sociétés*, qui devient en 2013 : *Clio. Femmes, Genre, Histoire*. La quasi-totalité des ouvrages qu'elle a publié, traitent de la place des femmes dans l'Histoire. Cette approche par « l'Histoire des sexes » – pour reprendre par analogie les mots de Bertrand Plevin en Géographie – ne se limite pas à la recherche française. En Angleterre, Mary Beard par exemple a fait un gros travail sur les sources féminines dans l'Antiquité. En 2017, elle publie *Les femmes et le pouvoir, un manifeste* (Perrin, 2018, pour la version française), dans lequel elle retrace l'invisibilisation des femmes dans le discours public depuis l'Antiquité. Pour l'Amérique du Nord, on trouve parmi les chercheuses qui ont initié cette approche, Natalie Zemon Davis, qui fait une Histoire des femmes en particulier pour la France du XVI^e siècle, avec notamment des

travaux sur la société lyonnaise, mais qui se positionne également plus largement dans ce champ disciplinaire en soutenant l'idée qu'une Histoire des femmes ne peut se faire sans une Histoire de la masculinité. Pour les sphères de recherche anglo-saxonne, on remarque également que les revues concernant l'Histoire des femmes en tant qu'objet d'étude apparaissent plus tôt qu'en France. La revue états-unienne *Feminist Studies* (Etudes Féministes) paraît dès 1972, et son nom laisse peu de doute quant au contexte militant de ses débuts. Natalie Zemon Davis que nous venons d'évoquer publiait justement dans cette revue en 1975, un article intitulé « *"Women's History" in Transition: the European Case* ».

Néanmoins, et comme dans le cas de la Géographie, le terme de genre est de plus en plus utilisé en France. Ce qui nous amène à une deuxième approche qui serait « l'Histoire du genre », toujours en suivant la typologie géographique de Bertrand Pleven. De la même manière que dans le cas de la Géographie, cette Histoire ne s'intéresse plus seulement à la différenciation des sexes mais aux rapports de pouvoir entre hommes et femmes, aux tensions qui se jouent dans la construction des relations de domination. C'est Joan Scott historienne états-unienne dont nous avons parlé plus tôt au moment de définir le genre, qui est pionnière dans le domaine, considérant le genre comme une « catégorie utile d'analyse historique »¹⁰ en 1986. Elle met ainsi en avant le genre comme signifiant des rapports de pouvoir. Plus récemment dans les milieux de la recherche anglophone en Histoire, des chercheuses comme Laura Lee Downs adoptent cette approche en orientant clairement leurs recherches vers une Histoire par le prisme du genre. Laura Lee Downs parle ainsi de *gender division*¹¹ (division sexuée) du travail et a écrit *Writing Gender History* en 2004 (*Ecrire l'Histoire du Genre* - Londres, Hodder Arnold Press, 2004). En France, c'est Joan Scott qui importe le concept dans un contexte où nous l'avons vu l'Histoire des femmes est bien implantée. Le genre est, comme nous le disions en introduction de cette partie, souvent très lié à l'Histoire des femmes, et ce n'est que petit à petit qu'il a pris sa place dans ce champ d'étude. En 2007, l'association Mnémosyne initie la revue *Genre et Histoire*, destinée à publier des recherches de jeunes chercheur.euses. La revue *Clio*, nous l'avons évoquée, ne change pour sa part de nom qu'en 2013 pour inclure le genre. Des chercheuses que

¹⁰ American Historical Review, « *Gender a useful category of historical analysis* », 1986

¹¹ *L'Inégalité à la chaîne. La division sexuée du travail dans l'industrie métallurgique en France et en Angleterre* (Paris, Albin Michel, 2002)

nous avons évoquées plus haut, comme Françoise Thébaud par exemple, intègrent de plus en plus des perspectives de genre à leurs travaux.

Si nous pouvions jusqu'ici reprendre la typologie géographique de Bertrand Plevin pour l'appliquer à l'Histoire, cela semble compliqué de parler d'une « Histoire queer » dans les différents champs de la recherche. En effet, l'Histoire, au contraire de la Géographie ne semble pas avoir achevé sa transition queer. L'hétéronormalité et l'hétéronormativité ainsi que la cisnormativité sont très peu questionnées par les différents courants de la recherche historique. En France, le premier article concernant l'enseignement de l'Histoire par une approche queer, écrit par Georges Sidéris, ne paraît qu'en 2018¹² : « Pour une approche *Queer* de l'enseignement historique dans l'éducation aux genres, sexualités et dans l'éducation à la santé - Les sexes et genres à Byzance, un exemple historique autre de l'organisation sociale, culturelle et politique des sexes et sexualités. » Dans cet article, Georges Sidéris, revient sur les « épistémologies et l'analyse historique Queer ». Il résume ainsi la temporalité et les acteur.ices de la première puis de la deuxième vague queer, qui ont participé à leurs diffusions et à la mise en place de jalons théoriques les concernant. Néanmoins, parmi les personnes dont les travaux sont mis en avant, Joan Scott est la seule historienne citée. Les questions de genre et de sexualité par un prisme queer sont, sinon, complètement absentes des recherches historiques. L'analyse queer est possible mais ce fait, particulièrement en France par d'autres disciplines que l'Histoire. A quelques exceptions prêt, dont le travail de Georges Sidéris à propos de la « construction culturelle identitaire de genre des eunuques » à Byzance, qu'il aborde dans l'article sus-cité.

Ces différentes approches du genre en Histoire nous montrent donc également une grande diversité de ce champ d'étude, avec une empreinte marquée de l'Histoire des femmes. Mais une Histoire par le prisme du genre tend à se développer en France depuis le tournant des années 2010.

3- EMC

En ce qui concerne l'EMC, il nous paraît intéressant de reprendre les approches de la deuxième vague queer que Georges Sidéris explicite dans son article¹³. Il écrit : « Le Queer de la deuxième vague conçoit épistémologiquement et en pratique non

¹² <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/6611#ftn12>

¹³ *Ibid.*

seulement l'ouverture du spectre des sexes, genres et sexualités mais aussi la possibilité d'une désidentification, d'un refus des assignements identitaires sur le plan des sexes, genres et sexualités. » De ce point de vue, les revendications des personnes trans se formalisent d'une manière à la fois militante et théorique, posant de nouveaux cadres d'analyse qui questionnent l'hétéronormativité et la cisnormativité.

Avant d'en arriver aux auteur.es qui traitent de ces questions, il nous semble important de noter que l'ouvrage écrit par Sandy Stone qui est aujourd'hui considéré comme ouvrant la voix aux *trans studies* (études des transidentités), date de 1987. *The Empire Strikes Back : a Posttranssexual Manifesto* (*L'Empire contre attaque : un manifeste posttranssexuel*. 1987, 1991 pour la traduction française) est une réponse à l'ouvrage transphobe de Janice Raymond publié presque dix ans plus tôt, en 1979, *The Transsexual Empire : The Making of the She-Male*. L'ouvrage critique déjà ce que Georges Sidéris appelle les « catégorisations normatives ».

A propos des travaux plus récents, on trouve par exemple du côté états-uniens, ceux de Patrick Califia et en particulier son ouvrage *Sex Changes : The Politics of Transgenderism* (Cleis Press, 1997 - *Le Mouvement transgenre : changer de sexe*, Paris, EPEL, 2003, pour la traduction française). Dans ce livre Patrick Califia retrace notamment l'évolution de la transsexualité et du transgendérisme, de la « curiosité » médicale à une culture de minorité politisée. Il aborde également les questions de dysphorie de genre et explicite les luttes pour les identités trans dans différentes parties du monde, en démontrant que les personnes trans ont toujours existé mais que la construction contemporaine du transgendérisme est naissante au tournant des années 2000.

En Europe, des auteurs comme Paul B. Preciado s'inscrivent également dans l'approche de la deuxième vague queer. Paul B. Preciado théorise dans son œuvre une identité qui se trouve en dehors des catégories normatives binaires et parle de « système de sexe et de genre »¹⁴. Son ouvrage *Testo junkie : sexe, drogue et biopolitique* (Grasset, 2008), approfondie sa pensée et entremêle histoire personnelle et culturelle à propos des thérapies hormonales, en mettant en avant, dans la lignée de Michel Foucault et du contrôle de la sexualité, l'aspect politique de celui-ci par la contraception.

¹⁴ *Manifeste contra-sexuel*, Balland, 2000.

Un dernier ouvrage sur lequel il nous semble essentiel de s'attarder est *Transidentités : imaginaires et réalités*, de Karine Espineira et Maud-Yeuse Thomas, paru en Février 2022. Ce livre a pour enjeu de montrer, au prisme des sciences sociales, toute la complexité des transidentités ; et que celles-ci sont un prisme qui ne se résume pas à l'idée fantasmée que ce fait une société cisnormée de la transition. De ce point de vue, l'ouvrage constitue une percée majeure des transidentités comme champ d'étude dans le domaine scientifique et universitaire français.

Nous venons de le voir, le champ d'étude qui peut se rapporter au genre en EMC est également abondant. Celui-ci présente l'avantage de permettre d'adopter un point de vue queer en sortant des champs disciplinaires historique et géographique. Notamment afin de traiter les programmes avec des classes de 4^e et d'aborder le genre comme une composante pleine et entière de ceux-ci dans leur enseignement

C- Le genre enseigné au 4^e

Après avoir défini le genre au prisme des sciences sociales et des programmes ainsi que des apprentissages, et après avoir fait un rapide état des lieux multidisciplinaires - qui mériterait d'être beaucoup plus développé - nous allons maintenant nous attacher à expliquer les enjeux de l'enseignement du genre à des classes de 4^e.

1- Le genre en 4^e : un objet connecté à la réalité de l'enseignement

L'enseignement du genre, et plus spécifiquement en classe de 4^e puisqu'il s'agit de notre sujet, nous concerne directement dans notre position d'enseignant.es.

En premier lieu, car l'importance de la perception des élèves est au cœur de cet enseignement. D'autant plus en 4^e qui, dans l'imaginaire collectif, est une classe charnière de la scolarité. Ce tournant s'effectue dans les projections des élèves, du corps enseignant, des parents, et même plus largement, par le biais d'une entrée de plein pied dans l'adolescence, dans cette période où tout se construit et la prise de conscience du fait de n'être plus un.e enfant mais pas encore un.e adulte émerge dans les esprits. Lorsque j'ai entamé cette année en tant que fonctionnaire stagiaire avec deux classes de 4^e, les retours que j'avais en le disant étaient, dans la majorité des cas, de l'ordre de la compassion.

En second lieu, à titre personnelle, il est essentiel d'avoir conscience de ce qui nous constitue et de ce qui influence notre manière d'enseigner. En tant qu'enseignant.es, nous ne sommes pas exclu.es du contexte dans lequel nous enseignons. Au contraire, nous en sommes acteur.trices et de ce fait sommes pris tout comme les élèves dans des rapports sociaux. La question du genre est donc en lien immédiat avec notre pratique professionnelle. Dans nos interactions avec les autres, dans notre rapport à l'autorité et notre manière de l'exercer, par rapport à l'évaluation et à l'orientation des élèves, ou encore à la perception de nos compétences mêmes, en tant qu'enseignant.es, voir à notre évolution de carrière.

Sans perdre de vue ces éléments, enseigner le genre en classe de 4^e est d'autant plus pertinent que les élèves sont exposé.es à l'actualité et commencent à s'y intéresser voir à s'informer par eux-mêmes. L'actualité du genre en tant que sujet ne leur est donc pas étrangère et les concernent parfois directement. Le mouvement international #Me Too, la question de l'accès des femmes à l'espace public, ou encore la question du crop-top à l'école sont des exemples parmi d'autres. De plus sur neuf collègues d'Histoire-Géographie, stagiaires ou néo-titulaires, avec lesquel.les j'ai pu m'entretenir de la question - tous.tes dans des établissements avec des réalités sociales et des publics différent.es à Paris et en Île-de-France - la totalité a des élèves dans son établissement qui s'identifient différemment du sexe qui leur a été assigné à la naissance, la majorité en 4^e. C'est également mon cas. Ce n'est certes pas un échantillon représentatif et nous sommes très loin d'une analyse sociologique, mais cela reste significatif.

L'approche du genre avec les élèves peut alors ce faire au quotidien de différentes manières. Notamment en y entrant par le biais des stéréotypes et de leurs effets. Et en cela, questionner la masculinité et ses représentations comme catégorie dominante en tant que construit social et historique. Il faut ici faire attention à ne pas produire l'effet inverse que celui escompté, en véhiculant des clichés, ou bien, sans connaître correctement sa classe, en ne comprenant pas les dynamiques qui se jouent entre élèves et dans leurs rapports aux adultes. Une autre manière peut être d'aborder les LGBTQIA+phobies avec la classe. C'est l'un des choix que j'ai fait pour l'EMC, j'y reviendrai. Cela demande néanmoins également de bien connaître ses élèves et même dans ce cas ce n'est pas toujours possible en fonction de la réceptivité de la classe. Faire appel à des associations spécialisées peut alors être une solution alternative bienvenue. Une troisième approche est possible par la spatialisation des espaces du quotidien avec les élèves, afin de leur faire prendre

conscience des pratiques genrées qui s'y jouent. Une autre manière encore, est l'approche disciplinaire. C'est-à-dire en abordant les questions de genre par le biais des programmes d'Histoire et de Géographie. C'est également une approche que j'ai choisie. Mais il est pour cela nécessaire de réinjecter du genre dans les programmes car, nous l'avons évoqué plus tôt, le genre n'y est pas mentionné tel quel. C'est ce que nous allons voir dans le cas spécifique des programmes de 4^e.

2- Le genre, oublié des programmes de 4^e?

Dans le cas de la Géographie, le genre et même l'égalité femmes-hommes sont complètement inexistant.es dans les programmes officiels. Ceux-ci s'organisent en trois thèmes. Le premier, *L'urbanisation du monde* se décline en deux chapitres : *Espaces et paysages de l'urbanisation* et *Des villes inégalement connectées aux réseaux de la mondialisation*. Le deuxième thème s'intitule *Les mobilités humaines transnationales* et se compose des chapitres suivants : *Un monde de migrants* et *Le tourisme et ses espaces*. Le troisième et dernier thème, *Des espaces transformés par la mondialisation*, comprend trois chapitres : *Un monde maritimisé*, *L'adaptation du territoire des Etats-Unis aux nouvelles conditions de la mondialisation*, et enfin *Les dynamiques d'un grand ensemble géographique africain*. Nous voyons que le fil rouge de cette année de 4^e est l'ensemble des dynamiques et enjeux géographiques qui se jouent à l'échelle mondiale. En revanche il n'est jamais question du genre comme faisant partie de ces dynamiques et enjeux dans la façon d'aborder ces thèmes avec les élèves. Ni dans les fiches Eduscol, le support pédagogique proposé par le ministère aux enseignant.es, ni dans les différents manuels que j'ai pu consulter. Alors même que nous avons vu que dans la Géographie universitaire, le champ d'études et les approches épistémologiques sont foisonnant.es. Y compris sur les questions de mondialisation, d'urbanisation, et de mobilité.

En ce qui concerne l'Histoire, le genre n'est pas non plus mis en avant en tant que tel. Comme pour la Géographie, le programme se déroule avec trois thèmes. Le premier thème est *Le XVIII^e siècle. Expansions, Lumières et révolutions*. Lui même se déroule avec trois chapitres qui sont *Bourgeoisies marchandes, négoce internationaux, traites négrières et esclavage au XVIII^e siècle*, puis *L'Europe des Lumières : circulation des idées, despotisme éclairé et contestation de l'absolutisme*, et *La Révolution française et l'Empire : nouvel ordre politique et société révolutionnée en France et en Europe*. Pour le deuxième thème, *L'Europe et le*

monde au XIXe siècle, deux chapitres le compose : *L'Europe de la « révolution industrielle »*, et *Conquêtes et sociétés coloniales*. Enfin le troisième et dernier thème *Société, culture et politique dans la France du XIXe siècle* se décline en trois chapitres à nouveau : *Une difficile conquête : voter de 1815 à 1870*, *La Troisième République* et *Conditions féminines dans une société en mutation*. Au regard des intitulés du programme d'Histoire, il serait faux de dire que le genre est absolument absent en 4^e. Pourtant la manière dont il n'est qu'effleuré est flagrante. En effet, il n'est question des conditions féminines que dans le dernier chapitre de l'année. J'ai demandé à quelques collègues stagiaires de faire un rapide sondage auprès des professeur.es d'Histoire-Géographie de leurs collègues. Sur quinze enseignant.es ayant répondu.es, titulaires depuis plusieurs voire de nombreuses années, seul.es quatre arrivent à la fin du programme, dont trois en « bâclant » le dernier chapitre. Encore une fois l'échantillon est restreint mais parlant. Alors même que les portes d'entrée par le genre dans les différents thèmes sont nombreuses et exploitées scientifiquement. Dans les manuels aussi la question n'est que frôlée. Il n'est d'ailleurs la plupart du temps pas question du genre en tant qu'interactions contextualisées dans des rapports de pouvoirs mais surtout de cas présentant les femmes en tant que catégorie d'analyse déconnectée des dynamiques du temps. La fiche Eduscol sur le dernier chapitre nous dit ceci¹⁵ : « L'étude des conditions féminines peut être dissociée de celle des deux premiers sous- thèmes. Cette approche peut permettre de mieux faire incarner les situations féminines ». La déconnexion est ici assumée. Il ne s'agit pas ici de rapports de pouvoir et de domination, mais « de faire comprendre aux élèves que la revendication féminine de l'égalité avec les hommes est déjà présente avant 1914 »¹⁶. Pour revenir aux manuels scolaires, en dehors de ce dernier chapitre sur les conditions féminines, certains visibilisent les femmes mais de manière sporadique et jamais dans leurs relations aux hommes. On trouve une gravure d'une sans-culotte, une activité sur Catherine II de Russie, ou sur Olympe de Gouges, une peinture représentant une manifestation au Creusot avec une femme au premier plan. Mais bien peu de choses concernant le genre en réalité. La double page du manuel Nathan sur les Lavoisier pour le chapitre 2 du premier thème sur l'Europe des Lumières est éloquente à cet égard. Le rôle qu'a joué Madame Lavoisier dans les travaux avec son mari et leur continuité y est ainsi complètement occulté. L'une des seules approches par le prisme du genre que j'ai pu trouver, est dans *Le Livre Scolaire*, aux pages 108 et

¹⁵ <https://eduscol.education.fr/document/17857/download>

¹⁶ *Ibid.*

109, où une activité sur l'émigration européenne dans le contexte de l'industrialisation au XIXe siècle est proposée. On y trouve une mise en perspective de l'expérience d'une femme, Rosa Cavalleri, dans l'expérience migratoire des Italiens de l'époque. Mise en perspective qui prend en compte le rapport aux hommes dans son parcours.

Les éléments que nous venons d'évoquer nous permettent donc de dire que le genre est l'un des grands oubliés des programmes. Nous avons montré qu'il faut nuancer cette affirmation car le programme d'Histoire l'aborde un tant soit peu, mais à la fin de l'année, ce qui rend difficile sa mise en application dans les apprentissages. Pourtant, et nous l'avons également démontré, le genre est à la fois une composante essentielle de la perception que les élèves se font du monde et son analyse une clé de compréhension indispensable à leur socialisation présente et future dans un tout commun et citoyen. De plus, la quasi-absence du genre dans les programmes de la matière Histoire-Géographie-EMC de 4^e est étonnante lorsqu'on tient compte de l'étendue et de l'évolution de la recherche qui a trait à ce champ d'étude dans les différentes disciplines des sciences sociales depuis une vingtaine d'années, en particulier dans les sphères historique et géographique. Il est donc, selon nous, nécessaire de réintroduire le genre dans les apprentissages des élèves afin de leur fournir les outils dont ils auront besoin pour comprendre et se positionner dans la société de manière citoyenne et respectueuse d'autrui. Nous allons maintenant expliquer comment.

PARTIE II :

FAIRE ETUDIER LE GENRE DE MANIERE TRANSVERSALE EN 4^E

A- Présentation du terrain de recherche

Je vais ici préciser quel a été le contexte dans lequel j'ai réalisé ce travail de mémoire cette année. En effet mon terrain de recherche a été particulier et il est indispensable d'explicitier pourquoi afin de comprendre les mises en application que j'ai été en mesure de mener. Chaque établissement et chaque classe sont différent.es, et en cela, rendre compte de l'environnement dans lequel c'est élaborer ce travail pédagogique et didactique est une question d'honnêteté intellectuelle.

1- Le collège Rognoni à Paris

Le collège Rognoni a ceci de particulier qu'il n'est pas un collège de secteur. C'est un collège public, situé dans le V^e arrondissement de Paris au 24 rue du Cardinal Lemoine, mais où le recrutement se fait sur dossier. Il est également appelé l'école des enfants du spectacle. Il a été fondé en 1924 par Raymond Rognoni afin de permettre aux enfants travaillant dans le monde du spectacle d'accéder à la scolarisation avec la mise en place d'horaires aménagés. Aujourd'hui, le collège Rognoni est une structure unique en France et accueille environ 200 élèves. Ceux-ci sont répartis en deux classes par niveau, du CM1 à la 3^e. A cette répartition s'ajoute une section ULIS pour des élèves autistes qui sont au nombre de huit. Les classes A sont en cours le matin et exercent leurs activités – sportives ou artistiques – l'après-midi. Pour les classes B, c'est l'inverse, les élèves pratiquent leurs activités le matin et arrivent en cours l'après-midi. Le collège recrute donc chaque année de nouveaux élèves de Paris et d'Île-de-France, en partenariat avec des structures externes, sportives, compagnies de danse ou théâtrales, conservatoires de musique, etc. Les élèves ne sont en conséquence dans l'établissement que la moitié de la journée, mais avec un emploi du temps très chargé puisque toutes les heures doivent tenir dans ces demi-journées tout au long de la semaine. Mise à part l'EPS qui n'est enseigné qu'en 6^e.

De plus, les élèves se retrouvent dans leur immense majorité dans le même groupe classe de la 6^e à la 3^e. Dans le cas de mes deux classes de 4^e, cela fait donc la

troisième année que les élèves se connaissent et travaillent ensemble, exception faite de quelques un.es arrivé.es l'année dernière ou cette année. Il est à noter que deux spectacles ont lieu par an, l'un dans l'enceinte du collège et l'autre souvent au Paradis Latin qui se situe juste à côté, dans le bâtiment mitoyen de l'établissement. Ces spectacles sont élaborés afin de mettre en avant les différentes pratiques des élèves et participent fortement à ancrer l'identité du collège et le sentiment d'appartenance des élèves à celui-ci. Cette année, le spectacle qui a précédé les vacances de Noël a eu lieu au théâtre Bobino. Ce musical s'intitulait Splendid-Rognoni, avait été monté dans le cadre d'un partenariat avec Xavier Thibault et avait mobilisé toute l'équipe du collège, personnel enseignant comme élèves.

A propos de l'équipe enseignante, du fait de la taille de la structure, celle-ci est restreinte en comparaison à d'autres établissements. Ne s'y trouvent que un.e à deux professeur.es par matière. C'est aussi le cas pour l'Histoire-Géographie-EMC. Nous sommes deux enseignant.es, ma tutrice, Alexandra Rayzal, qui enseigne à une des deux 6^e, aux 5^e et au 3^e. Et moi-même qui enseigne à l'autre des deux 6^e, et aux deux classes de 4^e. Ce sont à ces deux dernières auxquelles nous allons maintenant nous intéresser.

2- La classe de 4^e A

La classe de 4^e A est donc la classe du matin. Ce qui favorise la concentration car les élèves sont plus dispos, n'ayant pas encore eu leurs activités externes. Nombre d'entre eux.elles pratiquent leurs activités à haut niveau, tout comme dans l'ensemble des classes, ce qui demande un investissement extérieur conséquent et exigeant. La politique du collège en général est donc de donner le moins de travail à la maison possible.

La classe se compose de 26 élèves, dont 16 filles 10 garçons. Le niveau global est excellent du point de vue scolaire avec au premier trimestre une moyenne de classe en Histoire-Géographie de 16,43/20, et au deuxième trimestre une moyenne de 17,55/20. Lorsque l'on sort de l'aspect purement scolaire, je remarque depuis le début de l'année un intérêt réel pour la matière au sein de la classe, tant pour l'Histoire que la Géographie ou l'EMC. L'ambiance de classe est favorable au travail et le groupe est la plupart du temps extrêmement attentif, participatif, et intéressé, faisant souvent preuve de pertinence et de curiosité dans les interventions à l'oral. Une bienveillance collective est assez marquante dans la classe.

Les élèves sont pour la plupart issu.es de milieux sociaux favorisés. Certain.es ont des parents célèbres dans les sphères médiatiques et culturelles et tous.tes, à une ou deux exceptions près, sont fortement suivies par leurs parents. Les activités que l'on retrouve dans la classe, sont pour beaucoup la pratique instrumentale et le chant (une partie de la classe chante à la maîtrise de Notre-Dame), mais aussi les pratiques sportives, dont la danse et la gymnastique rythmique (la championne de France pour cette dernière discipline).

Pour finir, plusieurs élèves de la classe s'identifient comme appartenant à la communauté LGBTQIA+, et l'énoncent de cette manière et ouvertement, notamment les filles. Au point que lors du chapitre d'EMC sur les LGBTphobies, alors que je leur faisais remarquer que leur réaction était très formel et que j'attendais plus de ce qu'ielles pensaient, une élève a levé la main pour dire « peut être que si on n'ose pas dire plus c'est parce qu'on a peur que les autres pensent qu'on est homophobes ».

3- La classe de 4^e B

En ce qui concerne la classe de 4^e B, elle est composée de 26 élèves également, dont 15 filles et 11 garçons. Il y a de nombreux points communs avec la classe du matin. Les parents suivent les élèves de près, les activités extérieures, instrumentales et sportives, sont pratiquées à haut niveau, entraînant parfois des absences. Les élèves sont également issu.es de milieux sociaux favorisés avec aussi pour certain.es des parents célèbres sur les scènes culturelles et médiatiques, au niveau international pour l'un d'entre eux. Le niveau scolaire, tout comme en 4^e A, est excellent avec des moyennes de 16,69/20 au premier trimestre et de 16,72 au deuxième. Comme en 4^e A toujours, plusieurs élèves de la classe se définissent ouvertement comme lesbiennes ou bisexuelles (énoncé de cette manière).

En revanche, l'attrait pour la matière dans le groupe classe a été moins immédiatement évident. Le fait que j'ai cours avec cette classe en fin de journée et en fin de semaine - les deux dernières heures du vendredi par exemple - engendre un peu plus de dispersion qu'en 4^e A, due à la fatigue provoquée par la pratique de l'activité externe du matin et par l'horaire. Dispersion à nuancer toutefois, le travail étant toujours possible et souvent productif. Le groupe classe fonctionne également différemment. La bienveillance marquante en 4^e A est ici moins présente. La classe est plus fragmentée en groupe d'affinité. Il n'y a cependant pas de conflits apparents, mais cela m'a pris un peu plus de temps à comprendre et j'ai trouvé plus de difficulté

à mobiliser la classe dans son ensemble en début d'année, notamment lors des travaux de groupes, l'énergie étant moins collective.

Les deux classes, avec leurs différences, sont des classes avec lesquelles il est agréable de travailler, qui sont intéressées et avec lesquelles les différentes mises en pratique ont été fluides. Maintenant que j'ai présenté le terrain de recherche de ce travail, c'est justement les choix de ces mises en pratique que je vais expliciter à présent.

B- Le choix des mises en pratique

Les choix de mises en pratique ont été dictés par plusieurs facteurs. D'abord, ce travail se devait d'être transversal. Les mises en pratiques didactiques devaient être transdisciplinaires, soit entre l'Histoire et l'EMC, soit entre la Géographie et l'EMC. Dans le cas de ce mémoire, et après suggestion de mes directeurs de recherche, messieurs Sidéris et Pleven, j'ai décidé que le travail de recherche et didactique prendrait en compte tant l'Histoire, que la Géographie et l'EMC, afin d'être tout à fait transversal. En effet, et nous l'avons montré plus avant, l'enseignement du genre ne s'arrête pas à l'une ou l'autre des matières. Il était donc nécessaire de l'aborder dans l'ensemble de celles-ci. Dans une volonté de cohérence de cette transversalité, j'ai donc tenté de trouver des points de croisement entre les mises en pratique didactique, notamment, et j'y reviens par la suite, entre l'Histoire et la Géographie. Ceci afin que les questions de genre dans les apprentissages trouvent un écho sur la longueur dans le travail des élèves par l'assimilation de repères, et que ceux-ci puissent prendre conscience de l'aspect tant spatial que temporel des rapports de domination et de pouvoir liés à la différenciation des sexes.

Dans cette perspective, je souligne ici que l'enseignement du genre, même s'il a été adopté comme perspective pédagogique plus appuyée lors des mises en pratique dont il est rendu compte ici, a constitué un fil rouge tout au long de l'année, en Histoire en Géographie et en EMC. Entre autres exemples, la mise en lumière du rôle de Madame Lavoisier au sein du travail et des expériences faites par le couple lorsque les travaux de Lavoisier sont traités dans le chapitre sur les Lumières, l'appui sur le rôle des femmes et leur rapport aux hommes dans la Révolution lors de l'organisation d'une visite au musée Carnavalet avec chacune de mes classes de 4^e, ou encore un projet commun avec la professeur d'Espagnol de mon collègue,

Madame Crego, où nous avons demandé aux élèves de 4^e des affiches sur plusieurs femmes du XVIII^e siècle.

Pour revenir aux facteurs qui ont guidé les mises en œuvre, la deuxième raison majeure était une question de temporalité sur l'année. Les mises en œuvres ne pouvaient pas être réalisées trop tôt du fait de la nécessité de réfléchir à un sujet de mémoire et d'en poser les bases avant de pouvoir entamer le travail didactique avec les élèves. Ni trop tard du fait de la chronologie annuelle et de la date limite de rendu de ce travail. La liberté offerte par l'EMC, me permettait de traiter du sujet que j'avais choisi, à peu près quand je voulais. En revanche, pour l'Histoire et la Géographie, le déroulé du programme a limité les possibilités.

1- En Géographie

En ce qui concerne la Géographie, mon choix pour la mise en pratique s'est porté sur le thème 2 : *Les mobilités humaines transnationales* et spécifiquement sur le premier chapitre de ce thème : *Un monde de migrants*.

L'idée est venue de la lecture du livre de Camille Schmoll *Les damnées de la mer : Femmes et frontières en Méditerranée* (2020) faite pendant la préparation des concours à propos du thème de Géographie sur les frontières. En reprenant la suggestion des fiches Eduscol¹⁷ d'étudier un parcours de personne migrante, j'ai trouvé intéressant d'étudier le parcours d'une femme avec les élèves à partir de *La vie de Julienne*, premier chapitre des *Damnées de la mer*, alors que les différents manuels ne propose que des approches par le prisme masculin. Cela m'a permis dans le même temps de répondre en partie à ma problématique qui est de se demander comment réintroduire le genre dans les enseignements de 4^e alors qu'il n'y en a aucune substance dans le programme. Cette approche m'a permis aussi de faire écho au parcours de Rosa Cavalleri pour la partie Histoire, sur laquelle je reviens plus loin. A propos de Julienne, Camille Schmoll dit : « *C'est pourquoi le récit qui va suivre pourra sembler balisé, rebattu à bien des égards, si l'on veut le lire comme l'histoire d'une femme migrante parmi d'autres ; une femme qui est forcée à quitter son pays pour fuir l'oppression de genre et la pauvreté, est prise dans les mailles des réseaux de passage, traverse l'« enfer libyen » et la mer Méditerranée, et enfin connaît l'errance et la déception du rapport à une Europe qui ne veut pas d'elle. Il y a des centaines, des milliers de Julienne* ». J'ai ensuite fait la démarche de

¹⁷ <https://eduscol.education.fr/document/17881/download>

mettre en relation ce parcours avec celui d'un homme migrant, afin d'analyser avec les élèves les rapports de genre dans les processus migratoires.

2- En Histoire

Dans le cadre des enseignements d'Histoire, j'ai choisi de réaliser la mise en œuvre lors de la séquence du chapitre 1 - *L'Europe de la « révolution industrielle »* - du thème 2 : *L'Europe et le monde au XIXe siècle* qui raisonne avec le sujet de l'agrégation interne 2021 : *Etre ouvrière*.

L'idée de départ était de s'intéresser au parcours de Rosa Cavalleri, concernant l'émigration européenne qui pourrait faire écho à *La vie de Julienne* (Dans *Les damnées de la mer*, 2020, de Camille Schmolli) pour la partie Géographie. Rosa Cavalleri migre sous la pression de son mari, un homme plus vieux qu'elle et violent. Son parcours, mis en relation avec celui de son mari permettrait de mettre en exergue les rapports genrés à l'œuvre dans l'Europe de la « révolution industrielle ».

Néanmoins cette idée a évolué au fur et à mesure. Cela pour deux raisons. La première est que les migrations européennes ne sont pas assez centrales dans le programme pour s'y étendre le temps qu'il aurait fallu pour une mise en œuvre significative avec les élèves. La deuxième raison est que tout le chapitre est propice à une réintroduction du genre dans les enseignements. Après avoir hésité à reprendre l'approche utilisée en Géographie avec la comparaison de deux parcours migratoires, celui d'un homme et celui d'une femme, j'y ai renoncé car les documents utilisables pour le format de séance que je désirais mettre en place pour ma mise en pratique ne s'y prêtaient pas. J'ai donc décidé de construire ma séquence en interpellant les élèves sur les questions de genre dans chaque partie, tout en traitant les questions migratoires et en introduisant Rosa Cavalleri en relation avec le témoignage d'un migrant irlandais dans une des fiches d'activité de la séquence.

3- En EMC

En EMC, j'avais l'intention d'intégrer la mise en œuvre didactique dans le thème *L'égalité, la diversité et les discriminations*. Le choix de celle-ci c'est fait pour deux raisons qui se rejoignent.

La première est qu'il m'a semblé essentiel de mettre en place une séquence au cours de laquelle seraient abordées les diverses identités de genre et notamment les

transidentités. Mais également le lien qui existe entre orientations sexuelles et identités de genre et pouvoir transmettre ainsi aux élèves, des clés de compréhension du queer en tant que déconstruction du « spectre du sexe, genre et sexualités »¹⁸. Ce qui aurait été extrêmement complexe en Histoire ou en Géographie.

La seconde raison est qu'il y avait une demande formulée des élèves pour travailler sur la communauté LGBTQIA+, comme je l'évoquais en introduction de ce mémoire. Cette demande est venue après une première séquence d'EMC que j'avais réalisée en début d'année et qui traitait du genre par l'intermédiaire de documents qui représentaient une certaine perception des rôles sexués dans une encyclopédie pour enfants des années 1970¹⁹. Je m'étais, pour cette première séquence d'EMC de l'année, fortement inspiré d'une séance avec Georges Sidéris dans le séminaire *Enjeux et questions de société passées et présentes*. Cette première séquence avait été très intéressante et j'avais pu capter l'attention des élèves. Lors du passage à l'oral où les élèves devaient rendre compte de leur travail par groupes, l'ensemble des groupes, dans les deux classes, avait répondu à la question « que pensez vous des documents ? » que ceux-ci étaient sexistes.

La construction d'une séquence sur les LGBTphobies avec plusieurs collègues lors d'un module d'EMC à l'INSPE cette année m'a donc semblée parfaitement adaptée à la mise en pratique pour ce mémoire. A la fois car cela permettait de traiter des transidentités avec les élèves, et plus largement des discriminations et du rapport à la loi comme protection efficace ou non des personnes et/ou de groupes de personnes minorisés. Et à la fois car cela répondait, au moins dans l'une des deux classes à une demande des élèves.

C- En théorie : la mise en pratique en classe

Les mises en pratique en classe, essentiellement pour des raisons de calendrier, se sont faites dans l'ordre suivant. D'abord l'EMC, puis la Géographie, et enfin l'Histoire. Les trois séquences se sont suivies sans chapitre intermédiaire, ce qui a permis de rendre le lien plus évident pour les élèves. La pensée de mon sujet est certes transdisciplinaire, mais se concrétise autour de notions propres à chaque discipline

¹⁸ <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/6611#ftn12>

¹⁹ cf. Annexe I p. 67

et dans une volonté de transposition didactique. C'est-à-dire de mise à disposition du savoir dit « savant » ou « scientifique » au niveau des élèves. Je vais ainsi m'attacher à décrire les différentes séquences telles que je les ai construites avant de les mettre en œuvre avec les élèves. Le but est d'explicitier les objectifs d'apprentissages, avant d'exposer la réalisation pratique et les améliorations possibles dans la partie suivante.

1- La mise en œuvre en EMC

En EMC, je l'ai dit, la séquence que j'ai choisie pour la mise en œuvre a porté sur les LGBT+phobies. Cette séquence avait été construite à l'INSPE avec plusieurs collègues, en partant du constat pour certaines d'entre elles qu'il y avait une homophobie latente et plus ou moins exprimée dans certaines de leurs classes. Je suis parti de cette séquence en la réadaptant sous certains aspects, elle se déroule sur trois séances.

La séquence s'intitule donc *Comprendre et combattre les LGBTQI+phobies*. Elle se déroule comme suit. Dans une première partie, *Les préjugés sur les LGBTQIA+*, on commence par rappeler à quel mot correspond chaque terme de l'acronyme. La consigne pour les élèves est ensuite de noter ce que leur évoque le terme de LGBTQIA+. Cela prend d'abord la forme d'un travail individuel et réflexif. Puis, se fait une mise en commun à l'oral, sous forme de nuage de mots²⁰ organisé en plusieurs pôles : définition, comportement, identité, regard social. L'objectif de ce premier travail est de voir quelles sont les représentations des élèves pour partir de celles-ci et pouvoir mettre le savoir à leur niveau, non en leur imposant de manière verticale mais en partant de leurs perceptions.

Ensuite, deux vidéos sont projetées. Pour celles-ci je me suis servi des ressources proposées par Eduscol²¹ dans la rubrique *Prévenir l'homophobie et la transphobie à l'Ecole*. J'ai utilisé les vidéos de Sohan et Estelle. Lors de la construction de la séquence à l'INSPE, nous étions tombés d'accord avec les collègues sur le fait que les ressources institutionnelles ne parleraient pas à tous les publics car l'identification serait difficile pour certain.es élèves. Nous avons donc trouvé d'autres vidéos comme *Etre homo en banlieue* par le média numérique Paint²². Néanmoins

²⁰ cf. Annexe II p. 72

²¹ https://eduscol.education.fr/1592/prevenir-l-homophobie-et-la-transphobie-l-ecole?menu_id=1958

²² Paint, *Etre homo en banlieue*, Facebook, 27 mai 2020.

dans le contexte dans lequel j'enseigne, évoqué plus haut, les ressources Eduscol étaient plus adaptées. A partir de la diffusion de ces trois vidéos, les élèves doivent, sur une feuille, noter leurs sentiments, leurs émotions. Elles doivent également indiquer si leur jugement concernant cette question a changé après avoir écouté ces témoignages, et si ceux-ci font écho à des choses vues, entendues, vécues ou auxquelles elles ont elles-mêmes pris part. Le but ici est de permettre aux élèves de s'exprimer sur leurs émotions et de leur laisser la parole sur des questions d'identités de genre et d'orientations sexuelles en installant une discussion au sein de la classe. A partir de cette discussion, il est possible d'aborder la question des discriminations et des inégalités entre personnes et/ou groupes de personnes.

Dans une seconde partie, *Comprendre la situation sociale des LGBTQIA+ et déconstruire les préjugés*, trois textes avec photos sont distribués aux élèves. Ce sont des articles de presse. Le premier s'intitule « Une plaque commémorative en hommage à Bruno Lenoir et Jean Diot a été vandalisée pour la deuxième fois en trois mois à Paris. Ils avaient été les derniers à être condamnés à mort pour leur homosexualité, en 1750. »²³, le deuxième : « Le Parlement adopte définitivement la création d'un nouveau délit contre les « thérapies de conversion » des homosexuels »²⁴ et le dernier : « Suicide de Dinah, 14 ans : sa famille va déposer «plusieurs plaintes» »²⁵. Les élèves lisent les textes puis mettent en commun les éléments principaux qu'elles ont prélevé. Les trois textes sont liés dans le sens où le premier montre la pénalisation de l'homosexualité dans l'Histoire et sa dépénalisation contemporaine avec la mise en place d'une plaque commémorative en hommage aux deux dernières personnes condamnées à mort en France pour homosexualité. La question de la dépénalisation et de la pénalisation est reprise avec l'article concernant l'interdiction récente des thérapies de conversion. Le dernier article sur le suicide de Dinah montre que la législation n'est pas toujours suffisante et que des personnes – y compris de l'âge des élèves – meurent toujours en 2022 du fait de leur orientation sexuelle. Ces trois articles permettent une institutionnalisation de la question dans le cadre d'un enseignement d'EMC, et

²³ <https://france3-regions.francetvinfo.fr/paris-ile-de-france/paris/paris-plaque-hommage-au-dernier-couple-homosexuel-condamne-mot-vandalisee-1523330.html>. cf. Annexe II p. 72

²⁴ https://www.lemonde.fr/societe/article/2022/01/25/le-parlement-adopte-definitivement-la-creation-d-un-nouveau-delit-contre-les-therapies-de-conversion-des-homosexuels_6110946_3224.html. cf. Annexe II p.72

²⁵ <https://www.leparisien.fr/faits-divers/suicide-de-dinah-14-ans-sa-famille-va-deposer-plusieurs-plaintes-18-11-2021-5GMEFV2MXVDI7KK6MK2ABH5I2Q.php>. cf. Annexe II p.72

amènent les élèves à s'interroger sur le rapport société-loi, ainsi que sur les effets de la loi. L'objectif est de questionner avec les élèves ce qu'on fait de la loi, alors même qu'on voit qu'elle arrive parfois tardivement, ou même qu'elle ne suffit pas lorsqu'elle existe, pour assurer confort et sécurité à tous.tes.

Pour clore cette seconde partie, les élèves réalisent ensuite un tableau bilan organisé en quatre colonnes²⁶ : les discriminations – homophobie, lesbophobie, biphobie, transphobie, discriminations envers les personnes intersexes – puis leurs définitions, les insultes et manifestations de ces discriminations et enfin les mécanismes de protection et de recours juridiques et institutionnels. Ce travail s'effectue comme devoir à la maison afin que les élèves remplissent le tableau par leurs recherches personnelles avant une reprise en classe. L'objectif didactique est de résumer et synthétiser les apprentissages de la partie. Une trace écrite est ensuite distribuée aux élèves²⁷.

En conclusion de la séquence, les élèves écrivent un paragraphe²⁸ où elles expliquent ce qu'elles ont retiré de cette séquence, et la manière dont leur point de vue a évolué depuis la première séance. Elles doivent répondre à la question, qu'est ce qui a changé dans votre manière de voir les choses après cette séquence ? En confrontant leurs préjugés ou leurs expériences de personnes LGBTQIA+ aux témoignages, définitions et représentations étudiés pendant la séquence. L'objectif de cette rédaction est de pouvoir, pour les élèves prendre du recul sur les apprentissages assimilés, et pour moi de me rendre compte de cette assimilation ou pas par les élèves, comme un bilan de fin de séquence.

Du fait de traiter l'EMC en premier lieu, il est nécessaire pour finir de faire la transition avec les séquences de Géographie et d'Histoire qui suivent. J'ai pour cela appuyé sur le fait que les rapports de domination genrés se jouent dans un cadre binaire la plupart du temps, même si l'on a vu avec la séquence d'EMC qu'il y a d'autres possibilités. Les catégories binaires sont des catégories qui existent socialement et au sein desquelles se jouent les rapports de domination, c'est ce que nous allons voir dans les séquences suivantes de Géographie et d'Histoire.

²⁶ cf. Annexe II p. 72

²⁷ cf. Annexe II p.72

²⁸ cf. Annexes III p. 82 et III bis p. 106

2- La mise en œuvre en Géographie

La mise en œuvre pour la Géographie se situe dans le thème 2 du programme : *Les mobilités humaines transnationales*, dont la problématique est : comment les mobilités humaines montrent-elles l'interconnexion du monde et les différences et inégalités entre les territoires et les populations ? Et plus précisément dans le premier chapitre de ce thème : *Un monde de migrants*.

Pour cette séquence, j'ai divisé mon approche en trois parties²⁹ prévues pour se dérouler sur cinq séances. D'abord une introduction, puis une première partie intitulée *Etude de cas : Les parcours migratoires de Julienne et Asad* avec pour problématique « Pourquoi peut-on dire qu'il y a des différences entre les parcours migratoires des femmes et des hommes ? Quelles sont les différences et les similitudes ? », et enfin une seconde partie intitulée *Mise en perspective : Une mobilité généralisée qui a des conséquences*, avec comme problématique : « Pourquoi peut-on dire que les mobilités sont mondialisées ? ».

Dans l'introduction je projette un petit quizz afin de faire un retour sur les acquis avec les élèves. Puis je diffuse le clip *Borders* de la chanteuse M.I.A.³⁰. Cette introduction permet de faire un point sur les connaissances et perceptions des élèves à propos des migrations, et d'entrer dans les questions migratoires en évoquant la crise de l'accueil qui a eu lieu en Europe dans les années 2010 – qui trouve un écho aujourd'hui avec la guerre en Ukraine et la différenciation de traitement des personnes réfugiées en fonction de leur région de départ. Cela permet également de montrer les perceptions genrées des migrations en questionnant l'image du migrant comme homme jeune, célibataire, peu qualifié, venu chercher du travail dans les pays occidentaux.

La première partie se décline en travail avec six groupes, basé sur deux témoignages de personnes réfugiées. Le premier témoignage est celui de Julienne³¹, femme camerounaise ayant émigré vers l'Europe, tiré des *Damnées de la mer* de Camille Schmoll (2020), mais retravaillé et coupé afin de correspondre aux exigences d'une activité avec un public de 4^e. Le second témoignage est celui d'Asad, homme somalien ayant également émigré vers l'Europe, tiré du site de

²⁹ cf. Annexe IV p. 142

³⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=r-Nw7HbaeWY>

³¹ cf. Annexe VI p. 158

Médecin Sans Frontières³². L'étude de cas s'effectue ensuite en trois étapes. Lors de la première étape, trois des groupes se voient distribuer le témoignage de Julienne et les trois autres, le témoignage d'Asad. Dans un premier temps, les élèves doivent analyser les textes en groupe et en tirer les informations géographiques nécessaires : déplacements, lieux, durées de trajets ou de stationnement à un endroit, motivations, personnes rencontrées, interactions avec ces personnes... Dans un deuxième temps, la consigne pour les élèves est, toujours par groupes, de construire une carto-spatialisation des trajets migratoires à partir des témoignages et des informations qu'elles y ont prélevé.es. Pour cela des fonds de carte leur sont distribués pour le brouillon et pour le croquis final au propre. C'est ce croquis final qui sert d'évaluation à la séquence, avec une note de groupe qui inclue quelques points individuels pour l'investissement personnel dans le groupe. Une autre évaluation de fin de thème a lieu à la fin du chapitre suivant sur le tourisme, englobant migrations et tourisme. Je laisse ici aux élèves la liberté de leurs figurés et de la construction de leur légende afin de ne pas les limiter dans l'appréhension de l'obstacle que représente le matériel et l'immatériel dans les informations géographiques présentes dans les textes. Enfin, a lieu une séance atelier après avoir fait un retour sur les différents croquis et les différentes manières de cartographier des groupes. Cette séance atelier est une séance comparative, avec la mutualisation du travail de tous les groupes dans un tableau co-construit, qui permet en orientant les élèves de montrer les similitudes et les différences qu'il y a à migrer en tant que femme ou en tant qu'homme. Afin de réaliser un bilan dans le même esprit que le bilan effectué en EMC, j'ai à la fin de cette partie, demandé à mes élèves de rédiger un paragraphe qui remettait en mots le tableau comparatif co-construit en cours³³. Cette étude de cas, au delà de faire travailler la compétence de la pratique de différents langages en Géographie, a pour objectif de mettre en avant les tensions qui se jouent dans les dynamiques migratoires en fonction de si l'on est une femme ou un homme. C'est à dire, de montrer les dynamiques genrées du processus migratoire pour réfléchir aux enjeux que celles-ci représentent, en termes de violence et de sécurité des personnes par exemple.

La seconde partie du cours est une mise en perspective, au cours de laquelle, à l'aide de documents tirés des manuels, et des éléments appris lors de l'étude de cas, l'enjeu est de montrer aux élèves que les migrations de personnes réfugiées

³² cf. Annexe VI p. 158- <https://www.msf.fr/actualites/temoignage-asad-20-ans-et-7-000-km-parcourus-entre-la-somalie-et-l-europe>

³³ cf. Annexes X p. 192 et XI p. 225

s'insèrent dans un réseau bien plus large et à l'échelle mondiale de migrations. Les migrations économiques, climatiques, ainsi que les notions de *brain-drain* et de migrations Sud-Sud sont ainsi abordées afin de montrer aux élèves l'inversion des rapports de valeurs qui peut s'effectuer dans ces différentes dynamiques et à différentes échelles.

J'ajoute que pour cette mise en pratique géographique de mon sujet, j'ai eu l'opportunité d'apporter un caractère mutualisé à mon travail, en coopérant avec une collègue stagiaire comme moi qui enseigne au collège Charles Péguy de Morsang-sur-Orge. Elle a en effet utilisé la même séquence que moi en Géographie et a pu me faire un compte rendu de sa réalisation pratique avec ses élèves qui représentent un public très différent de celui auquel j'enseigne. Elles sont issues de milieux sociaux bien moins favorisés et pour beaucoup, ont des parents issus de l'immigration. Cette mutualisation m'a permis une double approche de mon travail sur laquelle je reviens dans la partie suivante : diachronique d'une part, en partant des représentations initiales des élèves pour arriver à un objectif d'apprentissages finals, et comparative d'autre part, en confrontant les réalisations didactiques en fonction des groupes classes des deux établissements.

3- La mise en œuvre en Histoire

En Histoire, la mise en œuvre s'inscrit dans le premier chapitre *L'Europe de la Révolution industrielle* – avec comme problématique « Comment la révolution industrielle bouleverse-t-elle les sociétés européennes au XIX^e siècle ? » – du thème 2 *L'Europe et le monde au XIX^e siècle* – avec comme problématique « Comment l'Europe se positionne-t-elle dans le monde au XIX^e siècle ? ». L'objectif ici est de poursuivre les apprentissages dans une perspective de genre, à la suite des deux séquences précédentes, en traitant des notions propres à l'Histoire.

Cette séquence se développe en une introduction et trois parties³⁴, prévues pour durer cinq séances. L'introduction consiste en une fiche « suivi »³⁵ qui porte sur deux documents (une vidéo³⁶ du site *L'Histoire par l'image*, sur *La Forge (cyclope moderne)* de Menzel et une carte interactive des éditions Magnard³⁷) et une mise en contexte orale afin de faire travailler aux élèves la prise de notes.

³⁴ cf. Annexe XII p. 236

³⁵ cf. Annexe XIV p. 246

³⁶ <https://histoire-image.org/fr/etudes/siderurgie-allemande?to=animation>

³⁷ lienmini.fr/hgemc4-016

La première partie s'intitule *L'industrialisation : nouvelle organisation du travail*. Dans la première sous partie *De nouveaux lieux de production : l'exemple du Creusot*, je fais faire aux élèves une fiche d'activité tiré du manuel des éditions Magnard (Histoire-Géographie-EMC 4^e, 2016) où elles doivent répondre au cinq premières questions. La seconde sous-partie a pour titre *Les gestes du travail : la condition des sardinières de Douarnenez*. Dans cette sous-partie, je projette d'abord des peintures et photos³⁸ représentant la chaîne de production de l'usine de sardine. Ceci avec comme objectif de faire remarquer aux élèves que la division du travail est de plus en plus genrée avec l'apparition des nouveaux lieux de production que sont les usines. Mais également, par la comparaison des images pour leur montrer que les rapports de pouvoir ne s'exercent pas seulement dans les pratiques mais aussi dans leurs représentations. Les élèves sont ensuite mis.es en activité³⁹ avec la comparaison de deux documents, une carte postale représentant le travail des femmes à l'usine, et une vidéo⁴⁰ avec des témoignages de femmes décrivant les conditions de travail des femmes qui contraste avec la perception positive présentée par la carte postale. Les témoignages comparent aussi le travail des femmes dans leur rapport aux hommes et aux différentes étapes de la chaîne de production, qui va, dans ce dernier cas à l'encontre des représentations que l'on trouve dans les images d'accroche. L'objectif didactique est ici de montrer aux élèves que l'Histoire du genre se fait, entre autre par une visibilité du travail des femmes et donc en passant par une Histoire des femmes. Mais dans le même temps que les pratiques et les gestes, en tant qu'appartenant à des rôles sexués, sont aussi une question de représentations qui construisent les rapports de domination.

Dans la deuxième partie de la séquence, qui s'intitule *Les nouvelles mobilités dues à l'industrialisation*, la mise en œuvre tourne autour d'une fiche d'activité que j'ai construite⁴¹. Les élèves doivent répondre aux questions de la fiche. Lors de la correction l'accent est mis à l'oral sur l'écho que l'on trouve avec le chapitre de Géographie précédent, sur les migrations, ainsi que sur la comparaison possible des enjeux liés aux dynamiques migratoires genrées, entre les parcours de Julienne et de Rosa Cavalleri. L'objectif est de mettre en lumière avec les élèves l'historicité des rapports de genre, par le biais également d'autres documents qui mettent en avant

³⁸ cf. Annexe XII p. 236

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ <http://bretagne-et-diversite.net/fr/films/lusine-rouge/>

⁴¹ cf. Annexe XV p. 247

ces rapports dans les tensions qui existent dans les rapports femme-homme au XIXe siècle.

La troisième partie de la séquence a pour titre *Bouleversements sociaux et politiques*, et correspond avec un travail de groupe ainsi qu'à la dernière partie de la mise en œuvre en Histoire. Ce travail de groupes se concrétise à partir de trois fiches d'activités : « Nouveaux penseurs »⁴², « Contestations »⁴³, « Droits sociaux »⁴⁴. La classe est divisée en six groupes avec un même thème pour deux groupes. L'un des deux groupes doit désigner un.e représentant.e, qui a trois minutes à la fin de l'activité pour rendre compte du travail collectif en réponse à la question de la fiche. L'autre groupe sur le même thème doit rendre une carte mentale en commun, qui répond également à la question de la fiche concernée. Les documents utilisés dans les trois fiches, poussent les élèves, à réfléchir à ces trois thèmes en général, mais également aux rapports de dominations liés aux questions de genre. La fiche « Nouveaux penseurs » montre une mise à l'écart des femmes dans l'organisation des ouvriers dans les nouvelles idées qui émergent au XIXe siècle. La fiche sur les « Droits sociaux » met en lumière les représentations et les perceptions des rôles genrés à l'époque tant de la part des syndicats que des législateurs. La dernière fiche, sur les « Contestations », montre que malgré l'absence des femmes dans le discours et les représentations, les femmes luttent également pour leurs droits, parfois seules, parfois avec les hommes. L'objectif ici est de montrer aux élèves que les rapports sociaux hiérarchisés en fonction du sexe, se retrouvent dans les différents aspects des bouleversements sociaux qui prennent place au XIXe siècle et que les rapports de genre sont une clé de compréhension de l'évolution de la société.

J'ai maintenant explicité le terrain et le contexte de mon travail de recherche ainsi que mes choix et ma démarche pour la mise en application de son aspect didactique. Enseigner le genre en classe de 4^e ne pouvait se faire que de manière transversale. Mais j'ai volontairement adopté une démarche disciplinaire afin de pouvoir montrer tant les aspects spatiaux que temporels du genre à mes élèves tout en me permettant de répondre au paradoxe postulé en introduction. La réponse à la question de savoir comment réintroduire le genre dans les programmes, devait passer par une approche transversale. Mais dans le cadre de mises en application

⁴² cf. Annexe XVI p. 249

⁴³ cf. Annexe XVII p. 251

⁴⁴ cf. Annexe XVIII p. 254

qui permettent de travailler des notions et de développer des apprentissages spécifiques à chaque discipline, afin justement de coller aux programmes. Je vais à présent revenir sur les réalisations pratiques de ces mises en œuvre et sur les améliorations possibles en fonction de ce qui avait été pensé au départ et de ce qui a pu être mis en pratique, assimilé et restitué par les élèves.

PARTIE III :

ENSEIGNER LE GENRE EN CLASSE DE 4^e :

QUELS APPRENTISSAGES ?

A- Réalisations pratiques et restitutions des élèves

Comme pour la présentation des choix des mises en œuvre dans la partie précédente, je vais ici adopter une approche par discipline afin de pouvoir retranscrire au mieux les réalisations en classe des différentes séquences. Sur le modèle de la partie précédente, je reprendrais les différentes mises en application dans l'ordre où elles ont été effectuées. Cette retranscription me permet ici de revenir sur le chemin parcouru avec les élèves au cours de ces trois mises en pratique, afin de rendre compte de leurs apprentissages, autrement dit de ce qu'ils ont retiré de ces différentes séquences. Pour ce faire, je me suis appuyé sur un carnet de terrain, que je rédigeais dans la mesure du possible le soir, après chaque séance, parfois même durant la séance lorsque je voulais être sûr de ne pas oublier des éléments.

1- EMC

La séquence d'EMC était sensée se dérouler sur trois séances. Elle en a en réalité pris cinq. Il est à noter qu'au collège Rognoni les séances durent 50 minutes et non 55 comme dans la plupart des établissements. Le temps de la mise en place et de l'appel, il reste donc 45 minutes de cours.

Lors de la première séance les élèves devaient donc faire un nuage de mots que j'avais orienté en notant quatre pôles au tableau : définition, comportement, identité, regard social. J'ai commencé par explicité tous les mots de l'acronyme LGBTQIA+ (Lesbienne, Gay, Bi, Trans, Queer, Intersexe, Asexuel, et + pour toutes les identités de genre et sexualités non normatives). La grande majorité des élèves, dans les deux classes semblaient connaître la signification de chaque lettre, ainsi que leurs définitions. En 4^eA seul le mot Queer a posé question. J'ai donc pris le temps de revenir sur les origines péjoratives du mot (bizarre, inadapté en anglais) et sur sa réappropriation par la communauté LGBT occidentale. En classe de 4^eB, les élèves ont buté sur les mots Queer, mais aussi intersexe. J'ai alors défini Queer comme avec les 4^eA, puis intersexe, en reprenant les définitions de Janik Bastien-

Charlebois⁴⁵ qui fait la distinction entre personnes intersexuées et personnes intersexes (Personnes intersexuées : « désigne l'ensemble des personnes qui dérogent aux figures développementales normatives « mâle » et « femelle » créées par la médecine, et susceptibles d'être « corrigées » par celle-ci durant la tendre enfance ou à l'adolescence » ; Personnes intersexes : « désigne les personnes intersexuées ayant conscience de faire partie d'un groupe de personnes ayant subi la même invalidation médicale, adoptant une vision positive et non pathologisante de leur corps et affirmant une identité politique ».). Lors de la définition des termes j'ai particulièrement mis en avant l'aspect politique que l'on retrouve dans chacune des lettres et en particulier dans les lettres qui correspondent à des identités de genre. J'ai également explicité à ce moment-là la différence entre orientation sexuelle et identité de genre. Mais pour la majorité des acronymes et dans les deux classes, les élèves s'expliquaient entre eux, lançant ainsi une discussion. Plusieurs élèves s'identifiaient à ce moment là comme faisant partie de la communauté LGBTQIA+. De nombreuses questions ont émergé de ce moment de libre parole et dans le cas des deux classes, j'ai été extrêmement surpris de la bienveillance et de la curiosité qui régnait, lors cette séance en particulier, et sur l'ensemble de la séquence en général. En 4^eA, L. a posé la question du rapport entre homosexualité et Islam au Maroc :

« Mais Monsieur, moi je viens du Maroc, et là bas l'homosexualité c'est pas bien vu. Est ce que c'est culturel ? »

J'ai alors fait un retour historique rapide sur le Maghreb et sur le fait que les articles des codes pénaux pénalisant l'homosexualité au Maroc, en Algérie et en Tunisie sont tous un copier – coller du code pénal en place sous la colonisation française.

Aucune remarque homophobe ni transphobe n'a non plus été formulée. La seule remarque notable, donne lieu à l'échange suivant entre C. et D. en 4^eB :

C. : « Les intersexes c'est quand même étrange ! »

⁴⁵ *Quel est ce « sexe » que l'on mentionne ? : Quelques implications du projet de règlement encadrant les demandes de changement de mention de sexe pour les personnes intersex(u)ées, Mémoire présenté à la Commission des institutions pour le projet de Règlement pour le changement de nom et d'autres qualités de l'état civil pour les personnes transsexuelles ou transgenres, par COMITÉ VISIBILITÉ INTERSEXE [Centre de lutte contre l'oppression des genres/Centre for Gender Advocacy] et OII-francophonie, rédigé par Janik Bastien Charlebois, Sunny Dagenais, Lucie Gosselin, le 24 avril 2015.*

D. (assise juste derrière lui) : « C'est gênant ce que tu dis, le prof viens d'expliquer avec Queer, qu'étrange ça se dit pas sur les gens. »

C. (se retournant vers elle) : « Ah oui c'est vrai désolé, mais en même temps je connais personne de LGBTQIA+ donc je peux pas savoir. »

D. : « Bah si tu me connais moi. »

C. : « Ah bon ? »

D. : « Bah oui je suis bi. »

C. : « Ah trop bien je connais une personne maintenant ! Je ferai plus attention avant de dire de la merde... »

J'ai également pris le temps ensuite de définir les termes transgenre et cisgenre. En faisant un point sur la possibilité de demander son pronom à quelqu'un.e, et en profitant pour expliquer le consentement.

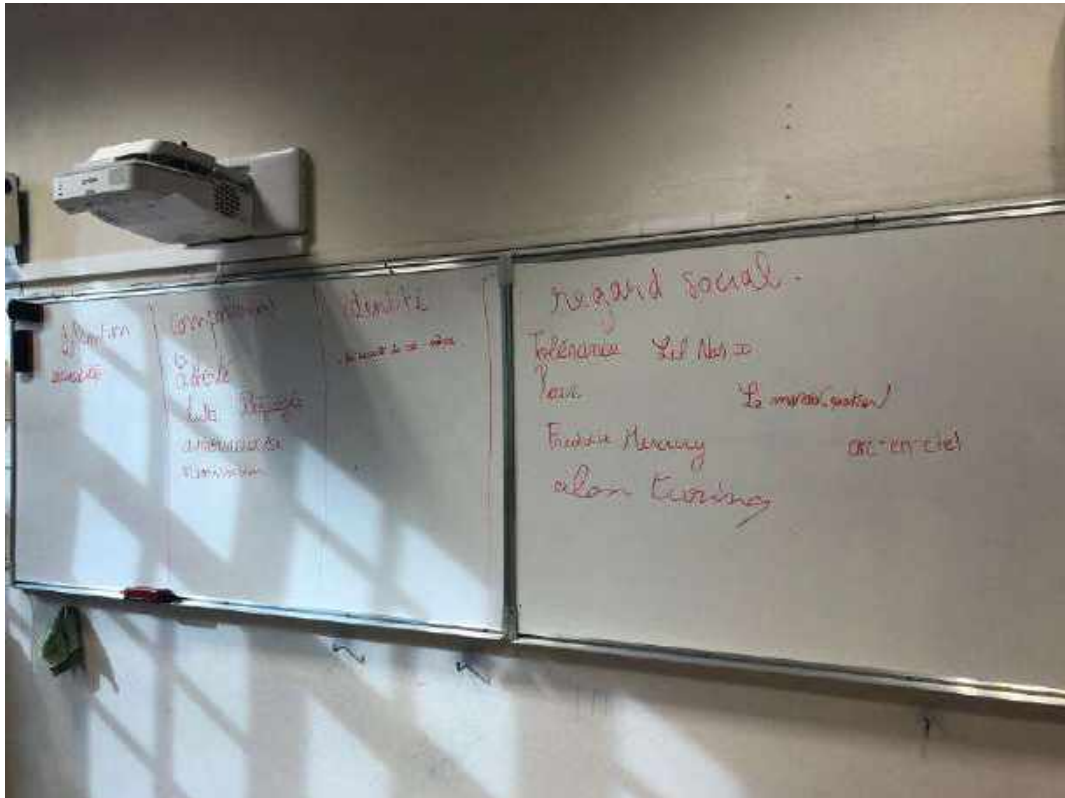
Des questions plus poussées ont alors été posées. E. en 4eA notamment :

« Du coup si une femme trans sort avec un homme cis, ils sont hétérosexuels ? Et du coup est ce que c'est une relation queer ? ».

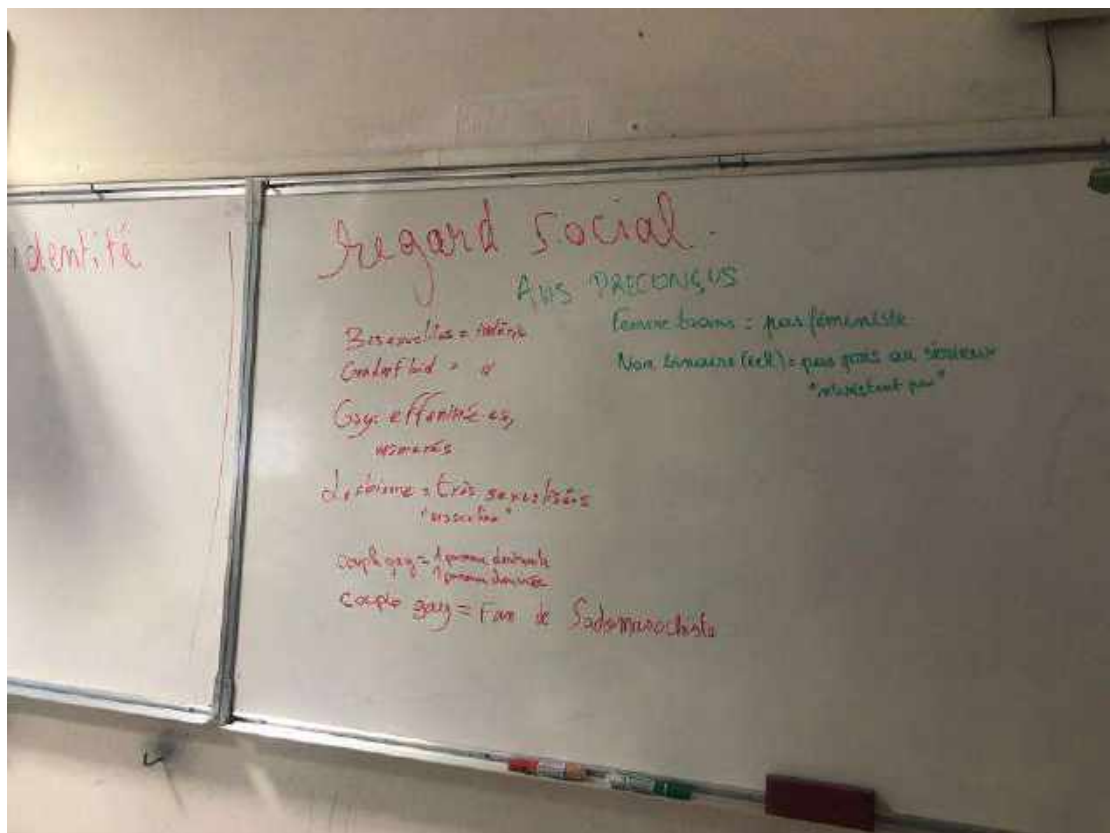
Cette question a apporté un débat dans la classe, avec des arguments très fins et beaucoup d'écoute de la part de tous. Les arguments des élèves reprenaient notamment des éléments que j'avais définis en début de séance mais aussi, des connaissances acquises lors de la première séquence d'EMC sur le genre⁴⁶ en mettant particulièrement en avant la question de l'attribution des rôles en fonction des sexes.

Lors de la deuxième séance, nous avons donc co-construit le nuage de mots avec les élèves à partir des discussions de la séance précédente :

⁴⁶ cf. Annexe I p. 67



4°A



4°B

Quand j'ai fait remarquer aux 4^eA que je leur demandais aussi des émotions, des sentiments, ce qu'elles en pensaient personnellement, de sortir du cadre purement scolaire auquel elles sont habituées avec la note comme objectif final, M. m'a fait remarqué :

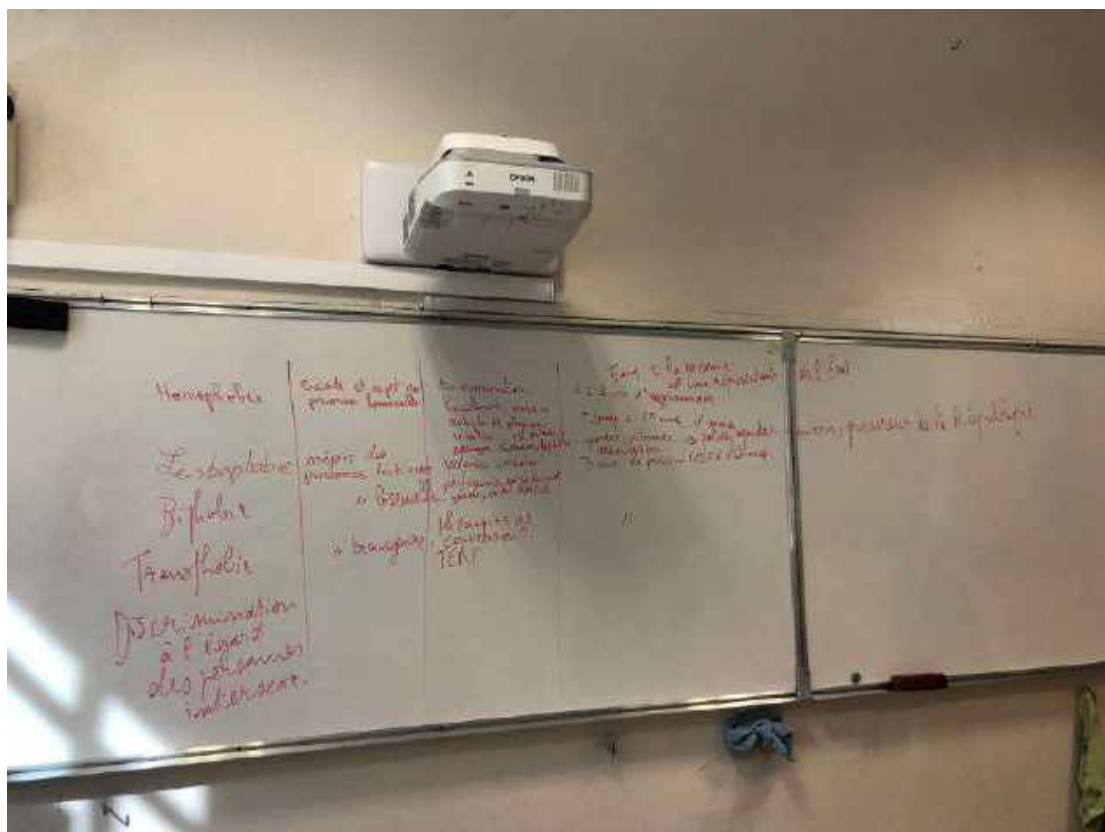
« C'est difficile de parler de ses émotions et des ses sentiments, car on a peur d'être vu comme homophobe par les autres ».

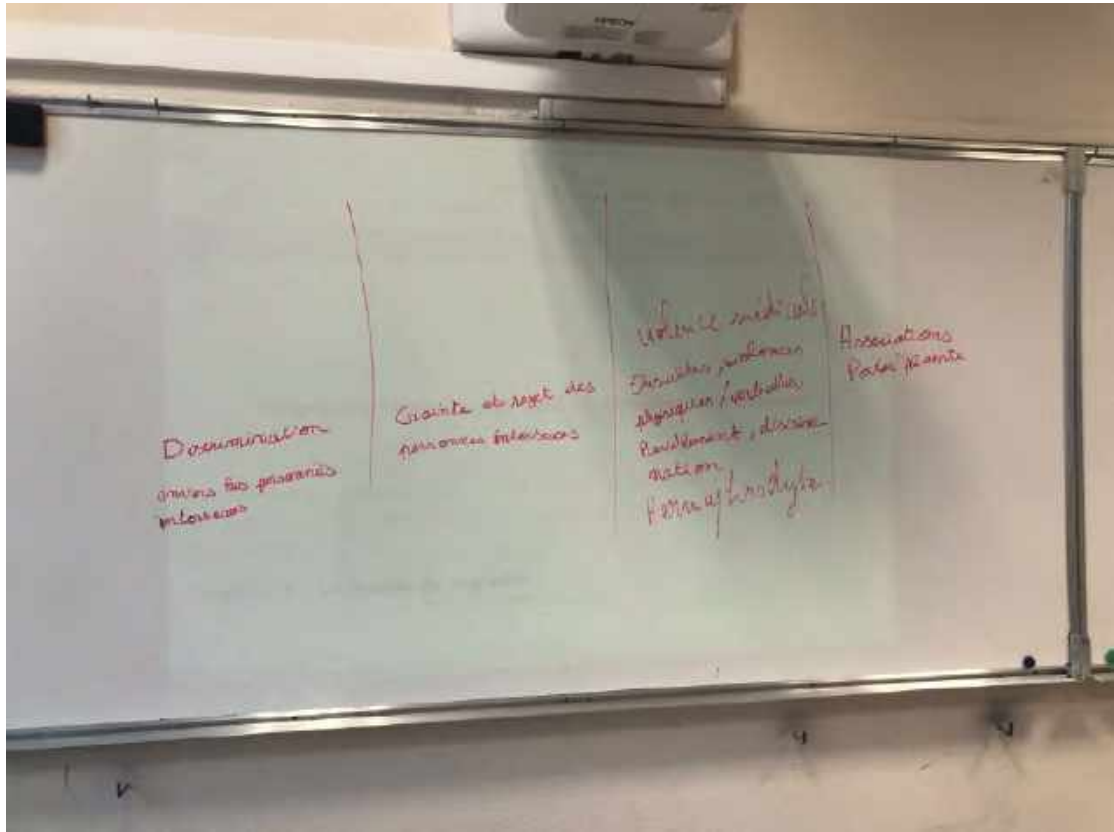
Cette remarque m'a permis de comprendre à quel point le contexte dans lequel j'enseigne est un cas particulier, car d'après le retour d'expérience de la plupart de mes collègues stagiaires, c'est plutôt l'inverse, c'est à dire d'être vu comme homosexuel qui fait peur aux élèves dans leurs classes respectives. J'ai donc exploité cette remarque dans les deux classes pour revenir avec mes élèves sur leur cadre privilégié d'apprentissage, au sein duquel évidemment il existe des rapports de genre, mais qui leur permet une conscience de l'existence de ceux-ci très tôt.

La troisième séance était consacrée à la diffusion des vidéos de Sohan et Estelle⁴⁷. Sohan est un jeune homme trans qui témoigne des réactions sociales à son coming-out. De son côté, Estelle explique le poids des insultes et la haine des autres avec le vœu que l'homosexualité, l'homophobie et la transphobie soient discutées dans les milieux scolaires. En 4eB, après avoir laissé les élèves noter leurs ressentis sur une feuille et discuter entre eux en passant dans les rangs, je demande aux élèves ce qu'ils ont retiré des vidéos. Plusieurs élèves s'expriment, souvent de manière très judicieuse, argumentée, personnelle, comme c'était le cas lors de la première séance. Je reprends alors les thèmes de l'écoute et de la bienveillance. Un débat s'instaure entre les élèves qui se stimulent les uns les autres, complétant leur ressenti, enrichissant par là ce qui ressort des vidéos. Les élèves s'écoutent plutôt bien car ils ont besoin des avis des autres pour se faire une opinion personnelle. En 4^eA, les élèves ont plus de mal à tirer quelque chose des vidéos car le fait d'être présents pour leur camarade et de ne pas faire de blagues homophobes leur semble « naturel », « normal ». Je note qu'il est toutefois difficile d'interpréter le silence de certains élèves dans le sens d'un consensus collectif, ou bien dans celui de ne pas oser s'exprimer.

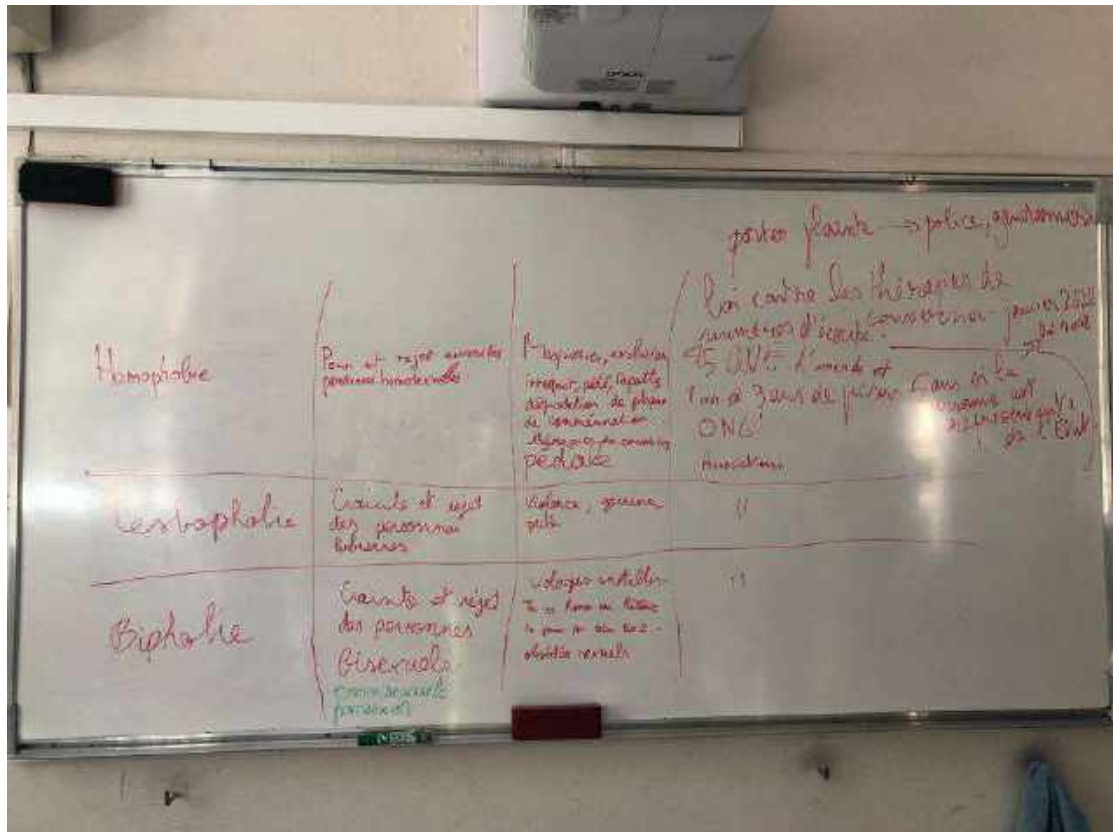
⁴⁷ https://eduscol.education.fr/1592/prevenir-l-homophobie-et-la-transphobie-l-ecole?menu_id=1958

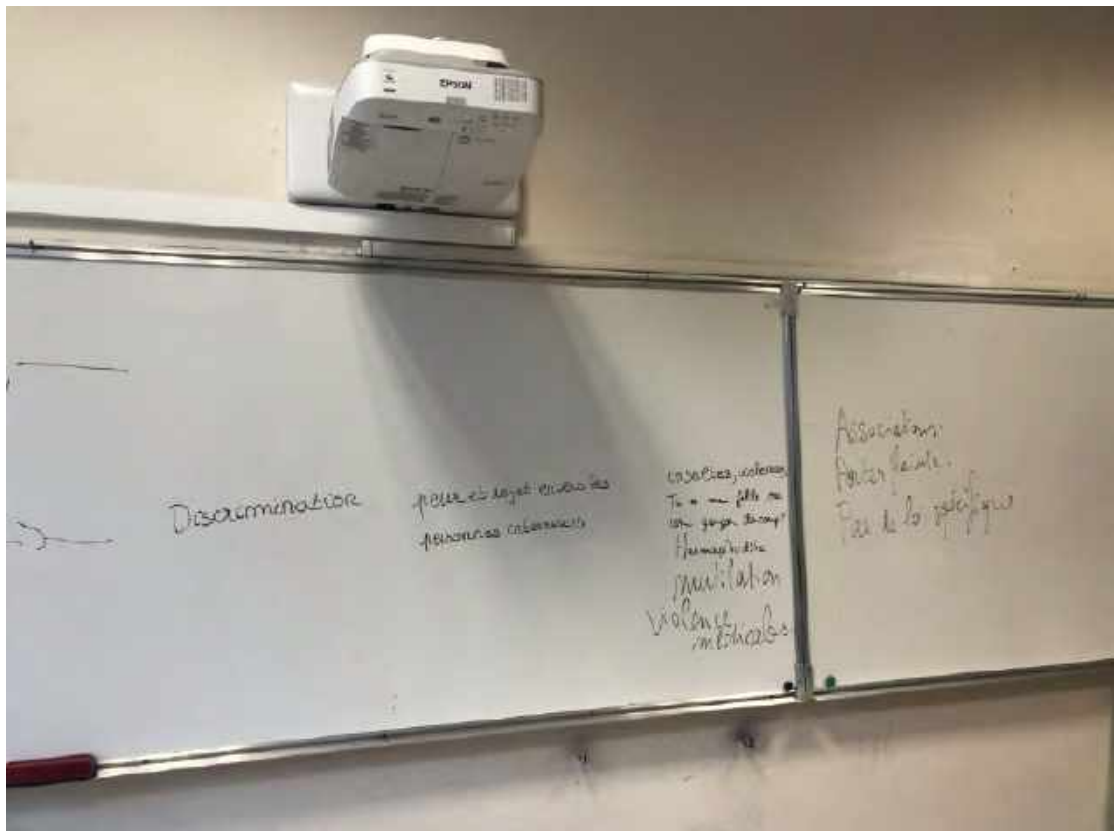
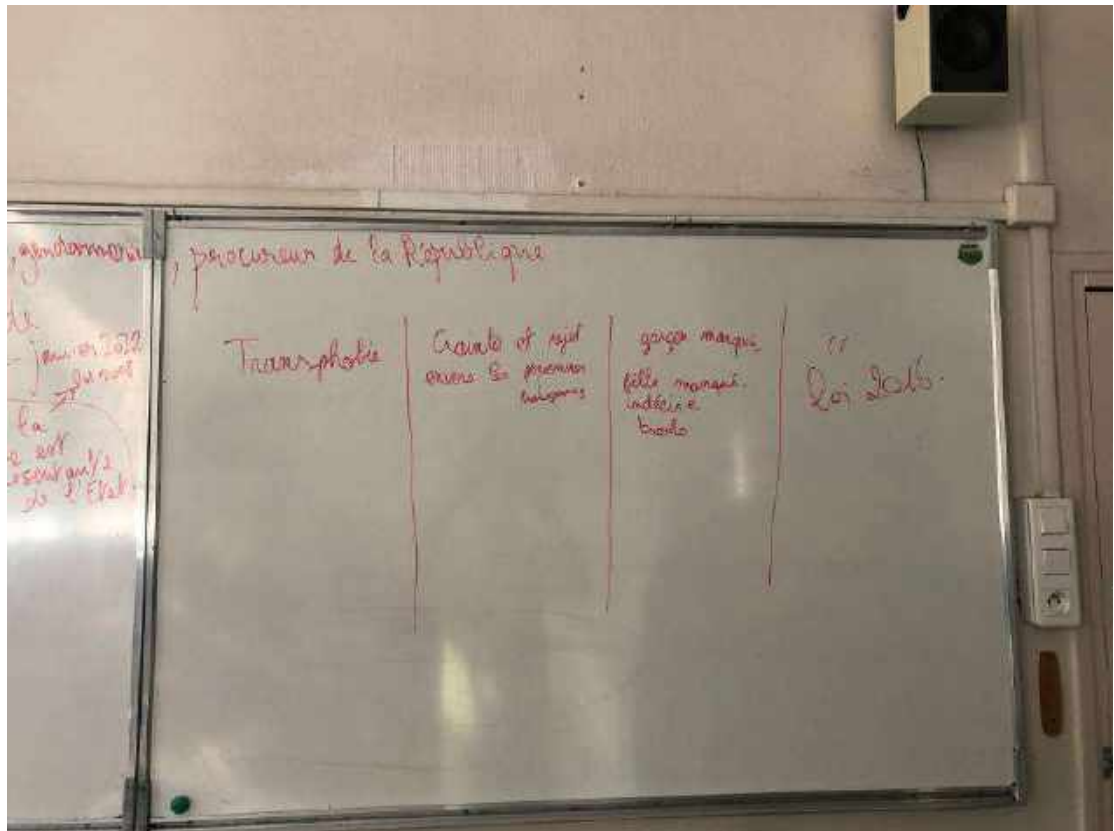
Lors de la quatrième séance, j'ai distribué les textes prévus en répartissant les élèves en six groupes, deux pour chaque textes et, sur les conseils de Gilles Fumey qui avait effectué ma deuxième visite-conseil de l'INSPE la séance précédente avec les 4^{es}B, j'ai emboîté les trois textes en expliquant aux élèves comment on meurt des discriminations au XVIIIe siècle et aujourd'hui, en insistant sur le fait que cela pouvait touché des personnes de leur âge. J'ai également inséré le travail juridique et parlementaire en les questionnant sur son utilité et sur la manière dont il peut prévenir les discriminations (puisque ce n'est pas le cas dans l'affaire de Dinah). Je leur ai ensuite demandé de réaliser un tableau bilan à la maison, afin qu'elles effectuent les recherches par elles mêmes :





4eA





4°B

La mise en commun de ce tableau s'est faite lors de séance suivante et a également servi de conclusion avec la distribution d'une trace écrite⁴⁸. J'ai alors mis l'accent sur l'évolution chronologique de cette législation, qui a d'abord, au moins dans les textes, protégée les personnes homosexuelles, puis, très récemment et avec de fortes limites, les personnes trans, et qui n'existe pas dans le cas des personnes intersexes. J'ai également fait remarquer aux élèves qu'il y a parfois un gouffre entre les textes de loi et les réalités sociales des personnes en fonction des rapports de genre auxquels ces personnes sont soumises. Pour finir, et afin d'avoir du recul quant à ce que les élèves avaient retenus de cette séquence, je leur ai demandé un paragraphe répondant à la question : qu'est ce qui a changé dans votre rapport à la question des LGBTQIA+phobies ?

Ce qui ressort des ces écrits, dans les deux classes est, outre un intérêt certain pour le sujet, le fait que beaucoup finalement ne connaissaient pas les définitions de LGBTQIA+. Beaucoup également, mettent en avant également le fait qu'elles pensaient que les lois existaient depuis plus longtemps. En 4[°]A principalement, mais aussi en 4[°]B, plusieurs élèves relèvent l'ambiance bienveillante de la classe ainsi que le côté positif d'avoir eu un espace de parole et d'écoute. La prise de conscience du poids de insultes et des moqueries ainsi que des discriminations est également mise en avant par beaucoup, certains mettant en avant les documents étudiés. En 4[°]B surtout, plusieurs élèves évoquent le fait d'avoir été touché.es par les témoignages dans les vidéos. Plusieurs également, et ce dans les deux classes expriment une réflexion sur le futur et la responsabilité de chacun.e de faire preuve de tolérance pour une société dans laquelle chaque personne peut se sentir en sécurité. Certain.es précisant avoir aborder les questions traitées en cours avec leurs parents et/ou entourage.

2- Géographie

La séquence de Géographie a duré une séance de plus que prévu. En effet la partie cartographique s'est étalée sur deux séances au lieu d'une. Concernant cette séquence spécifiquement, j'ai déjà évoqué le fait que j'ai eu l'opportunité de recueillir aussi les retours de Madame Claire Mazié, une collègue stagiaire comme moi, enseignante au collège Charles Péguy de Morsang-sur-Orge, à propos de la mise en pratique de cette séquence avec ses élèves de la 4[°]5. Ce qui ici me permet à la fois

⁴⁸ cf. Annexe II p. 72

une approche diachronique comme celle adoptée précédemment en EMC, mais aussi comparative sur certains points.

La première séance a porté sur l'introduction. A propos du clip de M.I.A., *Borders*, j'observe deux réactions en fonctions des établissements. Les élèves de Rognoni dans leur majorité après le visionnage, expriment le fait que le clip critique les conditions de migration. En 4^eB, S. dit :

« *On voit aussi que des hommes à part la chanteuse* ».

Dans la classe de 4^e5 de Charles Péguy en revanche, la majorité des élèves a critiqué le clip *Borders* en considérant M.I.A. comme « profiteuse de la crise pour se faire plus de vues et plus de thune ».

Les points de vue entre les élèves des deux établissements, sont donc opposés sur le clip.

La deuxième séance commence par la répartition des élèves en six groupes, trois groupes par témoignages. Pour ce début de séance Madame Mazié me dit :

« Lorsque j'ai distribué les textes j'ai remarqué que tous les groupes voulaient avoir le témoignage d'Asad plutôt que celui de Julienne (même les filles).

Lecture individuelle des élèves, je leur demande de lire dans leurs têtes et sans aucun bruit pendant 5 minutes. Les élèves étaient très concentrés. Plusieurs m'ont demandé si c'était vrai ? (Notamment sur la vie de Julienne). J'ai entendu Emmanuella dire à Oumou qui essayait de lui parler « chut, c'est intéressant là ». (Les deux bavardent souvent ensemble).

Finalement tous les élèves ont eu l'air de trouver les deux témoignages intéressants et le repérage des différents éléments géographiques s'est bien passé. »

On observe ici une dynamique genrée dans le choix des textes. Les élèves veulent le texte du témoignage de l'homme et pas de la femme. Cette dynamique genrée dans le contexte de la mise en application c'est manifestée différemment dans ma classe de 4^eB lorsque certains élèves ont demandé à se mettre entre garçons pour travailler. Je me suis alors retrouvé confronté à un choix. Faire travailler les garçons qui le voulait ensemble, validant ainsi une dynamique genrée dans la classe, car le but était clairement de se retrouver entre eux, sans filles, et pas forcément dans l'optique de travailler. Ou bien faire les groupes moi même au risque que certains de ces garçons en fassent moins dans les groupes où ils seraient. J'ai opté pour la

deuxième solution en instaurant dans la grille d'évaluation du travail⁴⁹ un nombre de point pour l'engagement individuel dans le travail de groupe. Les groupes ont parfaitement fonctionnés à l'exception de N. qui était avec trois filles et qui a adopté un comportement réticent face au travail tout le long du travail de groupe, laissant les filles faire.

Pour la séance deux, consacrée à la compréhension des textes et à l'extraction des informations géographiques, et les deux suivantes dédiées à la transcription du texte en croquis, je suis passé tout au long des séances dans les différents groupes. Ceci afin de guider les élèves et d'insister avec eux.elles sur les enjeux de cette production cartographique. C'est à dire d'identifier certains itinéraires parcourus par les migrants ainsi que de s'interroger sur leurs motivations. Mais également permettre de comprendre les différences et les similitudes qu'il y a à migrer en tant que femme et en tant qu'homme montrant ainsi des rapports de domination genrés dans le processus migratoire. Beaucoup des élèves de mes deux classes, notamment ceux.elles qui travaillaient sur le témoignage de Julienne m'ont demandé, comme à Madame Mazié, si c'était vrai.

J'ai également poussé les élèves à faire preuve d'inventivité pour leurs figurés afin de retranscrire dans un langage cartographique des éléments immatériels. Il était important que les élèves arrivent à comprendre tous les enjeux liés à ces trajets migratoires tout en leur donnant des bases en cartographie. Je renvoie aux annexes VII et VIII pour les productions finales, mais les différents groupes ont globalement bien appréhendé ces enjeux.



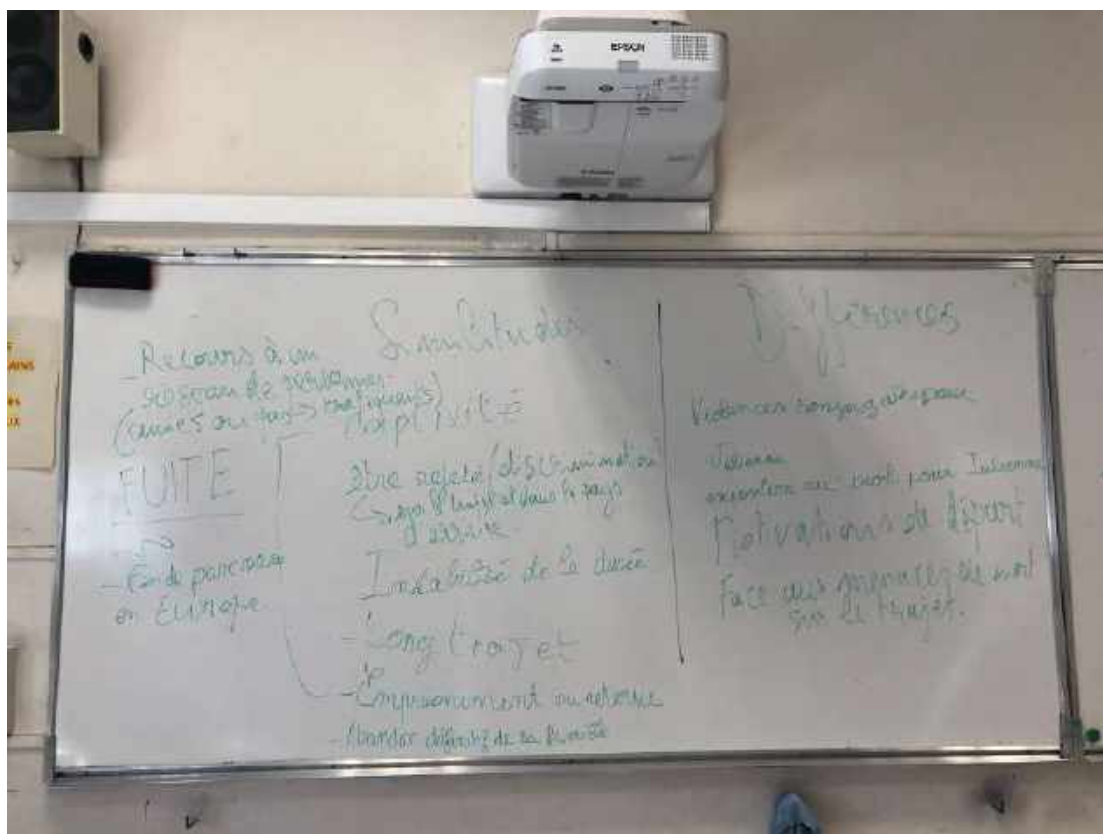
⁴⁹ cf. Annexe V p. 150



Séance de cartographie en 4eB

La séance cinq a ensuite été la séance de mise en commun entre les groupes, afin de confronter les témoignages et d'en tirer les similitudes et les différences. Je reviens d'abord sur les productions cartographiques en leur donnant une première correction et en projetant les différents croquis ainsi que les légendes afin que chacun.e puisse avoir une idée du travail des autres. Je leur fait remarquer que la plupart d'entre eux.elles se sont contentés de présenter le passage de la Méditerranée comme un simple trajet en bateau sans relever la dangerosité de ce passage et la limite tant physique que symbolique que la mer Méditerranée représente pour les personnes qui empruntent les routes migratoires dont il est question dans les témoignages. Les différents groupes dans les deux classes ont ensuite participé activement et collectivement à la co-construction d'un tableau au tableau et recopié dans leur cahier⁵⁰ :

⁵⁰ cf. Annexe V p. 150



4^eA

La seule différence notable que j'observe avec la classe de Claire Mazié par rapport au tableau est le fait que ses élèves aient mis le départ dans les similitudes alors que dans mes deux classes, les élèves ont placé le départ dans les différences en relevant les violences conjugales comme motivation initiale. En ce qui concerne les rapports différenciés à la migration, toutes les classes ont relevé la surexposition au risque de viol et de violence sexuelle pour les femmes.

La dernière séance est une mise en perspective comme prévu. Lors de cette séance, je suis revenu à l'oral avec les élèves sur les rapports de genre dans les migrations économiques et notamment sur le fait que les migrations des femmes sont souvent invisibilisées car les hommes partent souvent en premier avant de faire venir leur famille. La question du *Brain-Drain* a également été abordée afin de montrer que beaucoup de médecins qui arrivent dans les pays occidentaux sont des hommes alors que les infirmières sont des femmes. A la fin du chapitre, j'ai demandé aux élèves volontaires d'écrire un paragraphe⁵¹ pour mettre en mots les différences et similitudes des trajets migratoires de Julienne et Asad, afin de pouvoir faire un

⁵¹ cf. Annexe X p. 192

bilan de leurs apprentissages. Il en ressort pour la 4^eB quelques contresens, et des paragraphes plus développés pour les 4^e A mais une bonne appréhension globale du fait que ce n'est pas la même chose de migrer en tant que femme ou en tant qu'homme avec cependant des similitudes liées au processus migratoire.

3- Histoire

En ce qui concerne la mise en œuvre de la séquence d'Histoire, celle-ci a duré le nombre de séances prévues. C'est à dire cinq. En introduction de cette séquence, j'ai pris le temps de rappeler aux élèves que nous travaillions sur différentes disciplines depuis quelques semaines mais que le lien entre ces séquences se faisait toujours par rapport aux catégories binaires au sein desquelles se jouent des rapports de domination entre hommes et femmes.

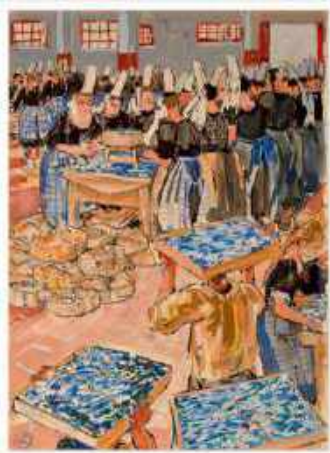
Lors de la séance introductive, à la suite de la diffusion de la vidéo de *l'Histoire par l'image*⁵², plusieurs élèves ont remarqué la femme excentrée au premier plan à droite et sont attitude « soumise » par rapport aux hommes qui mangent au dessus d'elle.

La deuxième séance qui portait sur la nouvelle organisation du travail et en particulier sur les nouveaux lieux de production dus à l'industrialisation, ne plaçait pas le genre au centre du cours. J'ai néanmoins fait remarquer aux élèves qu'à travers le document 4 de cette double-page, on pouvait voir, par exemple avec la présence d'une maternité, que le paternalisme contrôlait le corps des ouvriers et le corps des femmes également, ainsi que la reproduction. Je leur ai dit que le mot même de « paternalisme » correspond selon le dictionnaire *Le Robert* à une conception patriarcale du rôle de chef de l'entreprise. Ce mot prend donc tout son sens dans une perspective d'analyse par le genre, lorsqu'on s'attarde sur la seconde définition du *Robert* qui le définit comme une tendance à imposer un contrôle, une domination sous couvert de protection. Il m'a semblé important donc d'expliquer aux élèves les rapports de domination genrés qui se jouaient au sein des nouveaux lieux de production industrielle.

Lors de la troisième séance, j'ai abordé avec les élèves la question des gestes du travail et la manière dont ces gestes ont été de plus en plus différenciés au fur et à

⁵² <https://histoire-image.org/fr/etudes/siderurgie-allemande?to=animation>

mesure de l'industrialisation, si ce n'est dans la réalité, au moins dans leur représentation. Je me suis appuyé pour cela sur l'exemple des sardinières de Douarnenez. En introduction de cette séance j'ai projeté les quatre images suivantes en leur demandant leur ressenti.



E. en 4[°]B a dit ceci :

« Pour les deux peintures, on voit que les hommes font un travail dur, qu'ils sont montrés forts à tirer des voiles ou des filets sur le bateau, et à porter des caisses de poissons qui doivent être lourde ».

H. à côté d'elle a enchéri :

« Oui alors que les femmes ont l'air de faire des trucs minutieux et faciles, comme sur la photo en dessous. »

elles n'avaient pas beaucoup de choses à dire sur la photographie de l'homme à casquette, qui est en fait à l'atelier de métallurgie, là où sont fabriquées les boîtes pour mettre les sardines en conserve. Je leur ai demandé de retenir cette information, car la suite de cette séance se déroulait avec une fiche d'activité comparative entre deux documents (une carte postale et des extraits d'un film⁵³ où des femmes témoignent de leur travail de sardinière lorsqu'elles étaient jeunes). Plusieurs élèves dans les deux classes ont ainsi noté que l'une des femmes qui témoigne dans la vidéo explique avoir travaillé à la métallurgie tout comme une de ses sœurs. Je suis alors revenu sur la question des représentations en leur expliquant qu'il m'avait été impossible de trouver une photographie de femme travaillant à l'atelier de métallurgie, ce qui montre l'invisibilisation de leur travail et les rapports de domination qui s'exercent dans les représentations différenciées du travail au XIXe siècle. J'ai ensuite corrigé la fiche d'activité avec les élèves en explicitant la place de celle-ci dans la séquence pour montrer et visibiliser l'Histoire des femmes.

La quatrième séance portait sur l'émigration européenne. La question des mobilités au XIXe siècle m'a permis de faire le lien, comme point de croisement, avec la séquence de Géographie précédente. Notamment sur la mise en regard des parcours de Julienne et de Rosa Cavalleri, avec la surexposition aux risques de violences sexuelles lors de ces parcours, mais aussi le rapport à un mari violent, que l'une fuit et que l'autre rejoint. Et également sur la temporalité genrée du départ que j'avais abordé dans la mise en œuvre géographique, avec les hommes qui partent souvent en premiers. Les différents documents choisis pour la fiche d'activité⁵⁴ permettaient ce point de rencontre avec la Géographie, mais permettait également d'aborder les mobilités spécifiques à l'industrialisation.

La cinquième et dernière séance amenait les élèves à se questionner sur les bouleversements sociaux et politiques qui ont lieu dans les sociétés européennes au XIXe siècle. Pour cela les élèves de la 4^eB étaient organisés en groupe. Pour des raisons de calendrier du collège et de nombreux cours qui ont été supprimés avant les vacances de Printemps, je n'ai malheureusement pas pu mettre en place cette dernière phase de la mise en pratique avec les 4^eA. Chaque groupe devait travailler sur l'une des trois fiches d'activités que j'avais construite. Un groupe devait répondre

⁵³ <http://bed.bzh/fr/films/lusine-rouge/>

⁵⁴ cf. Annexe XV p. 247

à la question de la fiche à l'oral alors que l'autre devait élaborer une carte mentale pour répondre à cette question. L'une des fiches a été travaillée par trois groupes, deux des groupes devaient donc rendre une carte mentale. Lors du travail de groupe, je suis passé dans les rangs afin d'aiguiller les élèves sur les perspectives de genre que j'avais introduites dans chacune des fiches. J'ai exposé plus tôt quelles étaient ces perspectives dans la partie sur la théorie des mises en pratiques en classe, il est donc inutile d'y revenir. Cependant, il est à noter que les élèves ont, dans leur globalité, bien perçu ces perspectives. Les passages à l'oral des différents groupes ont été fluides et ont mis en lumière les dynamiques de différenciation des sexes et les rapports de domination qui en découlaient dans le contexte des bouleversements sociaux et politiques en Europe au XIXe siècle. Je renvoie à l'Annexe XX pour la restitution des cartes mentales des différents groupes de la 4^eB. Compte tenu du format, celles-ci développent moins les perspectives de genre présentes dans les documents que ce qui a été dit durant les passages à l'oral.

Le développement des réalisations pratiques des mises en œuvre et des restitutions des élèves que je viens de faire, montre qu'une approche des programmes par le genre est possible, à la fois de manière transversale et disciplinaire. Les travaux ou écrits rendus par les élèves dans les différentes disciplines montrent une évolution dans les apprentissages et dans la compréhension de ce que représente le genre comme levier d'analyse historique et géographique mais aussi comme outil pour l'appréhension du monde et de la société dans laquelle les élèves évoluent. Je vais maintenant m'attacher à exposer les améliorations possibles pour ces réalisations pratiques.

B- Des améliorations possibles

De manière générale et transversale, les améliorations possibles résident dans l'expérience progressive de la pratique professionnelle. En premier lieu, et ce dans toutes les disciplines, il faut que j'apprenne à avancer plus vite avec les élèves et à plus encadrer le travail de réflexion au cours de certaines séances. En conséquence, il m'est arrivé de me laisser happer par des réponses à des questions individuelles, laissant les autres groupes ou élèves trop longtemps en autonomie. Pour aller dans ce sens, il est nécessaire de travailler en profondeur les objectifs des séances afin d'amener les élèves vers une réflexion poussée et les faire prendre conscience de leurs apprentissages de manière efficace.

Dans ce but, il est nécessaire que je m'habitue à vérifier plus souvent les cahiers des élèves afin de vérifier si les restitutions et corrections sont bien prises pour que les élèves puissent revenir à leurs apprentissages en en gardant la trace. J'ai eu tendance cette année à m'appuyer beaucoup sur le contexte d'enseignement favorisé dans lequel j'exerçais et à considérer le niveau scolaire de mes élèves comme un indicateur suffisant de la bonne retranscription des différents éléments à retenir du cours dans leurs cahiers.

Une autre amélioration à apporter, serait de mieux prévoir en amont la composition des groupes de travail pour les différentes séquences. Ceci pour minimiser le plus possible les pratiques genrées des élèves dans le contexte même de l'enseignement en classe. Ainsi il faudrait que je trouve des solutions dans la répartition des groupes afin de ne pas moi même valider des représentations genrées dans ma pratique enseignante.

Enfin, ce travail mériterait d'être bien plus développé. Les questions de genre sont multiples, dans les apprentissages nous l'avons vu, mais aussi dans la structure scolaire même. Et il est frustrant, au cours d'une année de stage de devoir se limiter à certains aspects. Le fait d'enseigner le genre pourrait (devrait) s'étendre à d'autres niveaux de classe (Georges Sidéris nous avait montré cette possibilité pour une classe de 6^e à propos du monde grec), à la fois qu'il pourrait concerner l'espace de l'établissement (Bertrand Pleven nous avait partagé des travaux de géographes qui travaillent sur ces questions, notamment sur les usages de la cour de récréation).

Enseigner le genre pourrait également se faire sous la forme de coopération avec les professeur.es d'autres disciplines, en montant par exemple des petits projets comme celui réalisé cette année avec ma collègue d'Espagnol, Marie Crego. Nous avons demandé aux deux classes de 4^e de donner corps à des affiches sur des femmes du XVIII^e siècle, en France et en Espagne. Ces affiches ont ensuite été exposées dans le préau du collège à l'occasion du 8 mars, journée internationale des droits des femmes. Mais des projets plus importants peuvent également naître comme la création de clubs dans l'établissement. C'est le cas au collège Charles Péguy de Morsang-sur-Orge où une enseignante de Lettres et la professeure documentaliste ont mis en place le club *Egalitelle*, qui se réunit une fois par semaine et s'interroge sur des questions de genre et d'égalité à l'école et dans la société en général.

CONCLUSION

Enseigner le genre en 4^e permet donc d'apporter des instruments aux élèves afin qu'ielles envisagent le monde qui les entoure et duquel ielles font partie avec un esprit critique. En effet, les élèves d'aujourd'hui seront les citoyen.nes de demain et il est donc essentiel d'aborder avec eux.elles les questions socialement vives qui articulent les débats de société actuels et qui structurent leur positionnement dans la dite société. D'autant plus que, nous l'avons vu dans leurs restitutions, il y a une demande et un intérêt de leur part.

L'enjeu ici était donc double. Il s'agissait, dans un premier temps, d'interroger le décalage flagrant entre l'apport des disciplines scientifiques et la transmission du savoir ainsi produit, dans le contexte d'un enseignement de la matière scolaire Histoire-Géographie-EMC. Et dans un second temps il était question de traiter du genre comme d'un prisme d'analyse accessible aux élèves. Ceci afin de leur permettre de prendre conscience des rapports de domination liés à la différenciation des sexes dans une approche historique et géographique, et des inégalités et discriminations qui traversent notre société jusqu'à aujourd'hui, touchant particulièrement certains groupes de personnes minorisés.

Nous avons montré tout au long de ce travail de recherche et pédagogique que cette démarche était réalisable, justement en partant du savoir scientifique pour l'adapter au niveau des élèves. La transposition didactique n'est alors plus uniquement une démarche « exercicielle » avec pour objectif final la rédaction d'un mémoire, mais bien une véritable approche éducative qui permet de remettre le genre au cœur des apprentissages des élèves. A la fois dans une optique transversale et disciplinaire, tout en s'appuyant sur les compétences que les programmes nous demande de transmettre aux élèves.

Pour finir, le genre s'il n'est qu'effleuré dans les programmes, peut donc tout à fait être réintroduit dans ceux-ci, par le biais d'une transposition didactique comme nous venons de l'expliquer, mais également en faisant usage de la liberté pédagogique dont nous bénéficions en tant qu'enseignant.es.

BIBLIOGRAPHIE

Programmes et ressources institutionnelles :

- *Programme du cycle 4, en vigueur à la rentrée 2020*, d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020

- <https://eduscol.education.fr/298/histoire-geographie-cycle-4>

Ouvrages et articles ayant servis aux mises en application didactique :

Histoire

- V-Marie D' Andrea "The Life of Rosa Cavalleri: An Application of Abramson's Model of Rootedness/ Rootlessness", in *The Italian Americans Through the Generations: Proceedings of the Fifteenth Annual Conference of the American Italian Historical Association*, Held at St. John's University, New York, October 29–30, 1982, Volume 15

- M. Hall Ets, *Rosa: The Life of an Italian Immigrant*, 1999

Géographie

- C. Schmoll, *Les damnées de la mer*, 2020

Ouvrages généraux :

Didactique

P. Freire, *La pédagogie des opprimés*, 1974

Anthropologie

- F. Héritier, *Masculin, Féminin. La pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob, 1996

Histoire

- J. Wallach Scott, *De l'utilité du genre*, Paris, Fayard, 2012.

- J. Rennes (dir.), *Encyclopédie critique du genre : corps, sexualité, rapports sociaux*, Paris, La Découverte, 2016

Géographie

- S. Louargant, *De la géographie féministe à la « gender géographie » : une lecture francophone d'un concept anglophone*, 2002

EMC

- P.B. Preciado, *Manifeste contra-sexuel*, Balland, 2000
- P. Califia, *Le Mouvement transgenre : changer de sexe*, Paris, EPEL, 2003
- P.B. Preciado, *Testo junkie : sexe, drogue et biopolitique*, Grasset, 2008
- K. Espinera et M.Y. Thomas, *Transidentités, imaginaires et réalités*, Le cavalier bleu, 2022

Articles :

Généraux

- A. Fine, « "Valence différentielle des sexes" et/ou "domination masculine" ? », *Travail, genre et sociétés*, 2003/2 (N° 10), p. 174-180.
- J. Grange, « Genre Et Sexe : Nouvelles Catégories Épistémologiques Des Sciences Humaines », *Cités*, n° 44, 2010

Histoire

- J. Wallach Scott, « Genre : Une catégorie utile d'analyse historique », *Les Cahiers du Grif*, n°s 37-38, 1988
- J. Wallach Scott, *Gender and the politics of history*, New York, Columbia University Press, 1999.

- M. Riot-Sarcey, « L'historiographie française et le concept de 'genre' », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, vol. 47, n° 4, 2000
- F. Thébaud, « Genre et histoire en France : Les usages d'un terme et d'une catégorie d'analyse », *Hypothèses*, vol. 27, n° 1, 2005
- P. Schmitt-Pantel, « Une histoire du genre est-elle possible ? Éléments de conclusion », *Hypothèses*, vol. 8, no. 1, 2005, pp. 343-348.
- N. Mosconi, « Joan W. Scott, De l'utilité du genre », *Travail, genre et sociétés*, n° 32, 2014
- M. Perrot « Histoire des femmes, histoire du genre », *Travail, genre et sociétés*, vol. 31, n° 1, 2014
- G. Jablonski-Sideris, « Pour une approche *Queer* de l'enseignement historique dans l'éducation aux genres, sexualités et dans l'éducation à la santé », *Recherches & éducations* [En ligne], mis en ligne le 19 juillet 2018, mis en ligne le

Géographie

- C. Hancock, « Genre et géographie : les apports des géographies de langue anglaise », *Espaces, Populations, Sociétés*, n° 3, numéro spécial « Question de genre », 2002
- C. Hancock et F. Barthe, « Introduction : le genre, constructions spatiales et culturelles », *Géographie et Cultures*, n° 54, 2005
- L. Direnberger et C. Schmoll, « Ce que le genre fait à l'espace... et inversement », *Les cahiers du CEDREF. Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes*, n° 21, 25 décembre 2014
- Claire Hancock, « Les études de genre ont-elles transformé la géographie française ? », *Histoire de la recherche contemporaine* [Online], Tome IX - n°1 | 2020, Online since 15 December 2020

- A. Teffo-Sanchez, « Espace scolaire, espace genré : l'usage de la géographie pour enseigner l'égalité », *Géocarrefour* [Online], 94/1 | 2020, Online since 17 April 2020

TABLE DES ANNEXES

- p.67 --- Annexe I** – Premier chapitre d’EMC sur le genre, cahier de G. (4^èA)
- p.72 --- Annexe II** – Deuxième chapitre d’EMC : comprendre et combattre les LGBTQIA+phobies, cahier de E. (4^èA)
- p.82 --- Annexe III** – Deuxième chapitre d’EMC : comprendre et combattre les LGBTQIA+phobies, rendus bilan des élèves de 4^èB
- p.107 --- Annexe III bis** – Deuxième chapitre d’EMC : comprendre et combattre les LGBTQIA+phobies, rendus bilan des élèves de 4^èA
- p.142 --- Annexe IV** – Géographie, séquencier
- p.150 --- Annexe V** – Géographie, cahier de E. (4^èA)
- p.158 --- Annexe VI** – Géographie, Témoignages de Julienne et Asad
- p.160 --- Annexe VII** – Géographie, productions cartographiques finales, 4^èA
- p.172 --- Annexe VIII** – Géographie, productions cartographiques finales, 4^èB
- p.184 --- Annexe XIX** – Géographie, productions cartographiques finales, 4^è5
- p.191 --- Annexe X** – Géographie, productions écrites sur le tableau comparatif des trajets de Julienne et Asad, 4^èA
- p.224 --- Annexe XI** – Géographie, productions écrites sur le tableau comparatif des trajets de Julienne et Asad, 4^èB
- p.235 --- Annexe XII** – Histoire, séquencier
- p.244 --- Annexe XIII** – Histoire, fiche d’activité sur le Creusot
- p.245 --- Annexe XIV** – Histoire, fiche « suivi » introductive
- p.246 --- Annexe XV** – Histoire, fiche d’activité sur les mobilités en Europe
- p.248 --- Annexe XVI** – Histoire, fiche d’activité « Nouveaux penseurs »
- p.250 --- Annexe XVII** – Histoire, fiche d’activité « Contestations »
- p.253 --- Annexe XVIII** – Histoire, fiche d’activité « Droits sociaux »
- p.255 --- Annexe XIX** – Histoire, cahier de E. (4^èB)
- p.260 --- Annexe XX** – Histoire, cartes mentales, 4^èB
- p.265 --- Annexe XXI** – Projet en commun avec Marie Crego, professeure d’Espagnol au collège Rognoni

ANNEXE I – Premier chapitre d'EMC sur le genre, cahier de G. (4eA)

GMC

L'HOMME INVENTEUR. Tout homme possède, même à l'état latent, le sens de l'invention, artistique ou scientifique. Ce sens se développe selon les aptitudes et les possibilités d'un chacun. C'est pourquoi, il est important que les enfants soient initiés très tôt à l'activité manuelle et à la création artistique.



L'HOMME, CET ETRE PENSANT

« Qu'est-ce qui distingue l'homme de manière définitive et radicale des autres animaux, y compris ceux du niveau supérieur ? »

Beaucoup de choses, dont certaines sont très visibles: sa position verticale qui lui est propre, car les singes ne l'adoptent que très rarement et pendant un temps très bref, l'usage de ses mains, très habiles, le fait qu'il soit bipède et, enfin, sa nudité. Car, l'homme n'a ni fourrure, ni crinière, ni peau épaisse comme c'est le cas pour certains mammifères; il n'a pas non plus de plumes comme les oiseaux, ni écailles comme les reptiles.

Toutefois, c'est par son intelligence, par sa capacité de raisonner mais aussi, par sa spiritualité, que l'homme se distancie le plus des autres animaux.

Certains animaux, il est vrai, présentent des comportements si avancés, si complexes, qu'on est en droit de croire qu'ils possèdent un degré d'intelligence rudimentaire. Au moment où ils observent quelque chose qui attire leur attention (il y a des animaux capables d'une curiosité et d'un sens de l'observation moule), lorsqu'ils suivent une trace, par exemple, lorsqu'ils suivent une piste, ou qu'ils cherchent un refuge pour



EMC

CROISSANCE ET DEVELOPPEMENT

La naissance constitue toujours un moment difficile et critique. Le nouveau-né doit tout à coup s'adapter à une nouvelle ambiance, souvent hostile et moins douce que le chaud refuge maternel.

Il faut que la circulation sanguine du bébé se complète et ce dernier est obligé de respirer et de se nourrir tout seul. Car, désormais, il ne bénéficiera plus de l'oxygène de l'irrigation sanguine ni de l'apport nutritif qu'il recevait jusqu'alors de sa mère à travers le cordon ombilical et de sa connexion avec la muqueuse utérine.

DEVELOPPEMENT CORPOREL ET PSYCHIQUE. Une enfance heureuse constitue la meilleure garantie pour un développement harmonieux de l'individu. C'est à la maison, dans une atmosphère chaleureuse et exempte de dangers, que les enfants grandissent le mieux entourés de l'affection et de la confiance des adultes. Les jouets leur sont abondamment proposés. On trouve auprès d'eux toute sorte de jouets adaptés à leur âge, qui permettent de développer leur activité motrice. C'est excellent, à condition d'être sûr que ces jouets sont adaptés à l'âge de l'enfant.

le placenta. A partir du moment où le cordon ombilical est coupé, le nouvel être se trouve totalement séparé de l'organisme maternel dont il vivra séparément.

Chez la plupart des mammifères (poulains, rat musqué, etc.) les petits se tiennent souvent debout quelques minutes ou quelques heures après leur naissance. La période d'allaitement et d'apprentissage se réduit à quelques semaines ou quelques mois. Chez le petit de l'homme, il en va tout autrement. Le bébé, en effet, ne peut se passer des soins constants de sa mère durant les premiers mois de sa vie. Il lui faut au moins un an avant de se mettre à marcher, et sa croissance, et son éducation s'étendent sur des années.

La croissance n'est pas qu'une simple augmentation de poids et de taille. C'est un changement graduel et très lent que subit l'organisme tout entier et qui se répercute, tant au niveau du psychisme lui-même.

La tête d'un nouveau-né ne mesure que le cinquième de sa longueur totale, le crâne se détachant très nettement d'un visage encore petit. Lors de la croissance, les membres grandissent plus vite que la tête, si bien que celle-ci garde toujours une dimension réduite par rapport à l'ensemble du corps.



in "Le corps humain", collection encyclopédique de l'Université de Paris, Paris, 1978, p. 236

DDG

EMC

1) Présenter les documents.

Le titre du 1^{er} document est "L'homme, cet être pensant". C'est un extrait du livre "Le corps humain", de la collection Encyclopédie Thématique, publiée en 1978, à Poitiers. C'est la page 150 de ce livre.

2) Quels sont les sujets de chaque document?

Le sujet de ce document est l'homme et ce qui le distingue des autres êtres vivants: principalement son intelligence.

3) Quels sont les idées principales des textes?

Les idées principales de ce texte sont les choses qui distinguent l'homme des animaux: sa position verticale, sa nudité (par exemple: il n'a pas de plume, ni d'écailles, ni de plumes...), l'usage très habile de ses mains, l'intelligence et le sens des inventions scientifiques et artistiques.

4) Que montrent les images?

Une des images montre un homme devant un échiquier en train de réfléchir. L'autre image montre des enfants et leurs professeurs qui dessinent un cercle. Ce sont peut-être des écoliers et ils ont l'air aisé.

5) Que suggèrent les images?

Une des images (la première) montre que l'homme est

6) Que pensez-vous des documents?

Je trouve que ce document parle de l'homme comme de l'être le plus important, comme de l'être principal. Le doc dit que'il est très intelligent comme si les autres. Le document est récente car il ya écrit "l'homme" et non "l'humain". On voit que ce document est plutôt vieux, qu'il n'est pas très avancé, car aujourd'hui on n'emploierai pas ces mots là. On ne s'exprimerai pas de cette façon aujourd'hui. On voit que l'homme est valorisé et supériorité par rapport aux autres êtres vivants ne l'étaient pas. / êtres vivants.

Doc 2:

1) Le titre du document est "Croissance et développement". C'est un extrait du livre "Le corps humain", de la collection Encyclopédie Thématique, publié en 1978 à Paris. C'est la page n° 36 du livre.

2) Le sujet de ce document est l'homme, plus précisément les naissances et nouvelles nés et leur comparaison avec les animaux.

3) Les idées principales du textes sont la distinction entre les humains néés, leurs attitudes à la naissance et le terme qu'il y a.

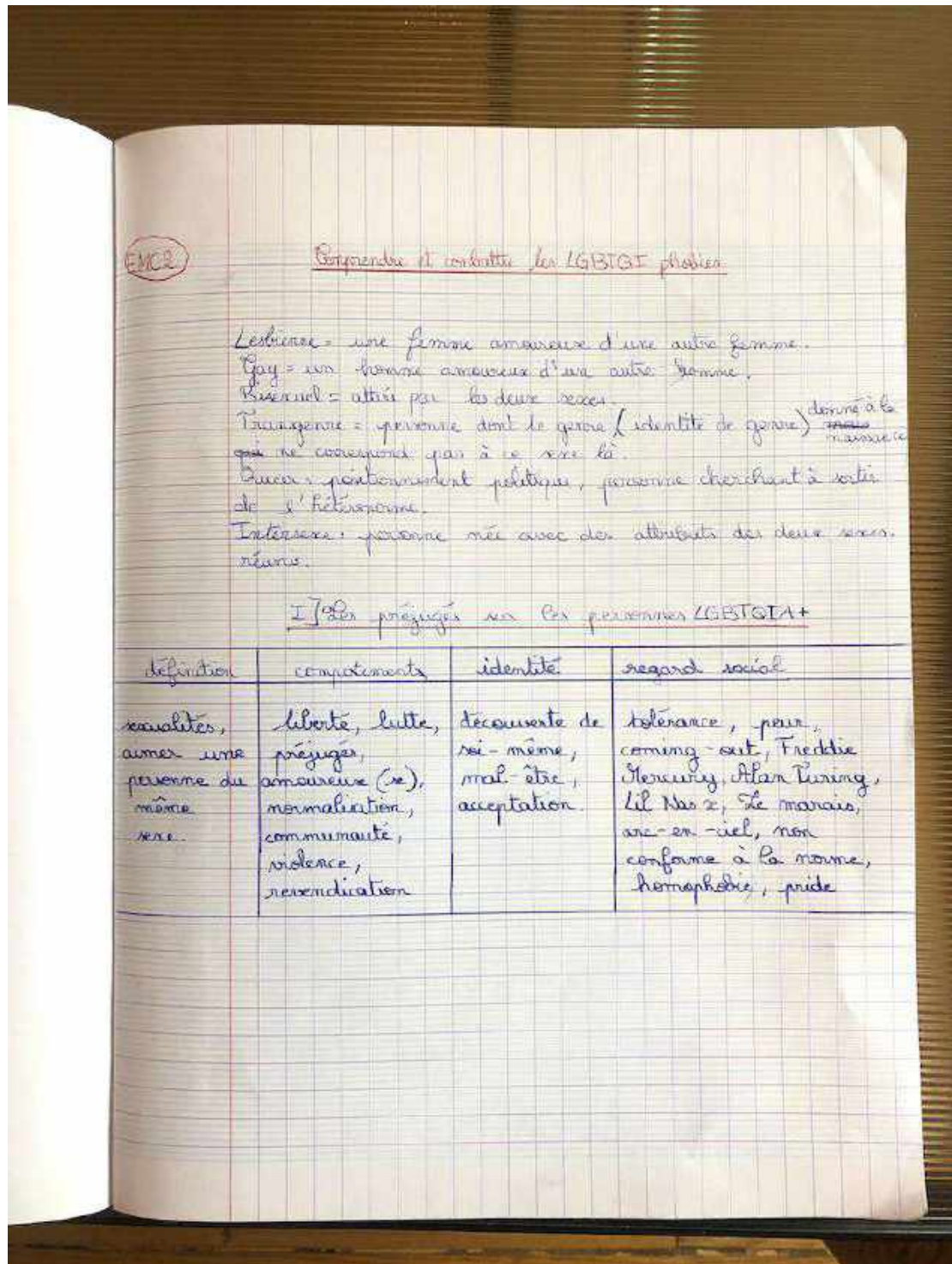
1000

4) On voit une petite fille qui brode et elle s'occupe peut-être le bébé à côté d'elle et ce sont des filles.

5) Les images suggèrent que l'homme est fait pour penser et que la femme est faite pour travailler. La femme et l'homme sont différents, qu'ils ne sont pas mis dans la même catégorie, le même travail. ~~La femme fait des activités non intellectuelles. C'est très stéréotypé et très résisté comme documents. L'homme fait des activités intellectuelles alors que la femme non.~~

6) Les documents sont stéréotypés et résistés. Que l'un montre l'intelligence de l'homme et la tâche ^{qui} doit faire la femme = s'occuper des enfants. Ils sont tous les 2 comparés à des animaux. L'homme est d'après les docs. supérieur aux animaux. Alors que la femme n'est pas mit en avant par rapport aux animaux.

ANNEXE II – Deuxième chapitre d'EMC : Comprendre et combattre les LGBTQIA+phobies, cahier de E. (4^eA)





Source : <https://france3-regions.francetvinfo.fr/paris-ile-de-france/paris/paris-plaque-hommage-au-dernier-couple-homosexuel-condamne-mot-vandalisee-3523330.html>

Adoption d'un nouveau mot pour les homosexuels

Le mot a été adopté dans le code de procédure pénale et définitivement adopté par l'Assemblée nationale, mardi 11 juillet, qui cible les « thérapies de conversion » pour les personnes LGBT à l'unanimité par la loi LRM. La peine de prison est punissable de 300 euros d'amende et 45 000 euros

de sanctions pénales énoncées sur Twitter

étaient déjà punissables de violence morale, violence de la proposition de mariage mieux faire connaître les réserves du « conversion », « *Le Monde* » sabbath Morano, ministères.

à la forme de séances de thérapie parmi une kyrielle de thérapies, voire physiques. Les thérapies posées en France sont « du phénomène ». Les cas « récents », ont fait l'objet d'un documentaire de Eddy de Pretto ou de la pratique à l'agonie des thérapies françaises émigrées en Allemagne, ont été sur le sujet. Depuis le texte. Mais si, en France à l'Assemblée nationale, dominé par le droit,

la Chambre haute de la proposition de loi, 2017 chef de file, Bruno Le Maire, ouvertement contre la

Une plaque commémorative en hommage à Bruno Lenoir et Jean Diot a été vandalisée pour la deuxième fois en trois mois à Paris. Ils avaient été les derniers à être condamnés à mort pour leur homosexualité, en 1750.

Ils avaient été surpris dans une "position indécente" rue Montorgueil dans le deuxième arrondissement de Paris selon l'expression utilisée sur le procès-verbal. Bruno Lenoir et Jean Diot étaient les derniers à être condamnés à mort et exécutés (brûlés, en place publique) pour crime d'homosexualité, en 1750. Une plaque commémorative leur rendant hommage, dans la même rue, a été vandalisée pour la deuxième fois en moins de trois mois.

"En 2015, nous avons apposé une plaque en mémoire de Lenoir et Diot, les 2 derniers condamnés à mort en France en raison de leur homosexualité. Pour la 2e fois cette année, cette plaque a été vandalisée. Honte à ces vandales, on espère qu'ils seront identifiés et condamnés.", a réagi les Brossat sur Twitter.

Le maire de Paris a été aussi condamné cette acte homophobe :
Je suis choqué par cette nouvelle démonstration honteuse d'homophobie ! Cette plaque rend hommage à Bruno Lenoir et Jean Diot, derniers condamnés à mort pour homosexualité. Cet acte ne fait que renforcer notre détermination à lutter contre les discriminations.

Dans l'après-midi, la plaque vandalisée a été nettoyée par les services de la ville. Le maire du 11^e arrondissement de la capitale, Jacques Boutault, a rappelé que les actes homophobes étaient encore nombreux : *"En France, l'homosexualité n'est plus un crime ni un délit, le mariage pour tous est inscrit dans la loi mais l'homophobie sévit encore de façon récurrente. La dégradation malveillante de la plaque du 11^e arrondissement commémorent la dernière exécution en France pour homosexualité le prouve."*

Et d'ajouter : *"Vivre son homosexualité peut conduire à être agressé, insulté, discriminé. C'est inadmissible. Il y a encore beaucoup à faire pour l'égalité des personnes LGBTIQ."*

Le Parlement adopte définitivement la création d'un nouveau délit contre les « thérapies de conversion » des homosexuels

Adopté à l'unanimité mardi, le texte crée un nouveau délit dans le code pénal punissant ces pratiques d'au moins deux ans d'emprisonnement et 30 000 euros d'amende. Le Parlement a adopté définitivement, mardi 25 janvier, après un ultime vote des députés à l'Assemblée nationale, une proposition de loi La République en marche (LRM) qui cible les « thérapies de conversion », ces pratiques qui prétendent « guérir » les personnes **lesbiennes, gays, bi et transgenres (LGBT)**. Adopté à l'unanimité par les 142 députés présents, le texte porté par la députée LRM Laurence Vanceunebrock crée un nouveau délit dans le code pénal punissant ces pratiques de **deux ans d'emprisonnement et 30 000 euros d'amende**. Les peines pourront grimper à trois ans d'emprisonnement et 45 000 euros d'amende en cas de circonstances aggravées.

« Plus personne ne pourra prétendre, sous peine de sanctions pénales, pouvoir guérir les LGBT », c'est réjoui M^{me} Vanceunebrock sur Twitter.

Théoriquement, les « thérapies de conversion » étaient déjà punissables par le biais d'un grand nombre d'infractions : harcèlement moral, violences ou exercice illégal de la médecine, etc. Les partisans de la proposition de loi font, cependant, valoir que ce nouveau délit permettra de mieux faire connaître **l'illégalité de ces pratiques**. Le texte a le soutien sans réserves du gouvernement qui voit, dans les « thérapies de conversion », « **l'antithèse de nos valeurs républicaines** », comme l'a affirmé Elisabeth Moreno, ministre déléguée à l'égalité entre les femmes et les hommes.

Une centaine de cas « récents »

Les « thérapies de conversion » peuvent prendre la forme de **séances d'exorcisme, de stages**, ou encore d'**électrochocs**, parmi une kyrielle de services qui ont des **retentissements psychologiques, voire physiques durables, chez les victimes, souvent jeunes**. Il n'existe pas en France d'enquête nationale permettant d'évaluer l'ampleur du phénomène. Les parlementaires ont évoqué en 2019 une centaine de cas « récents ». Plusieurs reportages ou témoignages ont récemment fait l'objet d'un fort retentissement médiatique, et des artistes comme Edwy de Preto ou Hoshi ont pressé les politiques de mettre la lutte contre ces pratiques à l'agenda parlementaire. En adoptant ce texte, les parlementaires français emboîtent le pas d'un mouvement européen puisque **des pays comme l'Allemagne, Malte ou des régions espagnoles** ont, d'ores et déjà, légiféré sur le sujet. Députés et sénateurs français étaient parvenus à un accord sur le texte. Mais si, en première lecture, il avait fait l'objet d'un **vote unanime** à l'Assemblée nationale le 6 octobre, il n'en avait pas été de même au Sénat, dominé par la droite.

Le vote avait été, cependant, largement favorable à la Chambre haute : **305 sénateurs s'étaient prononcés en faveur de la proposition de loi** 28 contre, tous du groupe Les Républicains, dont leur chef de file, Bruno Retailleau. Celui-ci avait par la suite assuré être « **évidemment contre les**

"thérapies de conversion"», concernant les personnes homosexuelles. Mais il avait justifié son vote par le fait que le texte « évoque aussi l'identité de genre, au nom de laquelle des personnes demandent à changer de sexe ».



Les « thérapies de conversion » peuvent provoquer la femme de sexe et d'orientation, de stapes ou encore d'électrochocs, qui est une réhabilitation psychologique, voire physique durable, chez les victimes. https://www.lemonde.fr/societe/article/2022/01/25/le-parlement-adopte-definitivement-la-creation-d-un-nouveau-delit-contre-les-therapies-de-conversion-des-homosexuels_6110946_3224.html

Source : https://www.lemonde.fr/societe/article/2022/01/25/le-parlement-adopte-definitivement-la-creation-d-un-nouveau-delit-contre-les-therapies-de-conversion-des-homosexuels_6110946_3224.html



La famille de Dinah avait fait savoir qu'elle attendait la fin du deuil (souvent de 40 jours) pour déposer plants.
AFP/cedric FLOU

Source :
<https://www.leparisien.fr/faits-divers/suicide-de-dinah-14-ans-sa-famille-va-deposer-plusieurs-plaintes-18-11-2021-6GMEFV2MXVDI7KK6MK2ABH5I2Q.php>

lar

gria
20
lar
lend
mun

à se
prey

Suicide de Dinah, 14 ans : sa famille va déposer «plusieurs plaintes»

La jeune fille de 14 ans, qui était harcelée au collège depuis deux ans d'après sa famille, a mis fin à ses jours dans la nuit du 4 au 5 octobre.

Elle voulait savoir ce qu'il s'est passé. Les proches de Dinah, son frère et sa sœur de 16 ans qui avait suicidé après avoir été victime selon eux de harcèlement scolaire, vont déposer des plaintes afin de « faire jaillir la vérité » sur ce drame, a déclaré à l'AFP leur porte-parole, ce jeudi.

« Plusieurs plaintes vont être déposées dans les prochains jours au cadre de l'enquête des suicides » par le parquet de Mulhouse (Haut-Rhin) pour « harcèlement », a indiqué Hugo Martinez, le président de l'association contre le harcèlement scolaire Hugo, qui « accompagne » la famille de l'adolescente. Le nombre et les motifs des plaintes vont être « affinés » dans les jours qui viennent, a-t-il ajouté, s'exprimant à l'occasion de la journée nationale de lutte contre le harcèlement à l'école. La famille de l'adolescente, qui a mis fin à ses jours dans la nuit du 4 au 5 octobre, avait indiqué attendre la fin du deuil musulman de 40 jours pour déposer plainte.

Enquête sur les réseaux sociaux et le téléphone

« Le schéma de la famille, c'est véritablement de faire jaillir la vérité, que justice soit faite », pour « la mémoire » de l'adolescente mais aussi « pour qu'il n'y ait plus d'autres » drames semblables, a-t-il poursuivi. Les proches de la jeune fille « sortent d'une période de deuil de 40 jours. Il y a maintenant le quotidien qui va revenir. Et le quotidien sans une petite sœur, sans une fille, c'est un quotidien qui est vide », a encore souligné Hugo Martinez.

« Les enquêtes se poursuivent par un certain nombre d'auditions ainsi que par l'exploitation de l'utilisation des réseaux sociaux et du téléphone de la jeune fille », a déclaré à l'AFP la procureure de la République de Mulhouse, Edwige Roux-Morizot. L'adolescente, scolarisée en classe de seconde, avait été retrouvée pendue au domicile familial de Kingersheim, près de Mulhouse, dans la nuit du 4 au 5 octobre. Elle était la dernière et la seule fille d'une famille de trois enfants.

Lors d'une marche blanche qui avait réuni fin octobre plus d'un millier de personnes à Mulhouse, la mère de Dinah avait mis en cause devant les journalistes plusieurs de ses camarades - selon ses parents, Dinah était victime du harcèlement par des jeunes filles collégiennes au collège et soupçonnées elle avait confié son homosexualité.

1] Plaque commémorative vandalisée.

Bruno Lemaire et Jean Diet

↳ dernières personnes gays condamnées à mort en 1750.
(brûlés vif en place publique).

2] loi du 25/07/2022

sa a pour but de punir les thérapies de conversion

→ 2 ans de prison et 30 000€
d'amende.

perception des personnes LGBT comme malades.

3] Suicide Dirah

↳ harcèlement scolaire suite à son coming-out lesbien.
Dépôt de plainte de la famille.

II] Comprendre la situation sociale des LGBTQIA+ et
déconstruire les préjugés.

mécanisme de
formation et de
recours juridique/
institutionnel

1) à 3 ans : *Age de l'entrée*
et *engagement*
→ jusqu'à 45000 €
d'amende
Pénal : *Contrôle*, *Police*, *Procédure*
administrative, *procédure de*

injustes et manifestations
de cette discrimination

discrimination, harcèlement,
violences verbales et
physiques, insultes (P),
pénal, *patrimoine*
violences
physiques et psychologiques,
harcèlement, insultes (pénal),
mal-être.

pénal
pénal

Definitions

crainte et
sujet des
personnes
humaines
mépris des
personnes âgées

pénal
Mépris de personne, TERT
pénal

Travail, violences physiques, associations
sexistes, harcèlement, *général* pénal
discrimination, *harcèlement* pénal
violences verbales

Discriminations

Homophobie

Lesophobie

Biphobie

Transphobie

Discrimination à
l'égard des
personnes
intérieures

L'égalité des droits est une revendication des militants LGBT. Les droits des lesbiennes, des gays, des bisexuels, des transgenres et des intersexes sont une déclinaison particulière des Droits humains.

Les premiers droits revendiqués par le mouvement LGBTQIA+ est donc celui de pouvoir pratiquer librement sa sexualité (LGBA), de pouvoir vivre son genre quel que soit son sexe (T), et de ne pas être poursuivi ou menacé en raison de son orientation sexuelle (LGB) ou de son genre (TI).

Dans de nombreuses sociétés, les rapports homosexuels ou le fait d'avoir une identité de genre non conforme à la norme sont considérés comme des délits ou des crimes, parfois passibles de prison, voire de la peine de mort.

L'homosexualité est considérée comme une maladie mentale par l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé) jusqu'en 1990. La transidentité n'est retirée de la liste des maladies mentales de l'OMS qu'en 2018.

En France, les lois contre la discrimination des lesbiennes et des gays existent depuis 2006. Des lois pour la protection des personnes trans existent également depuis 2016. Aucune loi n'existe en revanche pour les intersexes.

Il faut toutefois se demander si la loi, aussi importante soit elle suffit à assurer confort et sécurité à tous. La loi même si elle existe ne présume pas du rapport entre cette loi et la société et parfois ne suffit pas. Il faut qu'elle s'accompagne d'une évolution sociale. En 2019, d'après les chiffres du Ministère de l'Intérieur, les agressions homophobes et transphobes avaient augmenté de 36%. C'est donc également en luttant au quotidien contre les discriminations et les agressions homophobes et transphobes, même minimales, en tant que citoyen·nes ou futur·es citoyen·nes, que l'on peut faire évoluer la société dans le sens d'un vivre ensemble qui prend tout le monde en considération.

ANNEXE III – Deuxième chapitre d'EMC : Comprendre et combattre les LGBTQIA+phobies, rendus bilan des élèves de 4[°]B

Comment a évolué mon point de vue sur les LGBTQIA+phobies

Avant que nous fissions ce chapitre je ne m'intéressais pas beaucoup aux LGBTQIA+, je trouvais ce sujet important mais tous les termes employés un peu compliqués. Plus par contre j'étais intéressé sur le sujet car pour moi (et ça devrait l'être pour tout le monde) chacun à la droit d'être qui il veut, de se sentir différent et de ne pas être forcé par la société.

J'ai trouvé que ce chapitre était super intéressant parce que j'ai compris pas mal de choses de monde dans lequel nous vivons n'est pas vraiment celui des adolescents. Des personnes n'en aiment pas d'autres seulement car elles ne leur ressemblent pas. Plus elles vont jusqu'à les tuer. C'est quelque chose que j'ai du mal à comprendre. Cette haine qu'on a contre et qui n'a vraiment rien à voir d'être.

Ce que j'ai bien aimé dans ce chapitre c'est aussi la façon dont on l'a fait. Nous avons plus fait des discussions et c'était vraiment constructif et "tranquille" comme manière de travailler. Plus après j'ai appris la signification des lettres du mot LGBTQIA+. Je pense aussi que travailler sur des sujets actuels m'a beaucoup plus car nous avons aussi parlé des forces c'était vraiment intéressant!

La seule chose que je pense que je ne ferai pas c'est demander ses pronoms à quelqu'un quand on le rencontre parce que je trouve ça vraiment bizarre de faire ça même si c'est compréhensible. Je pense que tout simplement je ne dirais pas de pronoms féminins ou masculins, j'appellerais la personne tu ou vous et elle se désignera je pense à un moment, ou je trouverais bien en même que me diras comment appeler cette personne. C'est plus difficile que de

demander ses pensées à quelqu'un mais je sais pas trop
peut être que ça restera dans ma façon de parler
plus tard et je trouvais ça "normal" mais pour l'instant
je trouve cela un peu "bizarre".

avant qu'on ne commence les cours sur les LGBT, je les
soutenais déjà beaucoup, j'ai donné beaucoup aux différentes
marches dont celle du 26/06. Et au profit de secours mon
opinion sur les LGBT a énormément évolué, je veux beaucoup
plus les soutenir qu'avant. D'ailleurs, j'ai créé récemment une
bénévole une association pour soutenir les LGBT qui a été créé
par moi-même. Tout les mois je prends 1/4 de mon argent de
poches et je le donne à des associations. J'ai compris mieux
qu'avant que ce sont des personnes comme tout le monde, ils
n'ont rien de différents et ils sont comme ils sont. Chaque
personne sur terre est différente, mais nous avons au moins
un point commun, le fait qu'on puisse aimer, l'amour,
le partage, la solidarité. C'est ce qui fait le beau monde
dans laquelle on vit. Si on était beaucoup plus
l'amour autour de nous, le monde serait bien plus calme et
la vie serait beaucoup plus sereine.

Comment à votre tour point de vue sur les LGBTQA+ phobes.

J'ai toujours pensé que ~~chaque~~ chacun doit être libre des ses choix et orientation sexuelle ou de genre... Ce chapitre m'a permis de comprendre mieux les personnes victimes de violence (verbale et physique). Avant qu'on en discute, je trouvais que les LGBTQA+ exagèrent et qu'ils n'étaient pas autant violents. Maintenant je me rend compte qu'ils sont victimes de mépris inacceptable et récurrents.

J'ai discuté de ces sujets avec mes parents et j'ai remarqué que dans ma famille, ce sont des sujets un peu tabou. J'ai été étonné de l'avis de mes parents. Ils ne seraient pas des gros homophobes et autres mais c'était limite. Grâce à ça je me suis rendu compte que les mentalités peuvent être vraiment différentes et peu être que je me trompe, parce que je suis dans un collège qui accepte bien les différences, mais j'ai l'impression que notre génération est plus ouverte d'esprit.

EMC

N Avant de faire ce chapitre en cours d'Histoire-Géographie, je ne connaissais que très peu d'informations concernant la communauté LGBTQI. J'ai beaucoup apprécié ce chapitre car j'ai trouvé qu'il était très intéressant et que cela m'a permis d'apprendre et de découvrir de nouvelles choses que je ne connaissais pas. Je ne pensais pas qu'il y avait une si grosse partie de la population qui était homophobe ou biphobe ou transphobe... Beaucoup de personnes pensent qu'il ne peut y avoir que des couples et des personnes hétérosexuels. Selon moi, chacun fait ce qu'il/elle souhaite tant qu'il/elle est heureux.se et qu'il/elle se sent bien.

MON POINT DE VUE ENVERS LES LGBTQIA+

J'avais déjà entendu le terme LGBTQIA+ avant qu'on le voie en classe et j'avais des amis qui l'était, mais je n'avais pas conscience que, encore aujourd'hui les LGBT était persécuté à ce point. Je savais bien sûre qu'il y avait beaucoup de personnes qui était contre, mais je croyais que c'était plus une question de générations, que c'était les gens plus âgés qui ne l'acceptaient pas car ils avaient été éduqués comme ça. Mais en cours d'EMC j'ai appris qu'encore beaucoup de jeunes harcelaient et se moquaient des LGBT, au point de les pousser au suicide pour ce qu'ils étaient. J'ai aussi appris que les lois pour les défendre avait pour la plupart été mises en place très récemment et que pour certains cas, comme les personnes intersexes, il n'y avait pas de loi spécifique contre les discriminations qu'ils pouvaient subir. Mon point de vue n'a pas changé envers eux mais envers ceux qui les discriminent, car je ne pensais pas que c'était à ce point encore à notre époque, et je pense qu'il faut continuer à se battre pour leur liberté et que même sans les comprendre, il faut les respecter.

À cours de ce chapitre sur les LGBTQIA+phobes, j'ai appris plusieurs choses:

- Je connaissais déjà LGBT, mais pas Q, I, A et leur signification
- Je ne connaissais pas les lois qui s'appliquaient ~~à~~
- Je ne connaissais pas les articles de presse que nous avons étudiés.

Neanmoins, mon opinion n'a pas changé, je suis contre les LGBTQIA+phobes mais je ne compte pas spécialement lutter pour leurs droits, car cela ne me concerne pas. Mon opinion n'a donc pas évolué au cours de ce chapitre.

Mon avis sur les LGBTQIA+ n'a pas changé depuis qu'on fait ce chapitre mais j'ai appris pas mal de chose. J'ai appris qu'on devait payer une amende si on tenait des propos homophobes, j'ai appris la définition de "latence", je n'ai jamais vraiment eu de mal à comprendre la douleur de cette communauté car on m'a beaucoup expliqué que c'était une minorité. Je ne sais trop quoi dire après le fait que j'ai appris des choses. Je ne savais pas que être homosexuel était interdit dans plusieurs pays. Je ne savais pas que pour partie de cette communauté était considérée comme être malade. J'ai été très touché par les témoignages vides mais aussi par le fait que une jeune fille lesbienne qui avait mit fin à ses jours. Parmi les la plaque qui avait été retiré ou quelque chose dans le genre.

GBTD, ça qui s'en parle.
 Je n'ai ni femme, ni enfants, et je ne connais pas de personnes si elles
 de ce genre d'handicapé...

Le genre d'handicapé est de non-voies, et l'indivision par le cerveau est
 qu'on ne peut pas.

Les personnes de ce genre n'ont pas d'objets, et sont parties, souvent, et compliquées, en
 ce que l'élève peut devenir comme le genre de personnes.

6

LGBTQIA+ phobies

Ces cours sur les LGBTQIA+ phobies m'ont surtout appris des choses sur les personnes intersexes. Je ne connaissais pas ce côté de la communauté LGBTQIA+. Aussi, j'ai appris des choses sur les personnes transgenres et queer car je ne savais pas qu'il y avait des lois expies pour ça et je ne connaissais pas non plus la définition de queer. Les cours m'ont beaucoup appris car je trouve qu'on ne parle pas assez de cette communauté à l'école alors que c'est important et que chaque personnes devraient être ce qu'ils veulent. Il y a des encore beaucoup de choses à faire pour qu'il n'y ai plus aucune personnes LGBTQ qui se fasse harceler ou insulté mais il y a déjà du progrès et c'est le principal dans tout ça.

LG-BTQI PHOBIE

Ce n'est pas un sujet auquel on est souvent confronté, même si il fait polémique en ce moment.

Je ne t'avais jamais étudié, mais j'en ai entendu parlé sur les médias, les réseaux sociaux.

Avant cette séquence je n'avais pas trop de jugement sur ce sujet car j'étais moins informée.

Je savais qu'il y avait des thérapies de conversion, du harcèlement et des agissements, mais je ne pensais pas que c'était aussi fréquent.

Durant cette séquence j'ai aussi appris toutes les lois mises en place (rapidement) et les mécanisme de protection par l'état.

C'est un sujet ou on fait partie de toutes les différentes injures du monde. Je trouve ça important d'en parler en classe et de l'étudier.

Qu'est ce qui a changé dans votre rapport au LGBTIQ phobie ?

- Les LGBT phobies impactent le bien-être des personnes LGBT de par des remarques désobligeantes tel que des insultes pouvant aller jusqu'aux agressions physiques ou même au viol.
- Malgré les sanctions mises en place par la loi trop de personnes subissent encore des discriminations et en souffrent dans des lieux comme les écoles, au travail ou même parfois dans leurs propres foyers.
- Tout cela entraîne un réel mal être pour les personnes qui se sentent jugées et rejetées et peut malheureusement les pousser au suicide.

Les témoignages qu'on a pu voir au début du chapitre m'ont beaucoup touché et m'ont permis de me rendre compte à quel point la LGBT phobie était présente dans la société.

EMC

Je ne connaissais pas très bien le sujet, j'ai donc appris beaucoup de choses à l'usage de ce chapitre. Je me niais jamais rendu compte à quel point ^{certains} personnes de la communauté LGBTQIA. Mon avis avant de travailler dessus était assez neutre, il a évolué et je pense maintenant qu'il faut vraiment faire attention à tout ce que l'on fait ou l'on dit. S'exprime de la histoire pour ces personnes qui sont insultés ou exclus toute leur vie. Les témoignages que nous avons entendus en cours m'ont marqués, je ne savais pas ^{que} même au sein de l'éducation il pouvait y avoir de tels événements. J'ai appris ce que sont les théories de conversion, je n'avais aucune idée de ce que c'était. J'ai été heureuse d'apprendre qu'il y avait des lois contre ces inégalités même si je ne comprend toujours pas comment des personnes peuvent avoir "peur" des personnes homosexuelles. Je ne savais pas non plus ce que signifiait la lettre BIA. Le chapitre m'a permis de mieux prendre conscience de ces fortes inégalités et de comprendre comment lutter contre celles-ci.

EHC.

"Qu'est-ce qui a changé dans votre rapport à la question des LGBTQIA+phobes?"

Ce qui a changé dans mon rapport à cette question est les moqueries envers les LGBTQIA+. Avant je ne faisais pas trop attention aux gens qui disaient "pédi" par exemple, alors que maintenant dès que quelqu'un le dit je lui dit que c'est blessant pour la personne et qu'il faut arrêter de le dire. Il y a aussi les droits envers ces personnes car pour moi on est tous des êtres humains, ils sont comme ils sont c'est pas aux autres de leur dire qui ils sont. Les droits pour les LGBTQIA sont faibles et maintenant je m'intéresse plus, je fais des recherches et je me dis qu'il faudrait faire plus de droits pour les LGBTQIA. La dernière chose est que maintenant je sais comment aborder les transgenres. Avant je ne savais pas si je disais il ou elle maintenant j'ai juste à leur demander et il me le dise la toute dernière chose, je n'ai jamais insulté ou discriminé quelqu'un de LGBTQIA et je n'ai jamais été homophobe ou lesbophobe ou autre, et ça ne va pas changer.

ENC LGBTQIA+

J'ai appris beaucoup de chose sur la communauté LGBTQIA+
Par exemple je ne savais pas la signification de la dernière lettre
de LGBTQIA+ en connaît le plus.

Q signifie queer, c'est une personne qui se reconnaît par dans la
sexualité le bin sexuelle.

L comme lesbienne veut dire une personne née un homme une femme

A comme asexual veut dire une personne qui n'a pas d'attraction
physique

+ c'est tous les autres.

Notamment, j'ai une intérêt à cette communauté et j'ai appris que
le signal au état unis n'est pas LGBTQIA+ mais
LGBTQIAAP.

J'ai aussi appris que de nombreuses insultes peuvent blesser des
personnes et je ne sava pas ce qui elle veulent dire comme pd.

J'ai aussi appris que dans de nombreux pays il est interdit de
faire partie de cette communauté sans peine de mort ou de prison.

J'ai regardé des vidéos de personnes trans ou gey ou lesbien,
je me suis rendu compte qu'il se fallait jamais se moquer d'eux
car se peut les blesser jusqu'à arriver au suicide.

EMC

Ce chapitre d'EMC ne m'a apporté presque rien sur la question de la LGBTQ phobie car sur ce sujet, j'étais plutôt bien informé et n'avais aucun préjugé ni discrimination. Mais alors, quel est ce que m'a apporté ce chapitre d'EMC? Je pense qu'il m'a montré de formes de violences ~~exercées~~ de la communauté LGBT dont je n'avais pas conscience, comme les thérapies de conversion. J'ai d'ailleurs eu une discussion sur ce sujet avec des membres de ma famille et une ~~avait~~ des préjugés sur les transgenres. Je lui ai expliqué toutes ces violences et cela lui a fait réfléchir et s'en était très satisfait. J'ai aussi pris conscience d'une autre chose. J'ai remarqué que ce problème de discrimination s'actualisait dans la société et beaucoup de gens en parlent, et des actions comme des manifestations se font de plus en plus parmi la jeunesse, car il y a quelques années, ce problème était moins débattu et ce n'était pas actuel, mais je pense que dans les années à venir, cela va beaucoup évoluer comme on a pu le voir avec la loi contre les thérapies de conversion.

Tuesday 17 October 2022

Dominic Mathon - LGBTQA+ studies

Alors, tout d'abord j'ai été très contente que l'on fasse ce chapitre, de 1) il m'a beaucoup plu (beaucoup d'apl, sujet très intéressant, confrontations des idées des élèves...), de 2) j'ai appris beaucoup de choses, et j'ai aussi participé à l'exa, et de 3) j'ai été vraiment heureuse qu'on en parle en classe dans le cadre des cours. Car c'est un sujet plutôt sensible et dont on parle de plus en plus.

Mon rapport à la question des LGBTQA+ studies n'a pas trop changé, mais j'ai appris de nouvelles choses qui m'ont parfois donné de nouveaux points de vue, surtout par rapport aux questions de genre, que je connaissais moins.

Les témoignages m'ont fait me sentir en cause, et j'ai eu un profond sentiment d'ignorance. Je m'imaginais même pas comment l'homophobie est possible, je m'avisais même pas à comprendre comment des gens peuvent penser comme ça. Je pense qu'heureusement notre génération est beaucoup plus ouverte et dans l'acceptation, et que les discriminations se rarifient.

Au niveau de mes expériences personnelles, je me suis rendue compte très jeune que j'étais bi, mais je ne l'avais dit à personne, je le cachais et ne l'acceptais pas. C'est seulement en arrivant à Bagnères, ce collège où être LGBTQA+ est très accepté, que j'ai enfin pleinement accepté le fait d'être bi. C'est pourquoi je rejetais les témoignages, et je pense que le fait d'avoir du soutien est vraiment très important.

Enfin, je suis vraiment très contente qu'on en ait parlé en cours. Je pense que c'était nécessaire surtout pour les élèves LGBTQA+ que

LGBTQWA+

Le chapitre était extrêmement utile. Il a permis de replacer les bases du respect envers le LGBT pour certains et nous d'autre à l'infirmité. Même si dans ce collège la question des LGBT n'est laing d'être un problème car c'est un collègue est exclusivement ouvert ce chapitre nous a permis de voir que ce n'était pas le cas partout. Puis m'a par ça mais aussi qu'une question. Je n'ai jamais pu compris le fait de se sentir femme ou de se sentir homme, si on affirme que se sentiment existe on affirme que il y a une différence entre femme et homme et la philosophie du XXI^e est justement d'abolir ces barrières là.

Histoire - Géographie - EMC

Au début, je savais qu'il existait des personnes qui aiment d'autres personnes du même genre qu'eux. Mais je ne savais pas qu'il existait des personnes transgenres, des personnes de deux genres différents. Je trouve que condamner à mort des personnes LGBTQI phobes est complètement insensé. Maintenant je pense des LGBT que de bonnes "choses". Je pense pense qu'ils ont assez souffert comme ça.

Et puis, du point de vue des gens de l'époque, et si c'était nous qui étions ~~étiez~~ sommes différents ?

EMC

Qu'est-ce qui a changé dans mon rapport à la question des LGBTQI phobies ?

J'ai tout d'abord pris conscience de toutes les insultes que subissent les personnes LGBT mais je n'ai toujours pas compris pourquoi certaines personnes refusent d'accepter la différence des autres. J'ai également pu découvrir la bisexualité que je ne connaissais pas jusqu'abrs mais aussi les violences qui vont avec. J'ai d'ailleurs été surpris que certains médecins décident de pratiquer des opérations d'assignation sans l'accord des parents ou de l'enfant. J'ai également pu prendre conscience que ce ne faisait que quelques années qu'il y a des lois pour protéger les personnes discriminées et qu'il y a encore beaucoup de cas où la justice ne peut pas faire grand chose pour aider les personnes concernées. De plus, j'ai été assez touché par le récit des personnes qui subissent ces discriminations alors qu'elles n'ont rien demandé.

14

A dire vrai je ne sais pas trop quoi écrire. Ce chapitre m'a beaucoup plu de par mon appartenance à la communauté LGBTQIAT et j'ai été agréablement surprise par le fait que (selon moi), vous utilisiez ^{mon j'exagère pas beaucoup} tout les bons termes. J'ai entendu (beaucoup) de professeurs dire "changements de sexe", "transsexuel les T" ou dire que la transidentité ou l'orientation sexuelle était un choix seulement par "ignorance" et c'est aussi pour cela bien que je trouve ça bien qu'on parle de ça au collège pour que, dans les générations prochaines, ça ne se produise plus et que personne n'est ^{au} envie de frapper des b° quand ils disent, je cite: "Ah c'est dégueulasse! Sale P!!" :)

Mon opinion sur les LGBTQIAT phobies m'a pas vraiment changé puisque moi même de mon côté je m'étais renseigné mais ça a sûrement pu permettre à ceux qui ne l'avaient pas d'en apprendre plus (j'espère) notamment sur les lois contre ces phobies.

J'espère que ça a pu permettre de faciliter le coming out (qui n'est d'ailleurs selon moi pas du tout obligatoire) mais qui je pense permet de s'accepter plus facilement) de certaines personnes dans cette classe qui, je le sais, appréhendaient. Je suis très fière et heureuse d'avoir une classe aussi ouverte d'esprit même si l'ignorance de la melle (U) m'a fait halluciner. (j'espère que je ne suis pas trop hors sujet).

Qu'est-ce qui a changé dans notre rapport à la questions des **LGBTQIA+** phobies ?

AVANT: Je savais que les personnes faisant partie du groupe) LGBT existait, je savais aussi que il y a beaucoup de personnes contre eux mais je ne pensais pas que c'est aussi grave !

MAINTENANT: Je comprends les raisons qu'ils sont en train de vivre ! Je leur souhaite bon courage et de la force envers les personnes contre eux.

AVANT: Je ne savais pas que QIA+ existait et donc cela voulais dire.

MAINTENANT: J'ai appris que il y avait plein d'autres lettres (après LGBT), et je trouve que notre société (classe) est bien ouverte malgré les personnes encore contre. Je ne comprends pas vraiment pourquoi ils sont contre alors qu'ils sont ce qui veulent, et il nous pose aucun problème. Je les soutiens de tout cœur ♥!

AVANT: Je m'en doutais et je savais qu'il y avait autant de personnes aux mais je ne pensais pas que c'était aussi grave.

MAINTENANT: Les documents (des tribus en classe) m'ont montré que c'est grave. J'ai aussi envie de plus m'informer sur leur communauté et leur liens avec les personnes contre, pour que je puisse les aider comme je peux. J'espère que un jour, tous le monde va pouvoir les accepter comme ils sont, en tous cas moi je l'ai accepté.

Mon Opinion:

J'ai bien aimé que on parle en classe car:

- j'ai appris plus de choses et j'ai changé de point de vue
- l'idée de discuter tous ensemble m'a permis d'écouter tous les points de vue.
- les documents m'ont aussi appris les liens et qu'il y a beaucoup plus de la tenté plus "grave" des injustices qu'ils doivent surmonter.

ti M Mon avis n'a pas tellement changé sur les LGBT QI,
j'étais déjà assez informé sur le sujet mais j'ai appris
de nouvelles lois sur les thérapies de conversion par exemple
(et à quel point le procédé est horrible). Je trouve d'ailleurs
que la loi est insuffisante pour toutes les discriminations
(comme pour les intersexes) qui devraient être punies. Les
définitions ^{et représentations} étudiées pendant la séquence sont très vraies: les insultes,
suicides, les violences, etc sont des discriminations que j'avais
déjà vu ou entendu que ce soit par les réseaux sociaux,
dans les films ou ^{par} des reportages d'ami.es qui se seraient
fait insultés. On a vu aussi que la France est assez
en retard par rapport aux autres pays pour un pays développé
et riche qui a totalement les moyens de faire changer et
de punir les LGBT QIphobes, notamment contre les thérapies
de conversion, la loi n'est sortie qu'en 2021.

més
u/h

EMC

Au cours de ce chapitre j'ai appris des choses que je ne savais pas mais j'ai aussi approfondi mes connaissances sur certains points. Je trouve que le rejet et la peur des personnes faisant partie de la communauté LGBTQIA+ est totalement injuste. J'ai appris beaucoup de choses sur les relations entre les homosexuels. J'ai aussi appris ce que signifie "QIA+" dans "LGBTQIA+", je ne savais ce que signifiait ces lettres et je ne savais pas non plus qu'elle faisait partie du nom pour la communauté. J'ai appris que il y avait aussi énormément de suicide car des personnes homosexuelles étaient victime de harcèlement et de discriminations. Je ne savais qu'il y avait tant de pays où les actes d'homosexualités étaient punis par la loi. Je ne savais pas non plus que la Pride a été créée par des personnes gays. Ce dont je suis sûr c'est qu'il ne faut pas discriminer les personnes LGBTQIA+ car ce sont des personnes comme les autres.

ANNEXE III bis – Deuxième chapitre d'EMC : Comprendre et combattre les LGBTQIA+phobies, rendus bilan des élèves de 4[°]A

net

Le chapitre m'a appris que les LGBTQI peuvent être beaucoup plus discriminés que ce que je croyais. J'ai presque toujours vécu à Paris et dans cette ville il semble plus facile d'y vivre son homosexualité que dans les villes de province. J'ai souvent croisé des personnes en couple du même sexe et cela me m'a toujours choqué. En revanche j'ai vécu 4 ans en Indonésie et là-bas il est totalement interdit de montrer son homosexualité. Cela m'avait choqué.

En revanche l'histoire de Simah cela me choque vraiment. On doit laisser les personnes vivre comme elles veulent et personne ne doit se mêler de l'orientation sexuelle des autres.

Les insultes que les LGBTQI subissent devraient être automatiquement punies. Il faut accepter leur orientation sexuelle des autres et être plus tolérant les uns avec les autres et même les supporter les autres.

Je ne savais pas que les peines pour homophobes sont aussi lourdes et ceci est décevant. Je ne connaissais pas non plus les peines pour LGBTQI phobie : 3 ans de prison + 45000€ d'amendes.

Je trouve ça vraiment horrible de faire ça à des personnes, c'est blessant moralement.

8
A
Histoire-Géo

LGBT OIA+

Le cours m'a permis de me rendre compte de certaines réalités que je ne connaissais pas. Par exemple le fait que les lois envers les personnes homosexuelles et les insultes (1-3 ans de prison) étaient arrivées très tard. J'ai aussi appris certaines choses qu'il y avait des personnes intersexes, avec deux organes reproducteurs, ce que je ne savais pas auparavant. Mise à part cela, le reste du cours ne m'était pas inconnu pour moi. Je connaissais les insultes, mais moins les conséquences. Les récits de personnes lésbienne ou gay parlant de leur enfance m'ont fait réaliser ce à quel point ces insultes pouvaient être blessantes. Je n'ai jamais dit ces insultes, mais en primaire, certaines personnes dans mon entourage le faisaient.

Le fait que certains font cela refusent/détestent les plaintes de personnes LGBT m'était totalement inconnu.

En général, ce cours m'a appris plus de choses sur la communauté LGBT.

Qu'est-ce qui a changé dans votre rapport à la question des
LGBTQIA+ phobes ?

Mon rapport à ce type de phobie à proprement parlé n'a pas
vraiment changé, j'ai toujours trouvé ces phobes horribles et
ridicules, et sur ce point je n'ai pas changé d'avis. Mais je pense
que notre société aurait plus évolué que cela, et je ne pensais pas
ces phobes encore aussi répandues. J'ai vraiment mesuré mes chances
de pouvoir évoluer dans une classe comme la nôtre où ces phobes
sont exclues et où il n'y a pas de préjugés. Les témoignages que
nous avons regardés m'ont vraiment marqué, et je me suis
promis de faire plus attention à mes mots et à ceux des autres, qui
peuvent blesser profondément si on s'en rend compte.
J'ai vraiment apprécié pouvoir parler de ce sujet ouvertement
car je pense que c'était important et que ça a aidé pas mal de
personnes.

Question: Qu'est ce qui a changé dans votre rapport à la question des LGBTQIA+ phobies?

Avant ce cours d'EMC, je connaissais déjà cette communauté, mais cela ne m'a pas empêché d'apprendre d'avantage. Par exemple je connaissais cette communauté sous le nom de LGBT et je ne savais pas qu'il y avait plus de mots pour désigner des relations autres que hétéro. J'ignorais ce que bisexuel, transsexuel, queer, intersexe, asexual... voulait dire, mais maintenant je le sais. Je savais que homophobes, les biphobes, les lesbophobes, les ^{les} transphobes étaient punis par la loi, mais je ne savais pas qu'il y avait 1 à 3 ans de prison + 45 K € d'amende. Je savais encore moins que les personnes qui insultent, harcèlent les personnes intersexes ne sont pas punis. Cette leçon m'a beaucoup appris, merci.

LGBTQIA+ phobie

- Qu'est ce qui a changé dans votre rapport à la question des LGBTQIA+ phobie?

La première chose ^{qui} a changé est une prise de conscience de l'existence d'une certaine diversité d'orientations sexuelles. J'avais entendu parlé des lesbiennes et des gays. J'ai appris ce que signifie lesbienne, gay, bisexuel, transgenre, queer, intersexé, asexuel... J'ai également appris que le sexe et le genre n'étaient pas forcément la même chose: on peut très bien avoir un corps d'homme (sexe) et être une femme (genre), et inversement.

J'ai également appris que ces différences étaient parfois difficiles à assumer dans une société majoritairement hétérosexuelle: il n'y a pas si longtemps que ça, être LGBTQIA+ était considéré comme une maladie par l'Occident. Dans certains pays, des thérapies de conversion étaient pratiquées, essayant, notamment par des électrochocs, de rendre hétérosexuelle une personne LGBTQIA+. En France, une loi a été votée pour punir sévèrement toute personne faisant des thérapies de conversion.

- Il faut faire attention à respecter ces différences pour éviter des drames psychologiques liés au harcèlement. J'ai également pour conscience qui s'en prendent systématiquement aux ^{PGP} LGBC : on parle de LGBC-phobies. Par exemple, nous avons que encore récemment, une plaque commémorative en hommage à Bruno Lemair et Jean Dact avait été vandalisée pour le 2^e fois en trois mois à Paris. Ils avaient été les derniers à être condamnés à mort pour leur homosexualité, en 1750.

Aujourd'hui, des lois protègent les personnes LGBC (JAD) et punissent les harceleurs. Des associations proposent également leur aide.

Je pense que ce chapitre a été bénéfique à tout le monde car sensibiliser les personnes sur ce sujet est fondamental, on a tous des préjugés, des incertitudes ou des questions qu'on n'a pas posé à cause de la peur du jugement des autres.

J'ai tout d'abord appris la signification des acronymes LGBTQI dont je ne connaissais même pas la signification comme :

Queer : Personne dont l'orientation ou l'identité sexuelle ne correspond ~~Interessa~~ pas aux modèles dominants.

Intersexe : Personne possédant des attributs à la fois féminins et masculins.

J'ai appris les discriminations pouvant être faites aux personnes LGBTQI, malheureusement le harcèlement est très présent dans les collèges et lycées, ce qui provoque malheureusement des tentatives de suicide ou même des suicides dans certains cas.

Nous avons étudiés différents documents concernant ces discriminations :

- Une plaque commémorative en hommage à Bruno Lenoir et Jean Diot a été vandalisée pour la deuxième fois en 3 mois à Paris. Ils avaient été condamnés à mort pour leur homosexualité, en 1793 :

Sur l'image accompagnant le doc. on
voit des sortes d'affiches où sont écrites :
" Pour faire un enfant : je suis un homme pas un gay "
Cette phrase est horriblement pleine de sous-entendus
comme quand on est gay on est pas un homme.
Ce sont des sortes de préjugés.

Ça qui a changé dans mon rapport à la question des LGBTQIA+ phobies.

Tout d'abord, je tiens à dire que ce chapitre m'a appris beaucoup de choses, par exemple, qui est une personne queer, ou une personne intersexue. Ce savoir, pour moi, est la première étape de la lutte contre la discrimination des LGBTQIA+, ou de m'importe quelle discrimination. C'est ce savoir acquis qui permet à l'individu de comprendre l'état humain, comme tout autre animal, a peu de l'inconnu, ce qui pousse à vouloir éloigner qui est différent, conduisant à la discrimination. Ce savoir acquis et transmis, le plus tôt possible, est donc indispensable.*

Quand à mon rapport avec cette question de LGBTQIA+ phobie, beaucoup déjà inacceptable qu'une personne puisse être rejetée ou jugée pour une différence (l'homosexualité dans cette société hétéronormée, la fait d'être transgenre quand la norme de genre est stricte, la couleur de peau, la forme de son corps, la religion ou quelque autre différence - mais qu'est-ce que vraiment la différence, si personne n'est identique devant la discrimination), alors que son seul tort est de ne pas être conforme à une norme, pour le cas de la France, qui n'est écrite nulle part sauf dans les coeurs et les esprits; alors qu'elle ne nuit à personne, mon avis n'a pas changé. Une personne, qui qu'elle soit a le droit et doit le faire savoir, de se faire respecter et de faire ce qu'elle veut de sa vie: d'avoir une relation ou des rapports sexuels avec quelqu'un du même sexe, de ne pas avoir de relation ou de rapports sexuels, de ne pas se reconnaître dans le sexe qui lui a été attribué à la naissance, de préférer ne pas avoir de genre, d'avoir l'appareil reproducteur féminin et masculin (etc). N'est-il pas stupide

qu'un homme fait de sa vie ce qu'il veut, tant qu'il ne nuit pas à autrui?

Je pense donc que personne n'a le droit de dire quoi que ce soit de la manière de vivre de quelqu'un, et encore moins nuire le "genre" de bord, de l'éthique ou de la religion.

Je tiens à rappeler que les paroles et les gestes peuvent avoir un effet bien plus dévastateur qu'une punition physique.

* Je pense donc que la suivante constitue le plus grand des problèmes est l'éducation. Imaginez un enfant, être naïf et manipulable, grandir dans une famille LGBT+ puis bien lui inculquer ses valeurs? En grande partie de son foyer. Et combien de temps mettait-il avant de réaliser que son premier homosexualité n'est pas normale, combien de temps avant de comprendre qu'une personne transgenre n'est pas un garçon/une fille "normaux"? Combien de temps avant de réaliser que toute personne lesbienne n'est pas une lesbienne "normale"? Combien de personnes rencontrent leurs parents avant de comprendre? Comment la relation avait-elle dû être ou du moins leur avait-elle été expliquée plus tôt?

Convenez - vous, il est évident que la clé d'un monde meilleur

Dans ce chapitre, j'ai appris la définition de "guer" J'entendais souvent le mot mais ne savais pas ce que c'était. J'ai apprécié pouvoir parler en toute liberté, et ce que j'ai particulièrement aimé était le fait de pouvoir poser des questions et de faire beaucoup d'oral. J'ai également appris les différents types de manifestations que font de l'homophobie, certains n'avaient encore inconnus, tels que (LGBTphobie).

Les thérapies de conversion - J'ignorais l'existence de la plaque commémorative à l'honneur de Louisa Simon et Jean Diet, dans le 2^e arrondissement. J'ai également été scandalisée, et ai trouvé scandaleux que dans certains endroits, on ne puisse vivre en tant que personnes LGBT, et que ce soit seulement en 1999 que l'homosexualité fut retirée de l'OMS. Je pense que si c'est ainsi qu'on est mis, c'est interchangeable, et qu'on restera toujours soi-même, LGBT ou non. Je connais une fille qui a déjà dit à une partie de sa famille qu'elle était lesbienne, et je sais qu'elle a très peur de le dire à son père de ses parents, car elle ne sait pas ce qu'il pense. Elle en a déjà pleuré et est très anxieuse. Mais je suis sûre qu'elle a dans ses camarades ^{grande} une confiance sur ce sujet et se sent normale, car elle l'est, et pas elle a la chance de n'avoir jamais été prise pour cible de railleries, ou de n'importe quelle manifestation de discrimination existante. Notre classe est vraiment à l'aise avec les personnes LGBT et je sais que certains obtiennent parfois des insultes telles que "il", mais même si je m'apprécie pas, elles n'ont jamais été proférées à l'égard d'une personne ouvertement LGBT de la classe, ou sérieusement. J'ai également appris les peines en cas de discrimination, et les insultes (bien que je n'ai jamais eu l'intention de les utiliser, et ne l'ai toujours pas, heureusement), pour défendre

les personnes victimes de LGBT phobie, et moi-même, pour
me pas les utiliser. J'espère que, si quelqu'un dans la classe veut faire
son coming-out à la classe, il ou elle se sentira conforté et en
confiance. Il ya beaucoup de figures ~~qui~~ LGBT qui m'ont
marqué, Freddie Mercury, Oscar Wilde et je me troublée pas la
tête plus que ça, car ça risque d'être long. On devrait pouvoir
s'assumer comme on est. Être LGBT m'est pas une honte ou
quelque chose à cacher ou dont on doit avoir honte, non. Être LGBT,
c'est autant une beauté qu'une fierté.

Dans ce chapitre, j'ai appris que dans le monde il y a beaucoup plus de discriminations sur la communauté LGBT qu'on le pense, et que ça pouvait avoir des gros impacts mentalement mais aussi physiquement.

Que souvent sans le savoir on dit des mots blessants, que le harcèlement pouvait causer des dépressions et des suicides.

J'ai appris aussi que les propos homophobes, transphobes et... punis par la loi depuis peu de temps. La punition est constituée d'une amende et de prison. Mais aussi que le breusement la thérapie de conversion est interdite en France et punie.

Nous avons également parlé de la composition du mot "LGBT": Lesbienne, Gay, bisexuel, Trans. Et nous avons étudié les définitions de ces mots. Je me suis aussi intéressé aux trois lettres suivantes "QIA":

Queer, intersex et asexuel.

J'ai trouvé ce chapitre intéressant et constructif.

LGBT

Avant ce chapitre je ne m'étais jamais vraiment penché, mais j'avais déjà un opinion sur le sujet, pour moi tout personne doit être égal, quelle que soit sa couleur de peau ou son orientation sexuel, et mon point de vue n'a pas changé. Grâce à ce chapitre, j'ai appris et compris leur détresse, qui, je trouve n'est pas assez mise au grand jour. J'ai aussi compris que certains propos ou insultes n'étaient pas à prendre à la légère, et qu'il ne fallait les utiliser dans n'importe quelle situation.

Qu'est-ce qui a changé dans votre rapport à la question des LGBTQIA+ phobies ?

Grâce à ce chapitre, j'ai enrichi mes connaissances par rapport au thème des LGBTQIA+ phobies. J'ai pris conscience du rejet de la société par rapport aux personnes LGBTQIA+ et de la violence que beaucoup subissent. Beaucoup de lois sont mises en place pour protéger les personnes qui font parties de la communauté, néanmoins, elles ne les protègent pas des violences, agressions et insultes commises par des personnes homophobes. Ces lois n'intègrent pas les personnes intersexes (personne qui présente des caractéristiques anatomiques, chromosomiques ou hormonales ne relève ni d'un sexe ni de l'autre) ce qui prouve l'ignorance de la société par rapport à certains genres et certaines sexualités (je ne savais moi-même pas que le terme "hermaphrodite" m'était plus approprié).

L'homophobie est créée par la légalité et l'ignorance des gens par rapport aux LGBTQIA+. Nous vivons encore dans une société hétéronormée et homophobe. L'éducation est primordiale afin d'élever

des personnes informées et compréhensives pour
mettre fin à l'homophobie

Question: Qu'est-ce qui a changé dans votre rapport avec les phobies concernant les personnes LGBTQIA+ ?

Avant cette séance, j'ignorais beaucoup de choses sur les personnes LGBTQIA+. Quand j'entendais des mots de ce champ lexical, j'essayais d'éviter à tout prix des discussions sur ce sujet car j'avais peur de ces personnes que je trouvais "pas normales" et d'en devenir une, même si je n'avais pas entendu d'insultes dessus.

Grâce à cette séance, j'ai notamment appris en quoi cette minorité consistait exactement (ce que chaque lettre de l'acronyme représente et signifie). J'ai compris que les idées que j'avais sur ces personnes étaient des préjugés venant d'idées que j'ai reçues et entendues dans mon entourage.

J'ai trouvé les témoignages des personnes LGBTQIA+ très touchants car ce sont des personnes comme les autres qui ne méritent pas de subir les harcèlements, discriminations, rejets et violences de leurs semblables.

LGBTQI phobias

Dans ce chapitre, j'ai appris certains mots en rapport avec les LGBTQI, comme les initiales. Je ne connaissais pas du tout les personnalités, le regard social de genre (je n'avais aucun préjugé là-dessus). Je trouve très intéressant l'idée de faire ce sujet en classe. Le fait de connaître les lois allant avec l'homophobie, la lesbophobie, la transphobie, etc permet de mieux comprendre la situation de ces personnes. Les témoignages vus en classe ont été très instructifs et ont permis de voir l'évolution de la place sociale des LGBT avant et maintenant (par exemple, le fait que les thérapies de conversion n'ont été punies que très tardivement et que l'OMS reconnaisse l'homosexualité comme une maladie jusqu'en 1990). Ce chapitre a permis de montrer qu'il existe toujours des personnes homophobes, etc... même parmi les représentants de l'état et qu'il ne faut pas confondre la loi et les gestes des personnes, et qu'on peut assister à des violences médicales etc pas toujours punies par la loi et que des personnes (par ex transphobes) existent dans les mouvements féministes, ou autres.

Notre séance sur la communauté LGBTQIA +

iqu

Tout d'abord, j'ai beaucoup apprécié l'ambiance
l'entraide dans la classe dans laquelle je me sentais
à l'aise pour discuter de ces sujets. J'avais d'abord
peur de m'exprimer par peur d'offenser sans le vouloir
les personnes de la communauté concernée, mais on a su
me mettre à l'aise. Grâce à cette séance j'ai
pour la première fois appris la définition de chacune des
mots définissant les personnes de cette communauté.
Lesbienne, gai, bisexuel, transgenre, queer, intersexe,
asexuel etc... et avant, j'avais du mal à distinguer
la différence entre certains de ces mots, ce qui est maintenant
beaucoup plus clair. Nous avons aussi vu les violences
commises envers ces personnes. J'ai appris que il existait
des thérapies de conversion, chose que j'ignorais et qui
m'a beaucoup choqué. J'ai aussi été étonnée par les
dates très tardives des votes des lois contre ce genre de
violences. J'ai aussi retenu de cette séance que, même
lorsque c'est pour plaisanter, les insultes comme PD,
zoulette, gouine ou baltringue etc... sont à bannir
de notre vocabulaire car ce sont des insultes qui peuvent
réellement offenser des gens et probablement causer un
mal-être chez eux. Cette séance m'a donc permis d'être

éclairée sur ce sujet, et je trouve cela génial
que nous étudions ce genre de sujets de la société
actuelle dans laquelle nous vivons.

EMC

Je pense que durant ce durant ce chapitre sur la GBT, mon point de vue a évolué, ~~plus~~ j'ai appris des choses, et je pense que maintenant j'en suis plus sûr la GBT, j'ai plus connaissance des lois de la datation où elles ont été prises ce qui m'a beaucoup étonné j'ai aussi appris que certaines impuretés pouvaient blesser les personnes GBTQIA+ dans qui elles leurs sont destinées ou que la phobie des personnes GBTQIA+ était encore très présente dans la société actuelle.

Je pense que mon rapport a changé car j'ai appris de nouvelles choses qui complètent ma connaissance.

J'ai appris les définitions des derniers lettres des LGBTQIA+.

Politique

Je connaissais que jusqu'à l'interdiction, j'ai récemment appris que Q est Queer (terme anglais) qui signifie une personne qui nait avec les 2 sexes à la naissance (par exemple associé (personne qui nait par nature sexuellement).

Dans cette séquence on a vu ce que nous apprenait les BIP (Bisexualité) avec les préjugés qu'on connaît. On a vu des figures importantes des personnalités appartenant à la communauté. Cela m'a servi car je ne pensais pas que tant de personnes étaient bisexuelles.

Par exemple Allan Turing qui a été tué car on lui imputait d'aimer les femmes alors que il aimait les hommes (le bon gay).

Après on a fait une activité sur le canotisme d'une plaque. Il y avait des commémoratives des derniers couple gay qui ont été tués. On a vu des affiches qui disaient "J'ai tapé ça triste de voir la mentalité de certaines personnes aujourd'hui qui ont que un gay et d'accepter car il est indigne de qu'il y ait des personnes à cause d'être pas uniformes leurs orientations sexuelles différent de la société. J'ai été très offensé."

Après on a fait une activité sur le canotisme d'une plaque. Il y avait des commémoratives des derniers couple gay qui ont été tués. On a vu des affiches qui disaient "J'ai tapé ça triste de voir la mentalité de certaines personnes aujourd'hui qui ont que un gay et d'accepter car il est indigne de qu'il y ait des personnes à cause d'être pas uniformes leurs orientations sexuelles différent de la société. J'ai été très offensé."

Après on a fait une activité sur le canotisme d'une plaque. Il y avait des commémoratives des derniers couple gay qui ont été tués. On a vu des affiches qui disaient "J'ai tapé ça triste de voir la mentalité de certaines personnes aujourd'hui qui ont que un gay et d'accepter car il est indigne de qu'il y ait des personnes à cause d'être pas uniformes leurs orientations sexuelles différent de la société. J'ai été très offensé."

Après on a fait une activité sur le canotisme d'une plaque. Il y avait des commémoratives des derniers couple gay qui ont été tués. On a vu des affiches qui disaient "J'ai tapé ça triste de voir la mentalité de certaines personnes aujourd'hui qui ont que un gay et d'accepter car il est indigne de qu'il y ait des personnes à cause d'être pas uniformes leurs orientations sexuelles différent de la société. J'ai été très offensé."

① au collège entre
les amis

Vous avez également regardé des témoignages de personnes (Bibi, etc.)
J'ai appris quelque chose et c'est qu'il faut faire très attention à ce qu'on
dit car cela peut blesser des personnes qui n'ont rien fait de mal
ming out. Du coup, j'ai aussi les yeux et leurs réponses ont été
(je le savais déjà)

Un point sur lequel je voudrais revenir (c'est le dernier point
avec sur cette séquence) c'est l'ambiance.

Elle se posait des questions très pointues, des sujets que
personnellement je connaissais pas, elle posait des questions qui pouvaient
être pertinentes pour certaines personnes. Elle n'était pas et elle
forçait à être écoute. Alors elle se permettait de lui répondre
légèrement méchamment la faisant passer pour une personne
stupide. J'ai trouvé ça pas très sympa, car je trouvais qu'elle
essayait de trouver les mots justes pour offenser personnes et qu'elle
a le droit de ne pas savoir ou de ne pas comprendre.

Voilà

En bilan j'ai bien aimé et j'ai appris des choses.
de nouvelles

L&A

Qu'est-ce qui a changé dans votre rapport à la question des LGBTQIA+ phobies ?

les lettres

Jusqu'à présent, je n'avais jamais vraiment entendu parler de ça. J'ai donc appris ce que voulait dire cet acronyme, ce que je ne sais pas. Ça veut dire : L = Lesbienne, G = Gay, B = Bi, T = Transgenre, Q = Queer, I = Intersex et A = Asexual. J'ai aussi appris ce que voulait dire tout ces termes. Lesbienne signifie une fille qui aime une fille. Gay signifie un garçon qui aime un garçon. Bi signifie une fille ou un garçon qui aime les deux. Transgenre signifie qu'une personne dont le genre (ou identité de genre) attribué à la naissance ne correspond pas à son sexe. Je vois que Queer est un positionnement politique, c'est des personnes cherchant à sortir de l'hétéronorme. Intersex signifie qu'une personne naît avec des attributs des deux genres réunis.

Si je n'en avais jamais parlé ou entendu parler, ça n'est pas parce que c'est un sujet tabou dans ma famille, mais seulement parce que chez moi on parle de certains sujets seulement si on s'en questionne. Et après le 1^{er} cours sur ce chapitre, j'en ai parlé aussi très librement avec mes parents.

J'ai aussi appris que depuis peu, c'est puni par la loi d'insulter ou plus de personnes

LGBTQIA+

Je trouve maintenant que je sais ce que ça veut dire que c'est horrible de discriminer des gens parce qu'ils ne sont et ne pensent pas comme certaines personnes. Je n'avais pas d'avis jusqu'à présent. Maintenant si : je trouve ça injuste que ces personnes soient traitées comme des personnes "pas normales". Et qu'elles soient des fois soumises à des violences, alors qu'elles n'ont rien fait. Il existe des mécanismes de protection, mais pourquoi depuis si peu de temps ? Et heureusement qu'il y en a de nos jours et que les gens ont réussi à un peu comprendre leurs difficultés.

Dans ce chapitre d'ENC sur les LGBTQIA+ -phobies
j'ai appris beaucoup de chose, même si j'en savais
quelque mot dessus. Par exemple, je me savais ce que
voulait dire Q, I, A, j'ai donc appris que Q voulait
dire queer c'est active étrange en anglais, dans la politique,
lorsqu'on veut parler de LGBT on parle de queer.
Que I voulait dire Interssex c'est à dire Intersexum
d'hostilité, sujet pour discrimination à l'égard des personnes intersexes.
Que A voulait dire Bisexuel c'est à dire .

Grâce au document, j'ai appris que Bruno Louis et
Jean Diet ont été vandalisée pour la deuxième fois en
trois mois à Paris. Ils ont été les derniers à être
condamnés et marés pour leur homosexualité, en 1750.
Je me savais pas qu'il existait des peines mort
pour les personnes homosexuel.

J'ai découvert que plus les regard social envers les
LGBTQIA+ ainsi que leur comportement et leur identité

Pour finir grâce au tableau avec les définitions, les
insultes et manifestation de cette discrimination et les
mécanismes ... J'ai appris quelques insultes envers les
lesbiennes, Biphobie, Transphobie ... Quel que pour
Bruno et Jean, je ne savais pas qu'il y avait autant
d'urs de peurs et d'humande.

C'est ce qui a changé dans votre rapport à la question des LGBTQIA(+) phobies?

Pendant cette séquence, j'ai appris tout d'abord des nouveaux mots permettant de définir une orientation sexuelle mais aussi l'existence des personnes Intersexes. Suite aux vidéos visionnées en classe, j'ai compris que si je connaissais une personne d'une différente orientation sexuelle que la mienne, il ne faut absolument pas se moquer ou l'insulter pour "rigoler" car cela peut réellement blesser. J'ai également compris qu'il ne faut jamais laisser une personne Gay, Lesbienne, Bi, Trans ou Intersexé de côté sous prétexte qu'elle est différente. Si un jour je vois qu'une personne se fait harceler à cause de son orientation sexuelle, je sais à présent qu'il existe des associations qui sont là pour aider ces personnes. Et puis la police ou la gendarmerie sont aussi là. J'ai appris qu'il y avait des sanctions comme 1 à 3 ans de prison et 5000€ d'amende pour les harceleurs.

Tout d'abord, tout simplement, j'ai compris la signification de l'acronyme et chacun des mots qui le composent.

Aussi, malgré le fait que dans ma famille les questions de genre et d'orientation sexuelle ne sont pas un tabou, des informations me manquaient pour affirmer mon propre avis sur le sujet. Je peux en déduire que le gouvernement, malgré sa modernisation est en retard sur ses choses là, ainsi, certaines personnes ne l'accepte pas et leurs remarques sont donc qualifiées de LGBTQIA+ phobies.

La population LGBTQ+ est visée par ces remarques et y font face malgré le manque de mesures mises en place par le gouvernement.

Grâce à cette leçon, j'ai pu me rendre compte de la situation sociale de la communauté LGBTQIA+ et comprendre que la mise en place de nouvelles sanctions envers les LGBTQ+ phobies m'est plus un souhait mais un besoin pour l'évolution et le bien-être des humains aujourd'hui comme pour demain.

Qu'est ce que ce chapitre vous a appris ?

Premièrement, j'ai appris la signification de l'acronyme LGBTQI+. Je connaissais déjà le sens de la plupart des lettres, mais j'ai appris pour Q, qui signifie quere (au départ, ce mot était une insulte envers les LGBT, mais la communauté s'en est servi pour désigner l'aspect politique (manifestation)). J'ai également appris la signification du T: il désigne les personnes transsexuelles, qui sont nées avec des attributs génitaux mâle et femelle).

Après avoir visionné des vidéos où des LGBT s'expriment sur le harcèlement scolaire qu'ils avaient subi, j'ai compris que ces personnes avaient besoin de soutien, pour qu'elles puissent s'assurer.

Les études de document faites en classe m'ont appris que certaines personnes homophobes peuvent être sous pity, comme des adolescents qui ont harcelé une fille de 14 ans, qui s'est donné la

la mort. J'ai également appris l'existence
des thérapies de conversion, qui consistent
à essayer de faire changer quelqu'un de genre
de sexualité ou d'identité, punies par la loi depuis
peu.

Enfin, j'ai appris la procédure à ~~suivre~~ suivre
pour porter plainte au commissariat de police
ou à la gendarmerie. Il est également possible
d'envoyer la plainte à un procureur de la
République.

J'ai beaucoup aimé ce chapitre, car il nous a
permis d'apprendre beaucoup de choses qui nous
concernent directement, comme apprendre à
reconnaître un acte ou des propos homophobes
ou comment réagir si l'on est victime d'un acte
homophobe, mais également réaliser que la
société d'aujourd'hui peut être homophobe
grâce à des études de documents concernant
des faits plutôt récents.

Non peut de une sur la communauté LGBTQIA+

Le terme transgenre signifie utilisé par les personnes dont l'identité de genre diffère de celle qui leur a été assignée à la naissance. Les personnes dont l'identité de genre se situe en dehors des catégories binaires (la notion que il n'existe que deux genres, soit homme et femme) sont parfois s'identifier au lieu d'être "trans".

Chaque personne peut choisir comment elle veut s'identifier ou d'autres mots, personnes d'autres ne peut décider si une personne est transgenre. D'autres termes pour décrire l'identité de genre peuvent être utilisés par certaines personnes: "de genre queer", "de genre fluide", "non conforme de genre", "non binaire" et "androgène".

Une binaire, se dit d'une personne qui n'accepte pas une société qui ne reconnaît que les genres binaires d'homme et de femme, et qui définit son genre à l'extérieur de ces mêmes. Les gens non binaire peuvent s'identifier comme n'ayant pas de genre, comme étant entre les genres de comme ayant un genre qui n'est pas toujours le même. Les personnes qui se considèrent comme non-binaire peuvent ou non aussi s'identifier comme transgenre.

Il est important à dire que cette communauté a beaucoup de à comprendre elle-même commente qui n'était pas être dans mon esprit. En conclusion, ainsi que chaque personne peut avoir sa propre idée de ce qu'il signifie et qu'il fait partie d'être transgenre.

Chapitre LGBTQIA+

Je connais la plus part des choses énoncées dans ce chapitre car j'ai plusieurs amis qui font partit de la communauté LGBTQIA+. Cependant, j'ai appris la signification des deux premiers lettres de ce sigle. Je sais donc maintenant que le "L" représente la communauté lesbienne et le "A" représente la communauté A sexuelle.

Je sais que les LGBTQIA+ sont souvent harcélés et victime de préjugés. Dans mon avis sur les LGBTQIA+ n'a pas changé. La vision des LGBTQIA+ dépend des personnes et des pays.

Avant ce chapitre pour moi le terme LGBT était pour désigner les personnes à la sexualité particulière. Je ne connaissais rien des relations Quere des Intimes. Le chapitre m'a fait pour comprendre que les personnes LGBT sont normales, elles n'ont rien de particulier. Elles se définissent juste comme appartenant à une communauté.

Cela m'a aussi fait comprendre la cruauté de certains, leur haine. Ça m'a rapproché des personnes qui au quotidien subissent des insultes, des discriminations juste à cause de leur sexualité.

Les témoignages des élèves LGBT m'ont avéré que même des insultes prononcées avec légèreté, pour "rigoler" peuvent avoir un impact psychologique sur les victimes.

Ce qui a changé dans mon rapport aux LGBT c'est que mon esprit a appris à les normaliser. Ça a aussi enrichi mes maigres connaissances sur le sujet malgré les amis LGBT de mes parents.

3

une

des LGBTQI phobies :
ce qui a changé grâce à notre leçon d'EMC.

Dans notre leçon, nous avons commencé par redéfinir les différents types de profils présents dans la communauté LGBTQI. Cela m'a été très utile car seuls les plus connus et fréquents m'étaient clairs : lesbienne, homosexuel, trans, etc...

Avant cette leçon, je m'imaginai que les LGBTQI devaient faire face à des insultes et moqueries (ce pourquoi également ils avaient créé leur communauté) mais que la société, aujourd'hui moderne et évoluée, les acceptait presque totalement.

Car, nous avons étudié des cas d'extrême violence tel que le harcèlement d'une jeune fille lesbienne qui se suicide ensuite.

J'ai été étonnée de cette violence qui me révolte.

J'avais également certains préjugés, je pensais que chez les moins de 15 ans, c'était comme un effet de mode de se sentir faire partie des LGBTQI mais des vidéos de personnes racontant leur expérience en tant que collégienne lesbienne par exemple m'ont fait penser le contraire.

J'ai également découvert dans ce chapitre toute la complexité qu'il y a entre les genres et les préférences sexuelles, les bons termes à utiliser

pour être précis et leur définition.

Je pense que le fait d'avoir créé une communauté regroupant les personnes LGBTQI leur est bénéfique : cela donne sûrement un soutien mutuel et une force collective.

Malgré cette belle idée, je pense que la société devrait aujourd'hui respecter ces personnes et les accepter totalement sans mettre de "différences" entre eux et les personnes hétéro-normées. Je trouve cela dommage d'avoir eu à créer une communauté pour lutter contre cela, bien que ce fut nécessaire.

actes liés
13/11/22

J'ai également appris dans ce chapitre que les LGBTQI phobies sont punies par la loi, ce qui m'a vraiment réjoui et donné un sentiment de justice.

Ce chapitre m'a amenée à réfléchir sur ce domaine et à mieux comprendre beaucoup de choses.

ANNEXE IV – Géographie, séquenceur

Géographie thème 2 : Les mobilités humaines transnationales

Problématique : comment les mobilités humaines montrent elles l'interconnexion du monde et les différences et inégalités entre les territoires et les populations ?

Chapitre 3 : Un monde de migrants

Ce que dit le BO :

Si le monde contemporain demeure malgré tout très largement marqué par la sédentarité, il n'en reste pas moins que les migrations internationales concernent des effectifs considérables (plus de 232 millions de personnes en 2015 ; soit près de 3 % de l'humanité) et en croissance rapide (77 millions de personnes en 1965, 111 millions en 1990).

La géographie des migrations internationales demeure fondamentalement une **géographie de la mobilité du travail et de l'emploi, largement contrainte pour le plus grand nombre**. Elle reflète entre territoires émetteurs et récepteurs, l'essor d'inégalités multiformes. Elle s'organise autour de grands systèmes continentaux soit « Suds-Nords » (Amérique latine- Caraïbes/ Amérique du Nord, Afrique-Maghreb/ Europe, Europe orientale et centrale/ Europe occidentale, par exemple), soit « Suds-Suds » (Golfe persique/Asie du Sud-Afrique- Proche-Orient). Ces flux principaux sont complétés par d'autres types de migrations plus spécifiques (migrations de retraite, étudiants en formation, « fuite des cerveaux » vers les États-Unis) et géographiquement plus diversifiées. Les migrations s'accompagnent de plus en plus de circulations, qui induisent un va-et-vient régulier du migrant entre son territoire d'origine et son territoire d'accueil pour des raisons familiales ou professionnelles, dans le cadre d'un parcours de vie et d'un projet migratoire. Ces circulations participent parfois de la dimension proprement transnationale de certaines de ces mobilités avec le maintien de relations multiformes (familiales, religieuses, économiques avec les transferts de fonds). Dans ce cadre, les diasporas sont, par leurs réseaux et leurs communautés, de puissants vecteurs de la mondialisation mais aussi du développement de leurs régions d'origine.

Les mobilités internationales forcées - liées aux crises, guerres et conflits géopolitiques - sont elles aussi en plein essor, en particulier dans certaines régions de l'Afrique sub-saharienne, en Asie ou, surtout, au Proche et Moyen-Orient. Si ces migrations concernent en premier lieu les États voisins de la zone de conflit, elles débordent parfois largement de leur cadre régional ou sous-continentale (ainsi l'Europe face aux crises afghane, irakienne et syrienne).

On assiste ces dernières décennies à une accélération des migrations et à une diversification des profils des migrants (migrations plus familiales et plus féminines, mineurs isolés...) inégalement dotés en capital social et culturel. Cet essor bouscule la situation des États et leur capacité à gérer les flux migratoires alors que, parfois, la

distinction entre pays d'accueil, de départ et de transit est rendue plus floue par la multidirectionnalité des flux et la mobilité des itinéraires. Dans ce contexte, les frontières sont plus ou moins ouvertes et plus ou moins poreuses, selon les stratégies mises en place par les différents États qui définissent aussi des statuts juridiques bien différenciés pour les migrants entrant, transitant ou vivant sur leur territoire. La fermeture de certaines frontières fait des espaces frontaliers des lieux habités, notamment dans des camps, des centres de transit ou de rétention qui limitent les logiques de circulation.

Le vocabulaire	Les notions
<ul style="list-style-type: none"> • Le « brain drain » • Un étranger • Un immigré • La ségrégation sociale • Un émigré • Un migrant • Une migration internationale • Un réfugié • Flux migratoire 	Mobilités internationales Sédentarité Interconnexion Inégalités Frontières

	Supports	Compétences travaillées	Objectif ou problématique de la séance	Notion et vocabulaire travaillés	Modalité de travail	Activités élève. démarche
Séance 1 : Introduction + Etude de cas Julienne et Asad	Quizz Clip de M.I.A. <i>Borders</i>	Comprendre un document Pratiquer différents langages	Introduire le chapitre en questionnant les représentations des élèves	Mobilité/frontière Migrant/réfugié/immigration		
Séance 2 : Etude des textes	Textes des témoignages Julienne et Asad	Extraire des informations d'un document Se repérer dans l'espace	Découverte et appropriation des textes.	Immigré.e/émigré.e	Travail de groupe	Les élèves s'approprient textes et en retire les informations

						géographiques essentielles
Séance 3 : Cartographie (possibilité d'une évaluation intermédiaire sur les croquis)	Fonds de carte	Utiliser différents langages en Géographie Raisonner, justifier une démarche Se repérer dans l'espace	Cartographier → transformer les textes en croquis.		Travail de groupe	Les élèves transforment les textes en croquis
Séance 4 : Séance comparative	Tableau comparatif	Coopérer, mutualiser	Construction du tableau comparatif avec mise en commun des travaux de groupes et réflexion sur les enjeux liés au genre		Travail collectif	Les élèves construisent un tableau comparatif par rapport aux deux trajectoires migratoires
Séance 5 : Mise en perspective	Manuel Nathan Carte interactive	Se repérer dans l'espace Utiliser différents langages	Mise en perspective des migrations internationales avec prise de recul sur la question de l'inversion des rapports de valeurs possible.	Migration internationale /Flux migratoire/Brain drain		Les élèves répondent aux questions du manuel et construisent la trace écrite
Séance 6 : Evaluation						
Séance 7 :						

Plan et organisation du chapitre

Problématique du chapitre : Pourquoi et comment les humains migrent ? Quels sont les effets des migrations sur les pays concernés ?

Introduction : une mobilité accrue

I) Etude de cas : Les parcours migratoires de Julienne et Asad

II) Mise en perspective des mobilités internationales

Contrôle (1h)

Séance 1 : Introduction : une mobilité accrue

Distribuer ou projeter le quiz et faire une correction dialoguée.

1) Qu'est-ce qu'un migrant ?

- a- Une personne qui voyage très fréquemment.
- b- Une personne qui se déplace pour les loisirs.
- c- Une personne qui quitte son pays pour aller vivre dans un autre pays.

2) En 2015, les migrants représentent...

- a- 50 % de la population mondiale.
- b- 3 % de la population mondiale.
- c- 30 % de la population mondiale.

3) Citez un exemple de migration que vous connaissez.

Document d'accroche : Clip de M.I.A. : *Borders*
<https://www.youtube.com/watch?v=r-Nw7HbaeWY>

Demander aux élèves ce qu'ils pensent du clip, ce qu'ils ont vu.

Reprise à l'oral : replacer le clip (qui date de 2016) dans le contexte de ce qui a été abusivement appelé la « crise des migrants », qui est à son paroxysme au milieu des années 2010. Cette crise doit plutôt être appelée crise de l'hospitalité ou de l'accueil vu le nombre de personnes migrantes accueillies par les pays du Proche-Orient (Turquie et Liban surtout, mais aussi Jordanie) par rapport à l'Europe. La confusion médiatique entre les termes de migrants et de réfugiés est à noter. En effet les flux migratoires ont particulièrement augmenté en direction de l'Europe lors

de cette décennie due en partie à la guerre en Syrie qui a commencé en 2011.

Le clip montre des personnes migrantes qui tentent de passer les frontières et de traverser la mer, s'appuyant en cela sur les représentations médiatiques relayés en Europe à cette période et jusqu'à aujourd'hui. Critiquant la crise de l'hospitalité, M.I.A. reprend des images fortes pour servir son propos, en l'élargissant au monde entier.

Les images fortes montrent notamment des hommes relayant l'idée généralisée du migrant comme un homme jeune, célibataire, peu qualifié, venu chercher du travail dans les pays occidentaux.

TRACE ECRITE (distribuée ou dictée) :

En 2020, plus de 280 millions de personnes dans le monde sont migrantes. C'est à dire des personnes qui résident en dehors de leur pays d'origine, soit plus de 3% de la population mondiale. Le nombre était de 175 millions en 2000. Avec la mondialisation, toutes les régions du monde sont concernées par les migrations. Toutefois, les flux migratoires restent principalement internes aux États.

Le premier facteur des migrations est économique. Les migrants sont à la recherche de meilleures conditions de vie. Les crises politiques sont à la source de nombreuses migrations : les réfugiés et les personnes déplacées fuient les guerres, les discriminations ou la privation de libertés. Les phénomènes liés au changement climatique (désertification, catastrophes naturelles) provoquent de nouveaux types de migrations, les migrations environnementales.

L'image du migrant comme un homme jeune, célibataire et peu qualifié venu chercher du travail dans un pays occidental ne correspond plus à la réalité. La moitié des migrants internationaux ont 40 ans, 48% sont des femmes. La majorité des migrants habitent dans un pays occidental et 6/10 sont originaires d'un pays du Sud. Femmes ou hommes ils sont de plus en plus qualifiés.

Séance 2 :

Pour cette séance, il est nécessaire d'organiser la classe en groupes. 6 groupes = 3 groupes par témoignage.

Intro → Expliquez aux élèves que pour mieux comprendre les mobilités internationales, nous allons partir d'une étude de cas qui permet d'orienter l'approche sur les migrations de personnes réfugiées. Pour cela nous allons travailler sur deux trajectoires migratoires. Celle d'une femme camerounaise : Julienne et celle d'un homme somalien : Asad. Cette étude de cas va permettre de placer l'étude des migrations à une échelle humaine et d'identifier certains itinéraires parcourus par les migrants ainsi que de s'interroger sur leurs motivations. Cela va aussi permettre de

comprendre les différences et les similitudes qu'il y a à migrer en tant que femme et en tant qu'homme.

Faire noter le titre du I- dans le cahier.

I) Etude de cas : Les parcours migratoires de Julienne et Asad

Problématique de la partie : Pourquoi peut-on dire qu'il y a des différences entre les parcours migratoires des femmes et des hommes ? Quelles sont les différences et les similitudes ?

Distribution des 2 témoignages aux différents groupes (cf fichiers « Témoignage de Asad » + « Témoignage n°2 Julienne »/ « la Vie de Julienne 2 » → pour le témoignage de Julienne = 2 options possibles, au choix en fonction de la longueur sur laquelle on pense que les élèves sont capables de travailler). → 3 groupes travaillent sur le témoignage de Julienne, 3 groupes travaillent sur le témoignage de Asad.

Chaque témoignage est d'abord lu à haute voix (élèves ou prof) pour s'assurer que les élèves comprennent bien les différents passages et termes des textes.

REGLEMENT DE DUBLIN

Adopté en 2013 par les pays membres de l'Union européenne, le règlement de Dublin oblige tout demandeur d'asile à faire examiner son dossier par les autorités du premier pays d'entrée sur le territoire européen. Si la demande est déposée dans un autre pays, elle ne sera pas acceptée.

Les élèves se mettent ensuite au travail dans leurs groupes respectifs. Ielles le relisent en groupe et commencent par présenter le document. Puis à l'aide de surligneurs ou bien dans leur cahier ou dans un cahier de brouillon, ielles extraient les informations géographiques essentielles : déplacements, lieux, durées, motivations, personnes rencontrées etc. (consigne à inscrire au tableau ou à projeter)

Séance 3 :

Distribution de fonds de carte (cf fichier « fond de carte 1 » ou « fond de carte 2 » au choix)

Lors de cette séance les élèves se munissent du fond de carte (1 fond de carte de brouillon, et un au propre). Toujours en groupes et à partir des informations géographiques essentielles prélevées lors de la séance précédente, ielles doivent cartospatialiser les déplacements de Julienne et Asad. (pour une visualisation prof cf <https://twitter.com/neocartocnrs/status/1318807216145813505> pour Julienne, et <https://www.msf.fr/actualites/temoignage-asad-20-ans-et->

[7-000-km-parcourus-entre-la-somalie-et-l-europe?cid=142&reserved_field=W**W00017&esv_source=Google&esv_medium=SEA_Grants_DSA&esv_campaign=W**W00017&reserved_tracking_iraizer=adwords&esv_term=&gclid=Cj0KCQiA9OiPBhCOARIsAI0y71Cso_j7y9MojtK3Ohj2tyDWbRjo8JLoIcgV4BljE4BFQXqfJF2a0qoaAmFqEALw_wcB](http://www.geoconfluences.ens-lyon.fr/geoconfluences/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/mobilites-flux-et-transports/articles-scientifiques/cartographie-migrations-exil-syrie) pour Asad.

Le but de la séance est que les élèves arrivent à transformer le texte en croquis. Il faut donc que les figurés qu'elles utilisent prennent en compte autant l'espace que le temps. Pour des idées de figurés d'espace et de temps

→ [http://geoconfluences.ens-lyon.fr/geoconfluences/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/mobilites-flux-et-transports/articles-scientifiques/cartographie-migrations-exil-syrie.](http://geoconfluences.ens-lyon.fr/geoconfluences/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/mobilites-flux-et-transports/articles-scientifiques/cartographie-migrations-exil-syrie)

Séance 4 :

Cette séance est une séance comparative qui prend la forme d'une séance atelier afin de mutualiser le travail de tous les groupes. Les différents groupes participe collectivement à la construction d'un tableau au tableau. On revient collectivement sur la compréhension des mots et des croquis si besoin, puis on compare ce qui est pareil/pas pareil dans la trajectoire migratoire d'une femme et dans celle d'un homme.

Le tableau doit être recopié dans le cahier par chaque élève.

La prof oriente les élèves afin d'être efficace. En fin de séance, l'ouverture vers la séance suivante se fait par une réflexion sur les enjeux qu'induisent les similitudes et les différences des parcours migratoires d'une femme et d'un homme.

Distribuer la fiche de vocabulaire 1

Séance 5 :

Cette séance est une mise en perspective.

Faire noter le II- et la problématique dans le cahier

II- Mise en perspective : Une mobilité généralisée qui a des conséquences

Problématique de la partie : pourquoi peut on dire que les mobilités sont mondialisées ?

A l'oral : Nous avons vu à travers les trajectoires migratoires de Asad et Julienne un certain type de migration. Cela nous a permis de voir et comprendre les enjeux d'une migration concernant des réfugiés pour une femme et pour un homme. Mais d'autres types de migrations existent.

Projeter la carte interactive au tableau → <https://numeres.net/9782210105973/res/9782210105973-ani-hgemc4-cai07/index.html> et la dérouler progressivement avec les élèves. Leur demander si cela correspond à leur perception des migrations dans le monde.

A l'oral → Nous avons vu à travers l'étude de cas un type de migration particulier. C'est souvent le type de migration relayé par les médias en France. Nous avons fait cette étude de cas comparative afin d'aborder les migrations des personnes réfugiées d'un point de vue plus humain et pour comprendre que les personnes migrantes ne sont pas que des statistiques. Pour autant les migrations de personnes réfugiées ne sont pas les seules et s'intègrent dans un véritable réseau mondial de migrations.

Faire ensuite répondre les élèves aux questions 1 à 4 p.240 du **Nathan + article du monde diplomatique** <https://www.monde-diplomatique.fr/2006/12/BLANCHET/14226> → le projeter et faire lire les trois premiers paragraphes aux élèves → brain storming collectif sur les questions et sur l'article et noter les idées principales au tableau pour **co-construire la trace écrite finale à partir des réponses des élèves** → Si les élèves n'en parle pas parler de migrations sud-sud + de brain-drain.

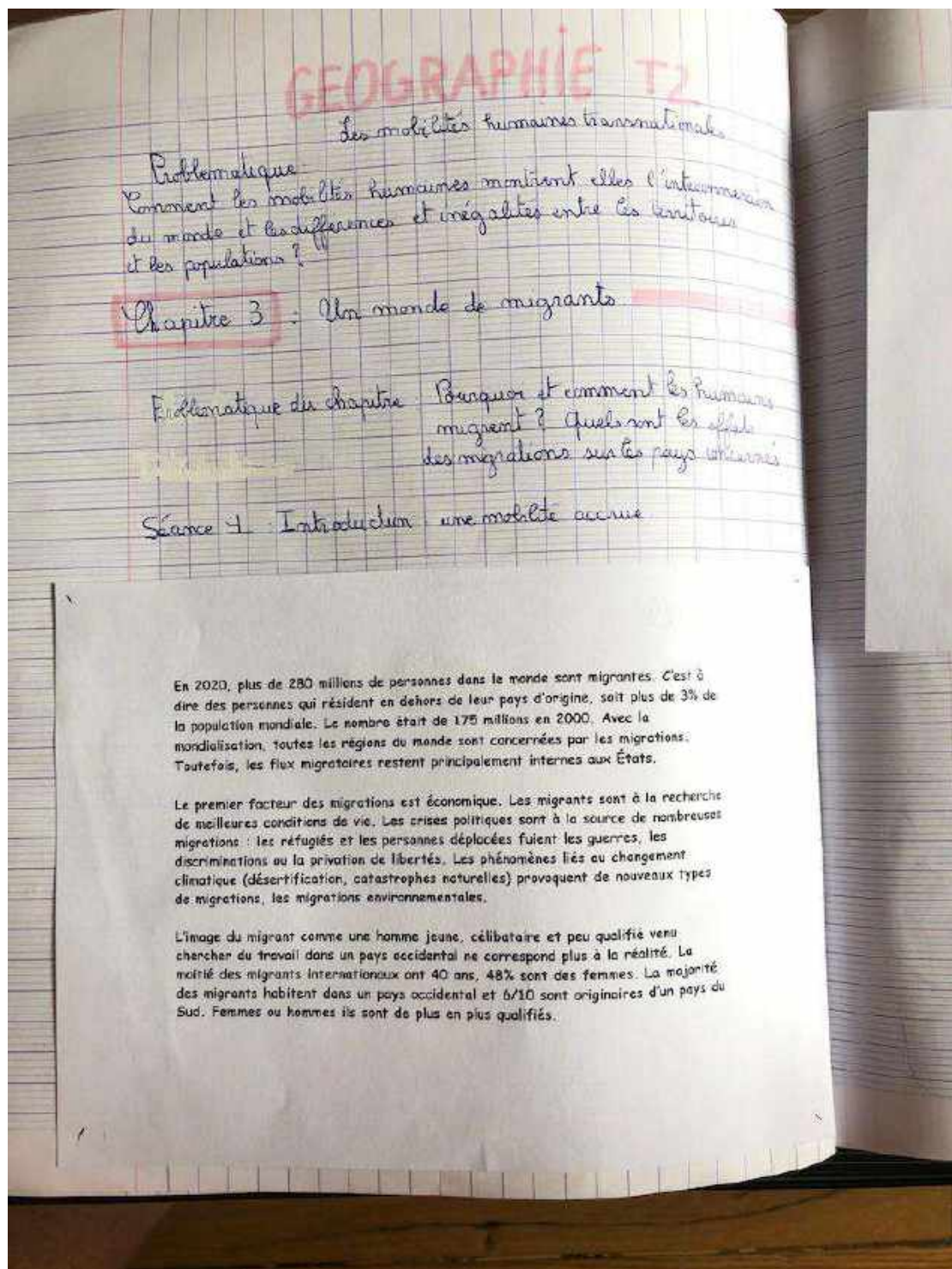
Exemple de trace écrite :

Les mobilités se généralisent à l'échelle mondiale, néanmoins la majorité se fait à une échelle régionale. Les flux migratoires du Sud vers le Nord sont moins nombreux qu'entre les pays du Sud. Les migrations sont souvent liées à des raisons économiques, politiques (réfugié.es) ou environnementales. L'attractivité économique, politique, ou encore la proximité géographique et les liens culturels expliquent les migrations internationales.

Ces migrations ont des conséquences sur les sociétés et les territoires. Dans les pays d'accueil, les immigrants participent à l'accroissement de la main d'œuvre et au rajeunissement de la population. Mais il y a parfois un rejet des immigrants qui peut prendre une forme physique avec la construction de mur par exemple. Les espaces de départs profitent en partie des migrations grâce à l'envoi d'argent des diasporas. Mais ils pâtissent également de celles-ci notamment avec des dynamiques de brain-drain (exode des cerveaux). Malgré une mondialisation de celles-ci, les migrations sont aussi le reflet des inégalités dans le monde.

Distribuer la fiche de vocabulaire 2

ANNEXE V – Géographie, cahier de E. (4[°]A)



Groupe 3.

Esther

CARTE (Construire un croquis)	
Forme et présentation	
Respect du texte (trajets, événements, etc...)	5 / 5
Choix des figurés	3 / 4
Présence d'un titre et d'une légende complète	2 / 12
1 / 12	
TRAVAIL DE GROUPE	
Organisation et efficacité	1 / 11
Partager ses idées dans le respect	1 / 11
Réaliser une production commune	2 / 12
TRAVAIL PERSONNEL AU SEIN DU GROUPE	
	3 / 13

18/20

Tout bon travail !

Attention à ce que les motivations
de départ soient bien claires
et à bien marquer les difficultés
sur le trajet. Notamment
la traversée de la Méditerranée.

Basisme de la carte

→ Informations géographiques :

acteurs / acteurs

Asses, sa mise en place, les caractéristiques

- trajets de déplacement

Somalie → Yemen → Arabie saoudite → Jordanie → Libye →

Italie → Palerme → Paris

Yemen - Riyadh → Paris
Allemagne

70 jours au Yémen → il nous empuise en défilé →
1 mois en Italie

motivation → il est poursuivi par des terroristes

Témoignage de Asad : sur le site de MSF https://www.msf.fr/actualites/temoignage-asad-20-ans-et-7-000-km-parcourus-entre-la-somalie-et-l-egypte?cid=142&reserved_field=W***W00017&evv_source=Google&evv_medium=SEA_Grande_DSA&evv_campaign=W***W00017&reserved_tracking_ipster=adwords&evv_term=Aggie-CJKCQABOPBhCDARisA0y71C6o_j7y4MejK3Oh2tyOW5R6&LolcgV4EIJERBFQXofJF2s0ceAmFqEALw_wcB

Je m'appelle Asad, j'ai 20 ans et je viens de Somalie. Mon histoire a commencé il y a quelques années, début 2015 pour être précis. J'étais marié et père d'un jeune garçon. Je vivais avec ma famille à Jowhar, en Somalie et j'étais chauffeur de taxi moto.

Un jour, des hommes m'ont menacé et m'ont obligé à les prendre sur ma moto. J'ai tout de suite compris que ces personnes étaient ce qu'on appelle ici « des terroristes », mais je n'avais pas le choix, je devais les transporter. On était en route, lorsque j'ai vu un barrage de police. J'ai eu peur, je ne voulais pas que la police me voie avec ces hommes. J'ai arrêté la moto et je me suis enfui en courant. Les terroristes ont commencé à me tirer dessus mais la police a répliqué et déclenché une fusillade. Les terroristes avaient des explosifs sur eux et ils ont fait exploser ma moto. La police m'a arrêté. Je leur ai tout expliqué, ils m'ont laissé repartir. C'est à ce moment-là que ma fuite a commencé. J'étais recherché par un groupe terroriste. Pour eux, j'étais « traître ». J'ai essayé de me cacher mais ils ont retrouvé ma famille, ils ont d'abord menacé mon père puis ils ont tiré sur ma mère parce qu'elle l'a défendu. J'ai compris que là ou tard, ils me retrouveraient et ils me tueraient. Je n'avais pas le choix, il fallait que je quitte la Somalie. C'était le 15 mars 2015.

J'ai contacté des personnes que je connaissais pour qu'ils me fassent passer au Yémen à l'aide d'un petit bateau. Je suis resté 70 jours dans ce pays. Ensuite je suis passé par l'Arabie Saoudite pour finalement rejoindre le Soudan, en prenant de nouveau un bateau. Je ne voulais rester ni au Soudan, ni au Yémen, car ces deux pays sont en guerre. J'ai décidé d'aller en Libye par la route afin de rejoindre l'Europe. Là-bas, j'ai dû payer des trafiquants pour continuer mon voyage. Mais je suis resté bloqué dans une maison puis j'ai été arrêté et jeté en prison. J'ai réussi à m'échapper au bout de deux mois et j'ai ensuite travaillé pour payer mon passage en Italie. C'est en Libye que je me suis fait voler mon sac avec toutes mes affaires. Dedans, il y avait mes papiers d'identité.

J'ai finalement pu embarquer pour l'Italie sur un zodiac et heureusement, nous avons été sauvés par un plus gros bateau [de recherche et de sauvetage] car notre zodiac coulait. Après plusieurs jours, nous sommes arrivés à Palerme. J'ai voulu demander l'asile mais on m'a dit « Tu n'as rien à faire ici ». Encore une fois, je n'ai pas eu d'autre choix que de partir. Palerme-Vienne-Munich : je suis resté au total environ un mois en Italie avant d'arriver en Allemagne. En Allemagne, j'étais dans un camp de réfugiés. Je n'ai pas pu demander l'asile à cause du règlement de Dublin. Ils m'ont dit de retourner en Italie. Mais comme en Italie, ils ne voulaient pas de moi, j'ai décidé de tenter ma chance en France. Après plusieurs tentatives, j'ai fini par réussir à passer la frontière et je suis arrivé à Paris.

I Parcours migratoires de Guinée et Côte d'Ivoire

Diagnostique. Pourquoi veut-on bien qu'il y ait une différence
entre les parcours migratoires des femmes et des hommes ?

Quelles sont les différences et les similitudes ?

Comparaison des parcours migratoires de Guinée et Côte d'Ivoire

Similitudes

- captivité
- être rejeté / discrimination
↳ sur le trajet et dans le
pays d'arrivée
- Instabilité de la durée
- long trajet
- emprisonnement
- fuite
- fin de parcours en
Europe
- recours à un réseau
de personnes (amies ou
pas → trafiquants)
- motivation deargent
- passage de la méditerranée
↳ beaucoup de bateaux coulent.

Différences

- violences conjugales pour Guinée
- exposition au sex pour Guinée
- motivation de départ

Mobilité: ensemble de déplacements de personnes.

Frontière: limite d'un territoire ou séparant deux États.

Migrant: personne qui se déplace d'un lieu à un autre avec pour objectif de s'y installer à long terme.

Réfugié: personne qui a fui son pays d'origine, craignant pour sa vie ou sa liberté.

Immigration: fait de s'installer définitivement dans un pays autre que son pays d'origine.

Émigration: fait de quitter définitivement son pays d'origine.

Étranger: personne qui ne possède pas la nationalité du pays dans lequel elle réside.

Migration internationale: déplacement d'une personne ou d'un groupe de personnes, d'un pays vers un autre pour s'y installer durablement.

Flux migratoire: ensemble des personnes en circulation.

Brain drain: « fuite des cerveaux ». Expression qui désigne l'émigration de travailleurs qualifiés.

Ségrégation sociale: séparation d'un groupe social avec les autres.

Inégalité: différence perçue ou vécue comme une injustice, comme n'assurant pas les mêmes chances à chacun.

III. L'axe en perspective une mobilité globalisée qui a des conséquences

Pourquoi peut-on dire que les mobilités sont mondialisées ?

1) Le pays de départ de Chad est la France, qui n'appartient pas à un espace migratoire en particulier. Chad est arrivé jusqu'à Paris, en France, pays appartenant à l'Europe occidentale.

2) L'Europe occidentale, Les États Unis et le Golf Persique. Il y a aussi l'Australie, l'Afrique du Sud, la Russie.

3) Chine du Sud Est, Afrique occidentale, Asie centrale.

Albany: creació de l'equilibri de potència
Algeria: creació de l'equilibri de potència

Carte

Un monde de migrants

Contexte
 Les zones de migration mondiale sont de plus en plus nombreuses. Elles sont le résultat de la mondialisation et de la mondialisation de l'économie. Elles sont le résultat de la mondialisation et de la mondialisation de l'économie.

Migration
 La migration est le déplacement d'une personne d'un pays vers un autre pays. Elle peut être volontaire ou forcée. Elle peut être temporaire ou permanente.

QUESTIONS

1. La carte indique qu'il y a une migration mondiale de plus en plus importante. Pourquoi ?
 2. Quelles sont les 3 principales régions d'origine de migrants ? Citez 2 pays de ces régions.
 3. Citez 2 pays migrants de destination.
 4. Expliquez par les données géographiques les raisons de la migration mondiale.
- La banane et le riz**
 La banane est un produit agricole qui se cultive dans les zones tropicales. Le riz est un produit agricole qui se cultive dans les zones subtropicales et tropicales. Les deux produits sont très importants pour l'économie mondiale.

SAUT



LES ZONES MIGRATOIRES
 Les zones migratoires sont les zones d'origine et de destination des migrants.

LES flux migratoires
 Les flux migratoires sont les mouvements de migrants d'une zone à une autre.

- Afrique pour l'Europe
- Amérique latine pour l'Amérique du Nord
- Asie pour l'Europe
- Europe pour l'Amérique du Nord
- Europe pour l'Europe
- Europe pour l'Asie
- Europe pour l'Australie
- Europe pour l'Amérique du Sud
- Europe pour l'Océanie



Source : ONU, 2019. Données en millions. Adapté de la carte de la page 210.

Les mobilités se généralisent à l'échelle mondiale, néanmoins la majorité se fait à l'échelle régionale. Les flux migratoires du sud vers le nord sont moins nombreux qu'entre l'Espagne et le sud. Les migrations sont souvent liées à des raisons économiques, politiques ou environnementales. Il existe des corridors économiques, politiques ou encore la proximité géographique et les liens culturels expliquent des migrations internationales.

Les migrations ont des conséquences sur les sociétés et les territoires. Dans les pays d'accueil, les migrants participent à l'accroissement de la main d'œuvre et au renouvellement de la population. Mais il y a parfois un rejet des migrants qui peut prendre une forme physique avec la construction de murs. Des espaces de départ profitent en partie des migrations grâce à l'envoi d'argent des migrants. Mais ils pâtissent également de celle-ci, notamment avec des dynamiques de brain drain (exode des cerveaux). Malgré une mondialisation de celle-ci, les migrations sont aussi le reflet des inégalités dans le monde.

ANNEXE VI – Géographie, Témoignages de Julienne et Asad

Témoignage de Julienne : *témoignage recueilli par Camille Schmoll, Les damnées de la mer, 2020.*

Je m'appelle Julienne et j'ai eu trente-sept ans cette année. {...}. Mon enfance a été dure {...}. Mon père à l'époque n'avait rien. Et ma mère ne travaillait pas. {...}. Et il y avait un monsieur {...}, il avait les moyens, {...}. Quand ma mère est tombée enceinte, il a dit à ma mère qu'il allait s'occuper du bébé. {...}. Donc mon père a accepté et ma mère aussi. {...} Il était militaire, c'était un homme en tenue. C'était un homme. Pour moi, c'était comme un père. {...}. Quand j'ai eu seize ans, mon père lui a dit : « Elle a l'âge, il faut maintenant que tu l'amènes chez toi. » Et à moi il disait : « Il faut que tu ailles chez lui. » Le jour du mariage, je n'étais pas d'accord mais on m'a forcée. {...}. Et là je suis tombée enceinte de mon fils. C'est là où la torture a commencé : ce monsieur {...} il ne connaît pas les limites, {...}, il tape trop les femmes. {...}. J'ai passé dix ans comme ça. {...}. Un jour, {...} j'ai vu une fille {...}. On a causé et puis elle m'a dit : « {...} si tu veux, je peux t'aider, je peux t'accompagner au Mali. » {...} Elle m'a dit que je pourrais travailler au Mali et lui rembourser l'argent petit à petit. Cette femme, c'est ça son métier, comme elle connaît la route, elle est spécialisée dans les femmes, elle fait les allers-retours de Yaoundé jusqu'au Mali. Elle t'aide à sortir, elle connaît la route. {...}.

On était six femmes et on a traversé le Nigéria, le Bénin, le Burkina. Ensuite, au Mali, j'ai cherché un travail pour la rembourser. {...} Puis un jour mon mari a débarqué au Mali pour me récupérer. {...} Alors, {...} je suis partie. {J'ai suivi ce groupe} {...}. Je ne connaissais pas la route et sur moi je n'avais que 25 000 francs (CFA). C'est comme ça que je suis allée en Libye. On était au nombre de quinze. Il y avait six femmes, trois enfants et des hommes. On a passé six jours en chemin {...}, c'était le désert, {...}. La voiture qui te transporte est ouverte comme un petit camion. Tu ne peux pas te mettre devant sauf si tu as un nouveau-né mais dans ce cas tu paies vraiment très cher. {...}. Deux hommes, deux Maliens, sont morts de déshydratation. Ensuite, on a été contrôlés par la police pour passer en Algérie. On a juste donné un peu d'argent. {...} La frontière s'est bien passée. Ensuite, nous sommes arrivés à Tamanrasset et {...} on a pris le bus. Le bus nous a laissés quelque part et là on a appelé les Libyens, ceux qui devaient nous accueillir. Là, à la frontière avec la Libye, ça a été dur. {...}. Ils nous ont tout pris. Tout : l'argent, les téléphones, tout. {...} Et finalement {ils nous ont emmené dans une grande maison {...}. Les hommes et les femmes étaient séparés. {...}. J'ai passé trois mois dans cette maison. Chaque soir ils venaient chercher les femmes et les violer. {...}. Et moi j'étais malade. Et puis un jour, un homme est venu vers moi et je lui ai dit : « Je suis malade, ça ne va pas. » Ce jour-là {...} il m'a jetée dehors. {...}. J'étais au bord de la route comme morte. {...}.

J'ai vu une dame, {...}, je lui ai demandé si elle pouvait m'aider, {...}. On ne se comprenait pas, elle parlait arabe et je parlais français. {...}. Elle me disait que son garçon allait venir. Moi et la maman on a passé une semaine ensemble. {...}. Son garçon est venu. {...} Il me dit : « Si tu acceptes de travailler, je vais t'emmener demain matin. » J'ai demandé si c'était payé, il m'a répondu oui, {...}. Le lendemain, il m'a emmenée en brousse, il y avait une maison là-bas, {...} je balaie la maison, je lave le sol et tout. J'étais la seule femme là-bas. {...}. J'avais peur. J'ai fait presque une semaine là-bas chez lui. Le jour où je lui ai demandé : « Vous allez me payer quand ? », {...} à 18 heures il est venu et il m'a demandé de monter dans la voiture. Dans la voiture, il y avait trois hommes, j'étais la seule femme. On nous a amenés en brousse. {...} Là-bas, on tuait les gens, on tuait les Noirs. Le gars qui était devant, on l'a tué là devant moi. Un autre, on l'a attaché et on l'a emmené. {...}. Il y avait un Ghanéen, {...} Le Ghanéen, {...} dit alors : « {...} Je vais t'emmener quelque part {...} je veux seulement t'aider. » {...}. Donc il m'a emmenée au bord de la mer dans une maison. J'ai fait presque deux semaines là-bas, {...}. Une nuit il est venu toquer, il m'a dit : « Viens, viens, je vais te mettre dans le bateau, tu pars en Italie. {...} ». Il ne m'a rien demandé pour la traversée {...}. Normalement, en Libye, tout le monde paie {...}, 200, 300, 500 euros, ça dépend. {...} Vous voyez le zodiac et si vous ne montez pas on vous tue. {...} Ils m'ont mise à l'eau à 3 heures du matin et nous sommes arrivées à 7 heures et demie à Pozzallo. On nous a secourues en

mer {...}. On était 110. Il y avait plus de femmes que d'hommes. On était nombreuses. Une fois en Italie, on nous a bien accueillies. Moi je leur ai dit que j'étais gravement malade. {...} Ils ont appelé une voiture qui m'a emmenée à l'hôpital à Raguse. Je suis arrivée là-bas le 26 janvier et on a commencé le traitement. J'ai fait deux semaines à l'hôpital, ça s'est bien passé. {...}. À la sortie de l'hôpital, on a pris mes empreintes et on m'a amenée en brousse. Je suis arrivée au camp le 10 février 2016. Dans ce centre, j'étais la seule Camerounaise, il y avait beaucoup de Nigériennes, ce qui me dérangeait un peu car l'anglais je ne le parlais pas. {...}. J'attends le rendez-vous à la commission d'asile. Chaque jour, je prie Dieu pour qu'il me donne les papiers. {...}

Témoignage de Asad : *sur le site de MSF* https://www.msf.fr/actualites/temoignage-asad-20-ans-et-7-000-km-parcourus-entre-la-somalie-et-l-europe?cid=142&reserved_field=W**W00017&esv_source=Google&esv_medium=SEA_Grants_DSA&esv_campaign=W**W00017&reserved_tracking_iraiser=adwords&esv_term=&gclid=Cj0KCQiA9OïPBhCOARIsAl0y71Cso_j7y9MojtK3Ohj2tyDWbRjo8JLolcgV4BljE4BFQXqfJF2a0qoaAmFqEALw_wcB

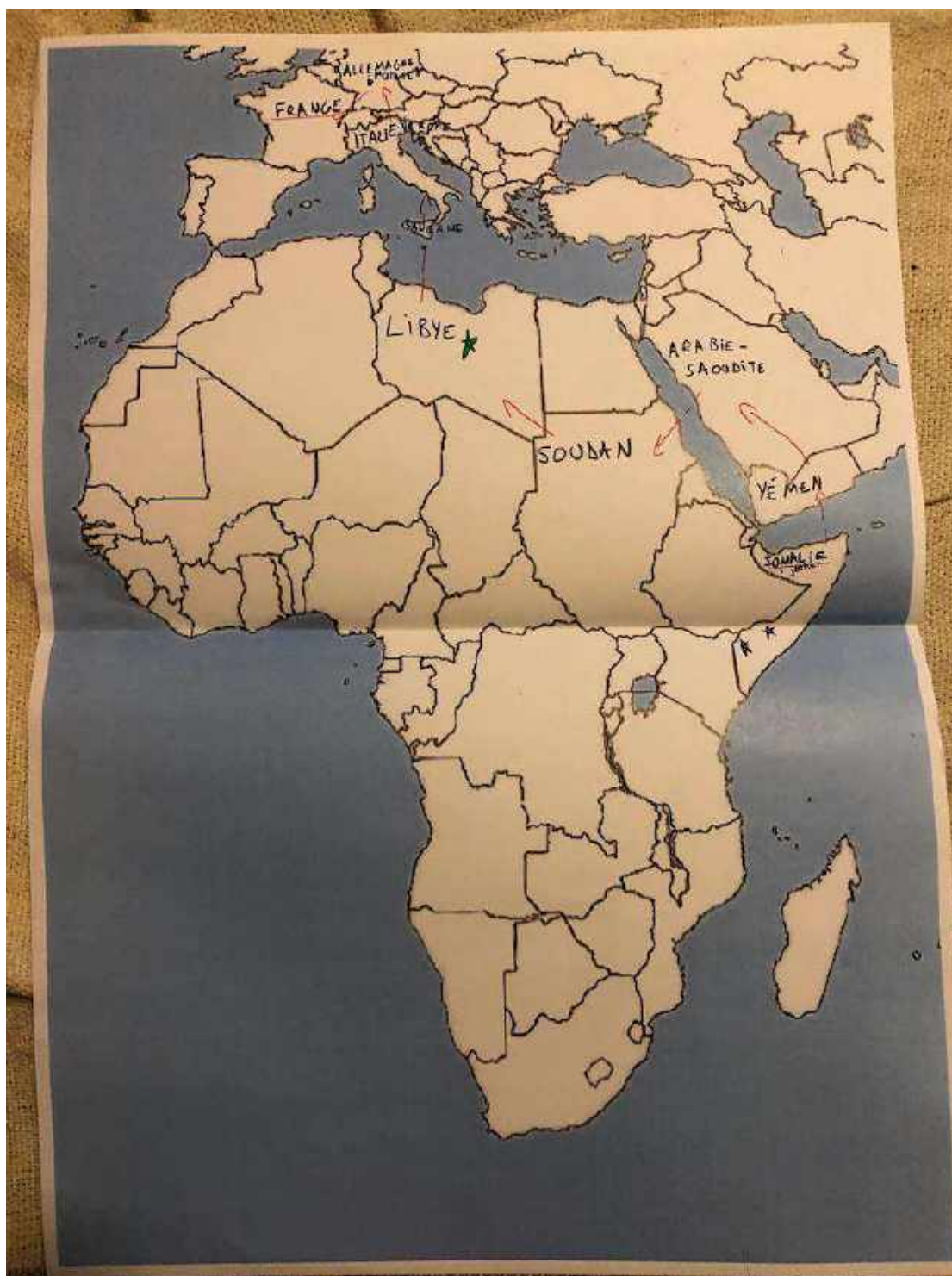
Je m'appelle Asad, j'ai 20 ans et je viens de Somalie. Mon histoire a commencé il y a quelques années, début 2015 pour être précis. J'étais marié et père d'un jeune garçon. Je vivais avec ma famille à Jowhar, en Somalie et j'étais chauffeur de taxi moto.

Un jour, des hommes m'ont menacé et m'ont obligé à les prendre sur ma moto. J'ai tout de suite compris que ces personnes étaient ce qu'on appelle ici « des terroristes », mais je n'avais pas le choix, je devais les transporter. On était en route, lorsque j'ai vu un barrage de police. J'ai eu peur, je ne voulais pas que la police me voie avec ces hommes. J'ai arrêté la moto et je me suis enfui en courant. Les terroristes ont commencé à me tirer dessus mais la police a répliqué et déclenché une fusillade. Les terroristes avaient des explosifs sur eux et ils ont fait exploser ma moto. La police m'a arrêté. Je leur ai tout expliqué, ils m'ont laissé repartir. C'est à ce moment-là que ma fuite a commencé. J'étais recherché par ce groupe terroriste. Pour eux, j'avais « trahi ». J'ai essayé de me cacher mais ils ont retrouvé ma famille. Ils ont d'abord menacé mon père puis ils ont tiré sur ma mère parce qu'elle l'a défendu. J'ai compris que tôt ou tard, ils me retrouveraient et ils me tueraient. Je n'avais pas le choix, il fallait que je quitte la Somalie. C'était le 15 mars 2015.

J'ai contacté des personnes que je connaissais pour qu'ils me fassent passer au Yémen à l'aide d'un petit bateau. Je suis resté 70 jours dans ce pays. Ensuite je suis passé par l'Arabie Saoudite pour finalement rejoindre le Soudan, en prenant de nouveau un bateau. Je ne voulais rester ni au Soudan, ni au Yémen, car ces deux pays sont en guerre. J'ai décidé d'aller en Libye par la route afin de rejoindre l'Europe. Là-bas, j'ai dû payer des trafiquants pour continuer mon voyage. Mais je suis resté bloqué dans une maison puis j'ai été arrêté et jeté en prison. J'ai réussi à m'échapper au bout de deux mois et j'ai ensuite travaillé pour payer mon passage en Italie. C'est en Libye que je me suis fait voler mon sac avec toutes mes affaires. Dedans, il y avait mes papiers d'identité.

J'ai finalement pu embarquer pour l'Italie sur un zodiac et heureusement, nous avons été sauvés par un plus gros bateau [de recherche et de sauvetage] car notre zodiac coulait. Après plusieurs jours, nous sommes arrivés à Palerme. J'ai voulu demander l'asile mais on m'a dit « *Tu n'as rien à faire ici* ». Encore une fois, je n'ai pas eu d'autre choix que de partir. Palerme-Vérone-Munich : je suis resté au total environ un mois en Italie avant d'arriver en Allemagne. En Allemagne, j'étais dans un camp de réfugiés. Je n'ai pas pu demander l'asile à cause du règlement de Dublin. Ils m'ont dit de retourner en Italie. Mais comme en Italie, ils ne voulaient pas de moi, j'ai décidé de tenter ma chance en France. Après plusieurs tentatives, j'ai fini par réussir à passer la frontière et je suis arrivé à Paris.

ANNEXE VII – Géographie, productions cartographiques finales, 4^eA



Légende

— — — — — trajets d'Aoud sur mer

— — — — — trajets d'Aoud sur terre

* terroristes qui menacent Aoud

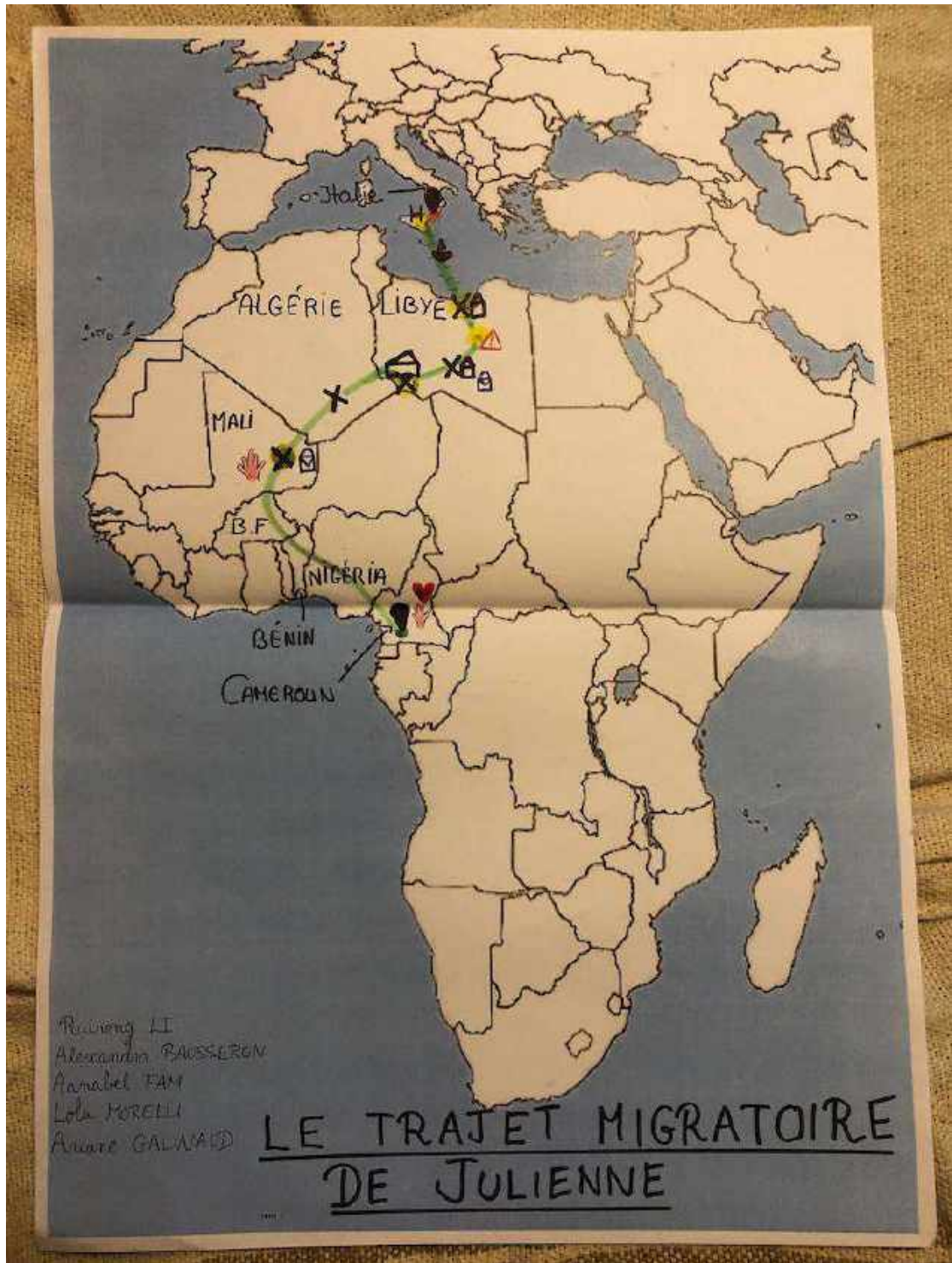
* police qui protègent Aoud

* réfugiés qui veulent Aoud

• camp de réfugiés

SOMALIE = pays de départ

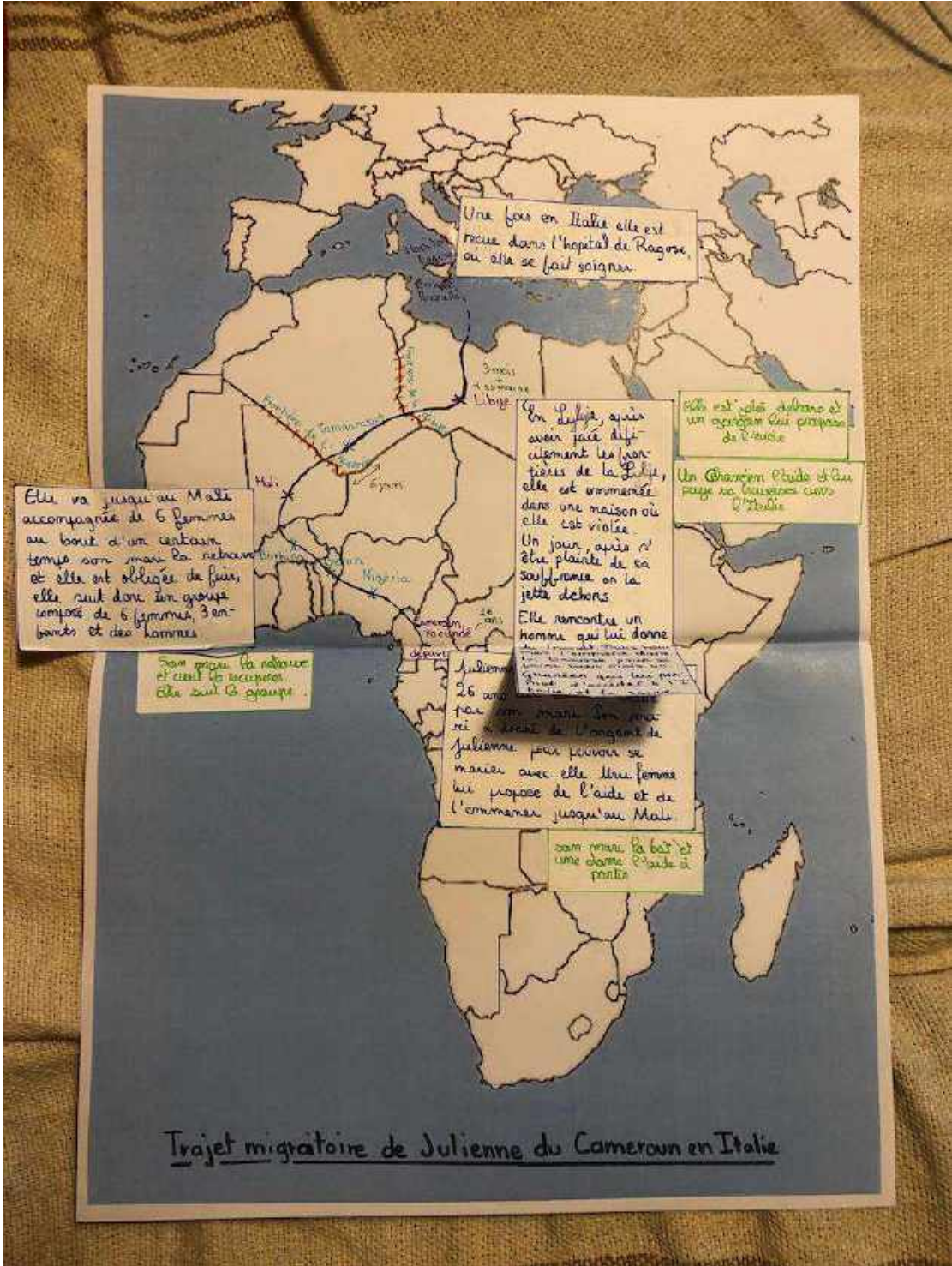
LIBYE = pays par lequel passe Aoud



⇒ Légende

- ♥ famille
- 👤 mari violent
- 📄 trajet de Juliette
- 📍 point de départ
- 📍 point d'arrivée
- 📁 travail
- ⚠️ camp d'exécution où elle est sauvée par un Ghanéen
- 📍 trajet maritime
- H hôpital
- 🏠 arrêt prolongé dans les maisons
- 🏠 maison de trafiquants où les femmes sont violées
- X escale
- 👥 changement de groupe

BF Burkina Faso



Légende

- trajet terrestre
- 5 motivation de départ
- et acteurs
- Mali + lieux où elle s'arrête
- 1 mois durée dans ce lieu
- 6 jours durée de trajet
- Pourquoi lieux de passages
- /// passages de frontières
- trajet maritime

Charles le Chauvane Gabriel DESSAY
Guillaume MARTIN Emma ONDET
Edmée NICOLAS



Légende:

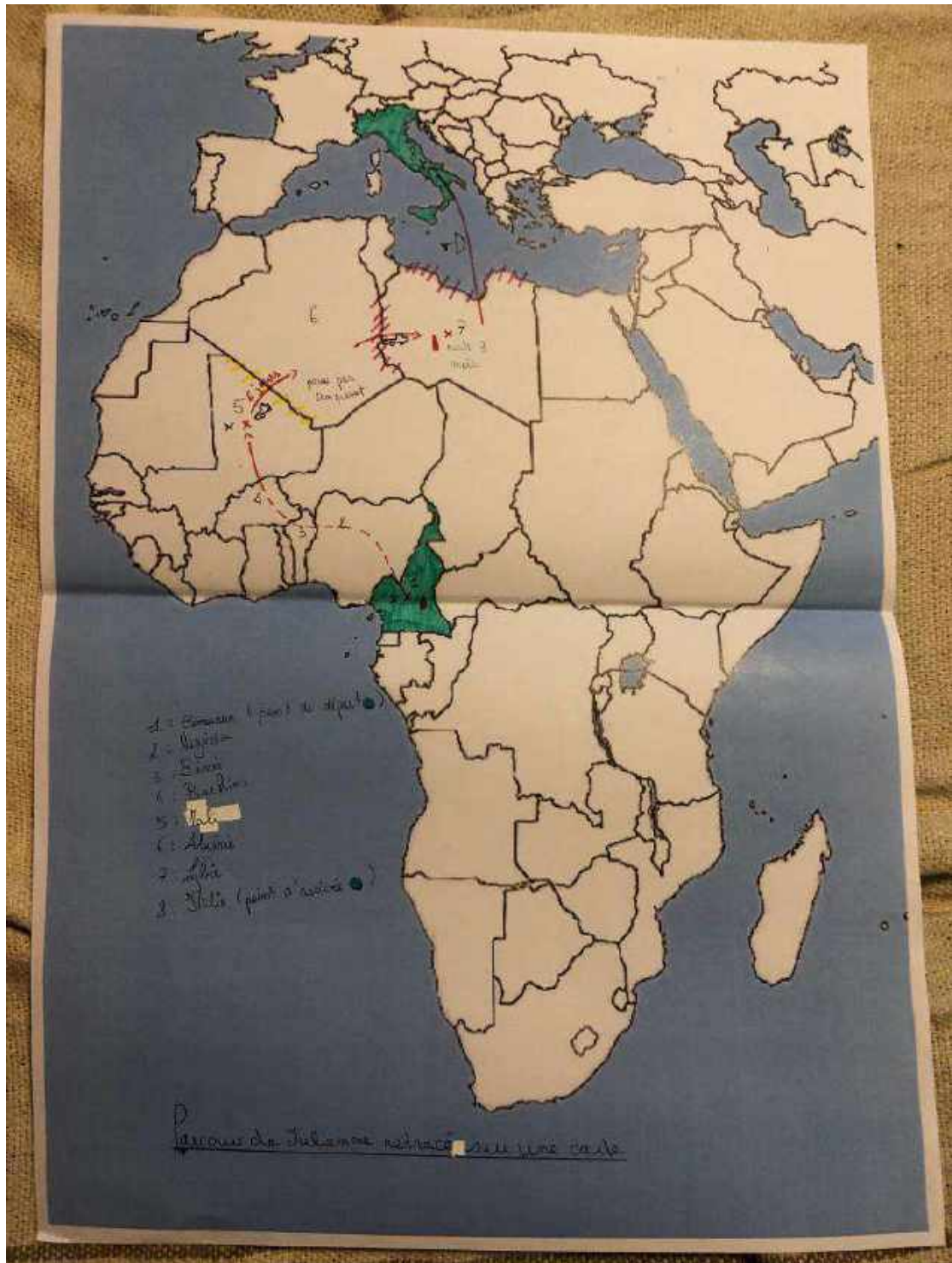
SOMALIE

20 ans



- Nom du pays
- Temps passé dans le pays
- Trajet routier
- Trajet maritime
- Petit bateau
- Grand bateau (courtoisie)
- Départ / Arrivée
- Menaces de mort reçues par des terroristes
- Quatre
- Buon plus bousson
- Camp de réfugiés
- Refus d'asile de la part du pays
- Police
- Frontière difficile à passer
- Travail
- Ville

Izadparah Lila,
Boucaulle Stefan,
Blanc Suzanne,
NATILLA TSUKADA Maya



Légende:

/// frontières difficiles à passer

/// frontières faciles à passer

...? trajets vers des pays de passages

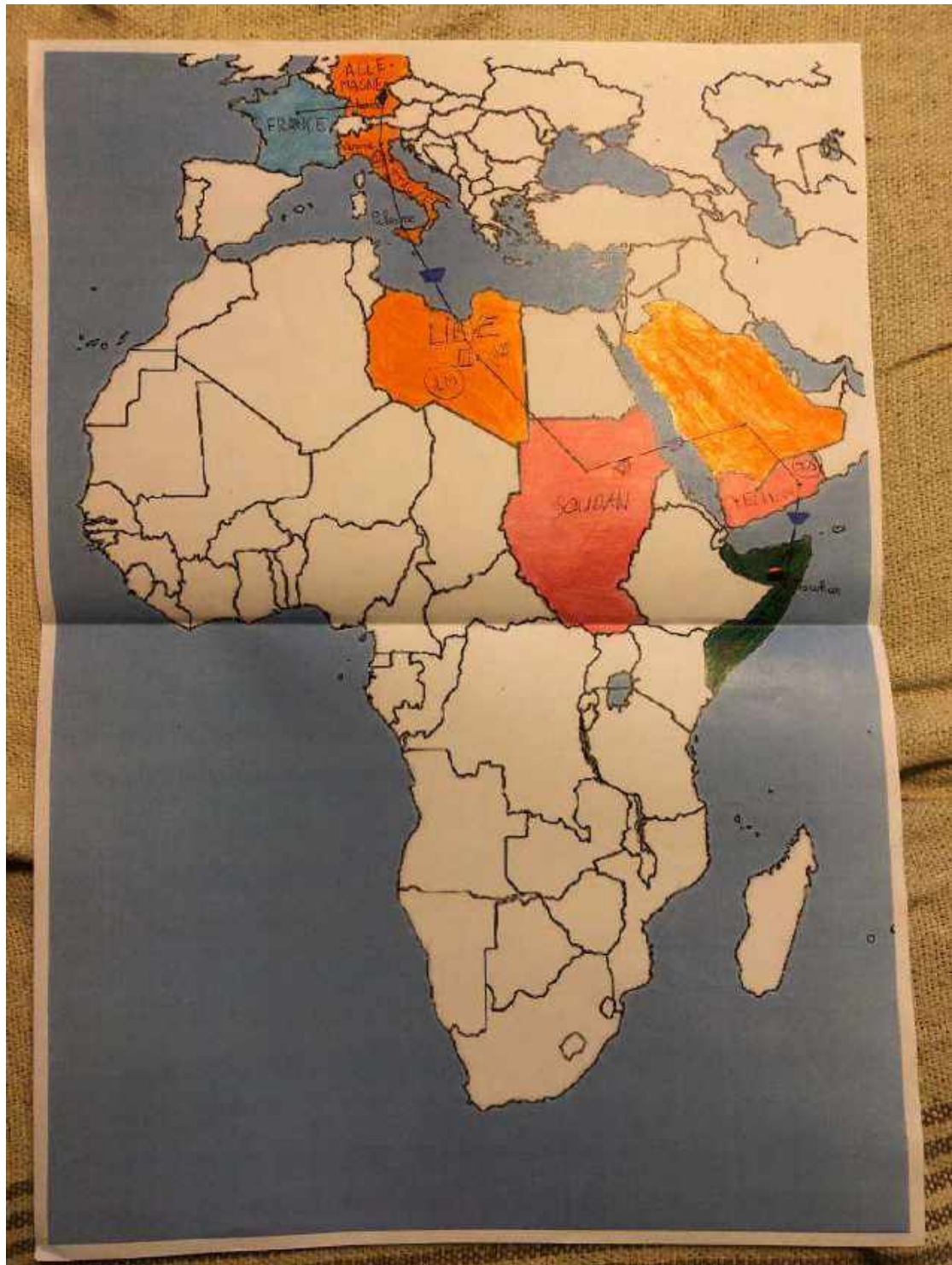
~ trajets vers des pays où elle n'est
pas son mari

x pays où elle n'est
subit des violences (sexuelle, physique, ...)

☪ trajet en bateau

⇨ trajets en voiture

Loiret, Nord
Nord Masson
Caen, Ardenne
Angers de la
un, Rognon
Lapelle



Trajet de la migration d'Almad

Légende :

-  pays de départ
-  pays traversés en guerre
-  pays traversés
-  pays d'arrivée
-  terroristes
-  prison
-  sol
-  durée passée dans le pays
-  points d'arrêt
-  trajet en mer
-  trajet sur la terre ferme
-  camps de réfugiés

Alexandre Merano, Constance Patrocinio, Jean-Luc
et Esther Lakshmi

ANNEXE VIII – Géographie, productions cartographiques finales, 4^eB



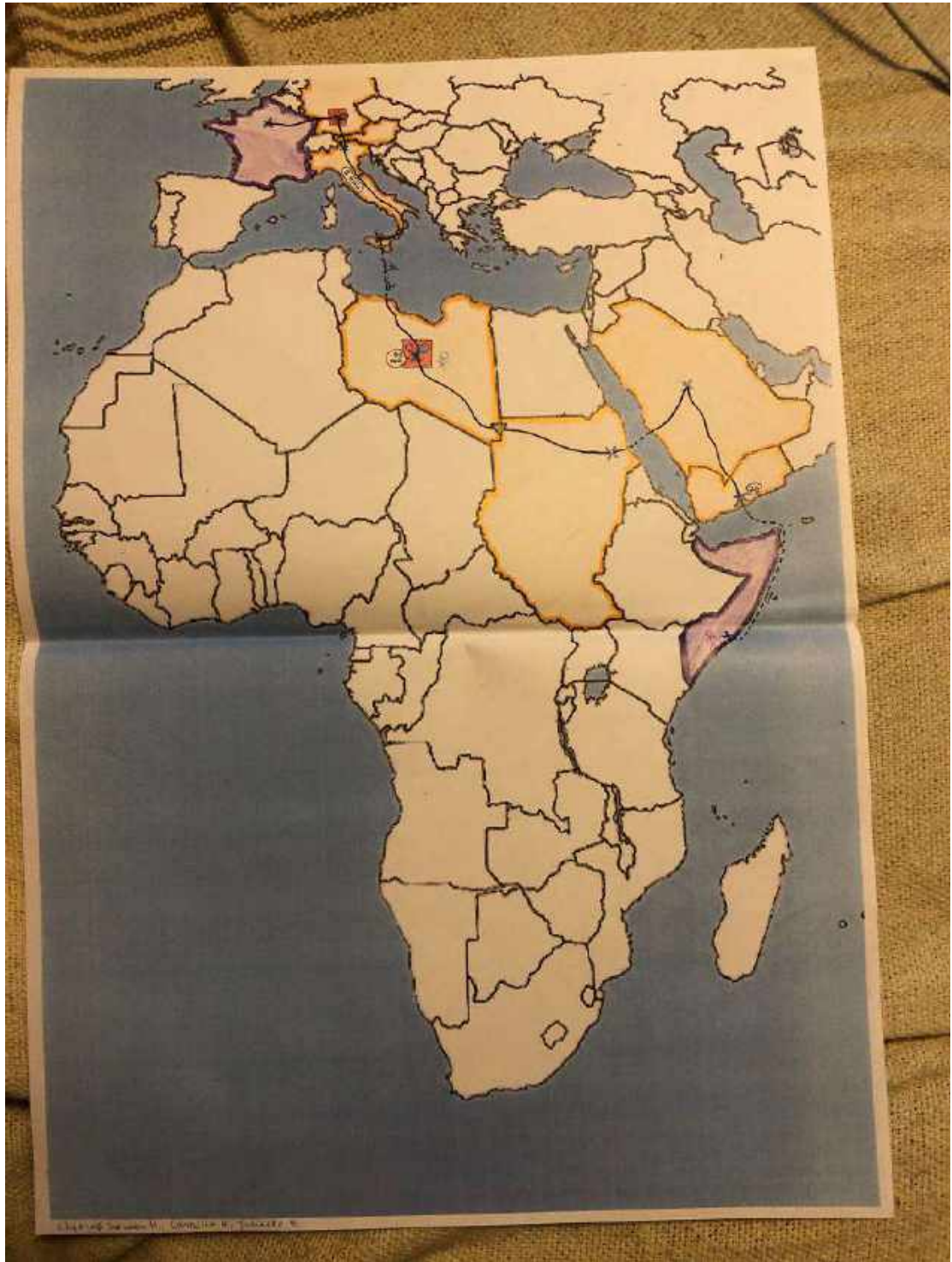
Pour R!
Eto M!
Pour de!
Marsu G

Légende














- Pays où il est resté
- Pays où il est pris de prison
- trajet en bateau (mer)
- trajet par la route
- trajet migratoire (pour échapper aux terroristes)

(DEPART) Pays De Départ/Arrivée.

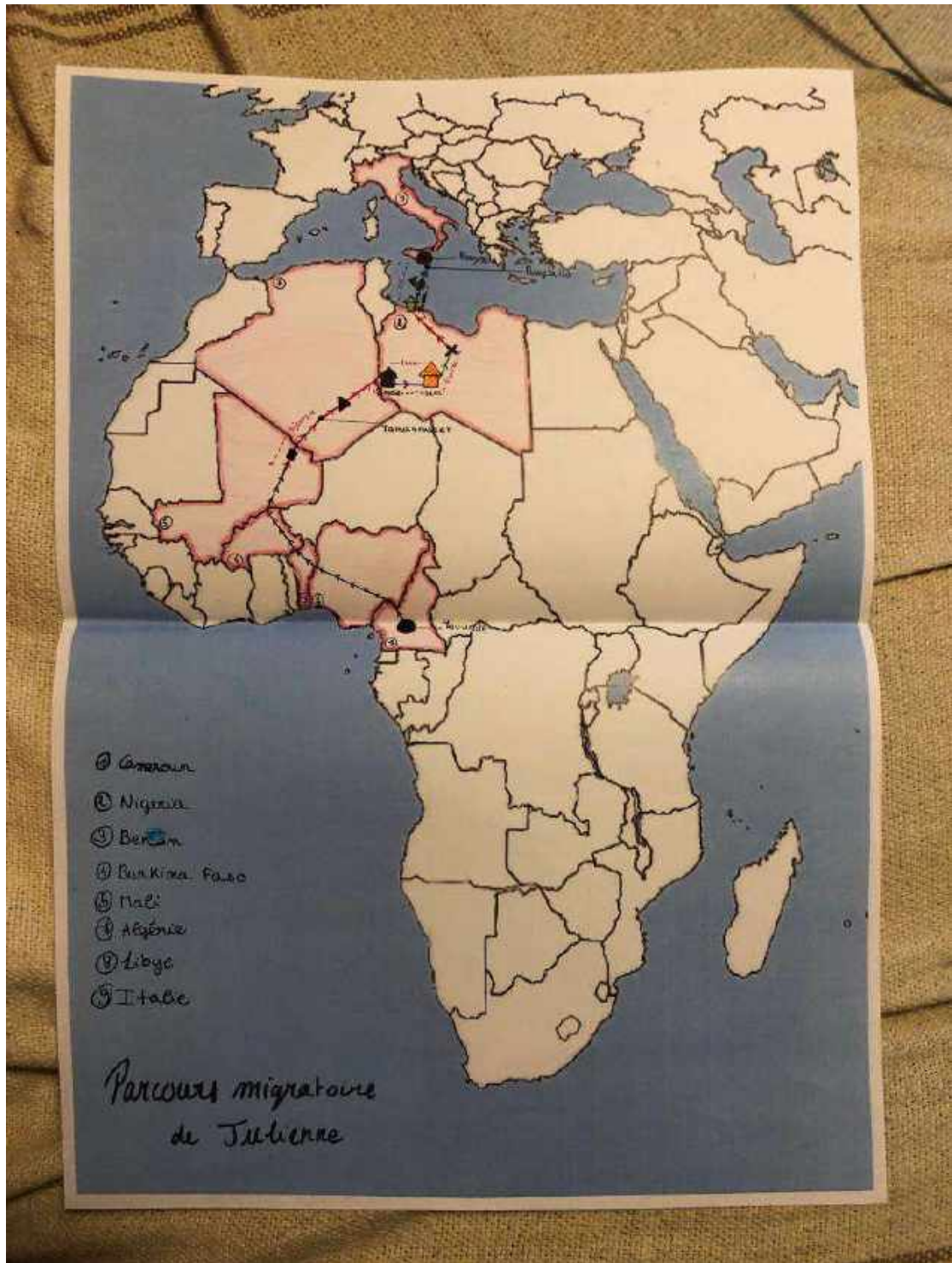
- ★ Les terroristes (raison de départ D'ARABIE 2015)
- ★ Police/trafiquants (ils l'ont aidé à migrer)
- ★ Personnes l'ayant aidé à partir le Yemen.
- ▲ Camp de réfugiés où il est allé.



Le parcours migratoire d'Asad

-  terroristes (cause de la fuite du pays)
-  police
-  pays de départ / arrivée
-  pays de passage
-  durée du séjour
-  trajets terrestres
-  trajets en mer
-  arrêts
-  paiements
-  bloqué
-  camps de réfugiés
-  maison
-  prison

L
E
G
E
N
D
E

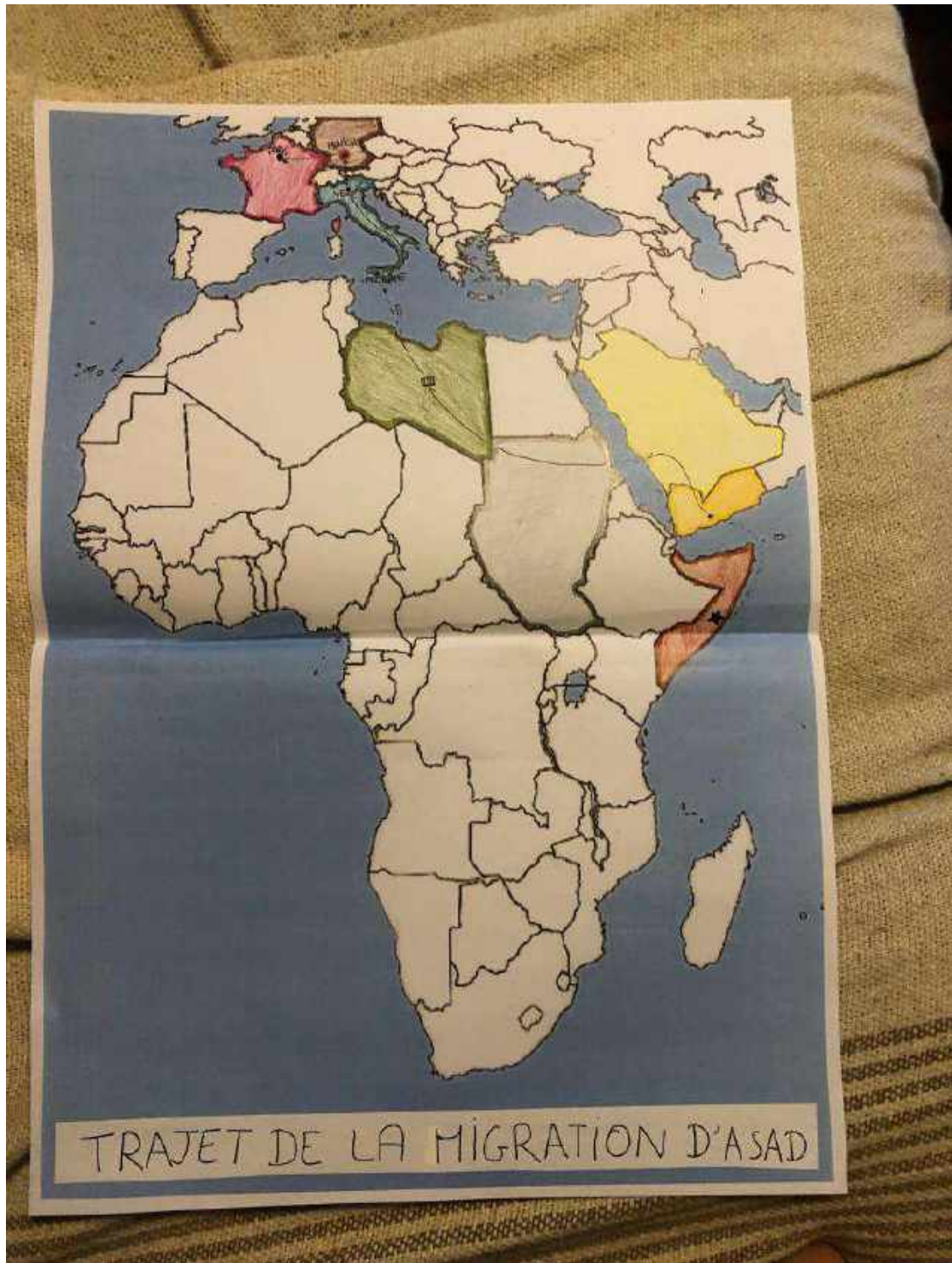


Légende Carte

« témoignage du parcours migratoire de Zoliane »

- . trajet des 6 femmes.
- . trajet des 15 personnes: six femmes, 3 enfants, des hommes.
- . trajet avec 1 enfant de la mère Zoliane.
- . trajet avec les trois hommes.
- . trajet avec le tyherien.
- . trajet en bateau avec les 15 personnes.
- . Vallée.
- ▲ . but.
- ⚓ . bateau.
- 🏠 . Maison où elle se fait voler tous les soirs, hommes/femmes séparés.
- 🏠 . Maison où Zoliane est femme de ménage et pas payée.
- X . Camps où les personnes ne cessent de fuir.
- 🏠 . Maison en bord de mer.
- - - - - . Route des trajets.
- - - - - . Temps d'hébergement.
- . Départ/Arrivée.
- . Ville.

Lison, Nina, Simon, Alicia



★ Jordanie où Arafat est recherché par un groupe terroriste pour les avoir "trahi". Assassinat de sa mère par les terroristes, départ le 15 mars 2015.

■ Somalie, départ de sa migration, pays d'origine

■ Yémen, pays en guerre, il ne peut pas rester. Halte de 70 jours

■ Arabie Saoudite, passage pour rejoindre d'autres pays

■ Soudan, pays en guerre, il ne peut pas rester

■ Liban, perte des papiers d'identité

■ Italie, refus du droit d'asile

■ Allemagne, il ne peut demander l'asile à cause du rétablissement de Dublin

■ France, fin du périple, destination finale

→ trajet terrestre

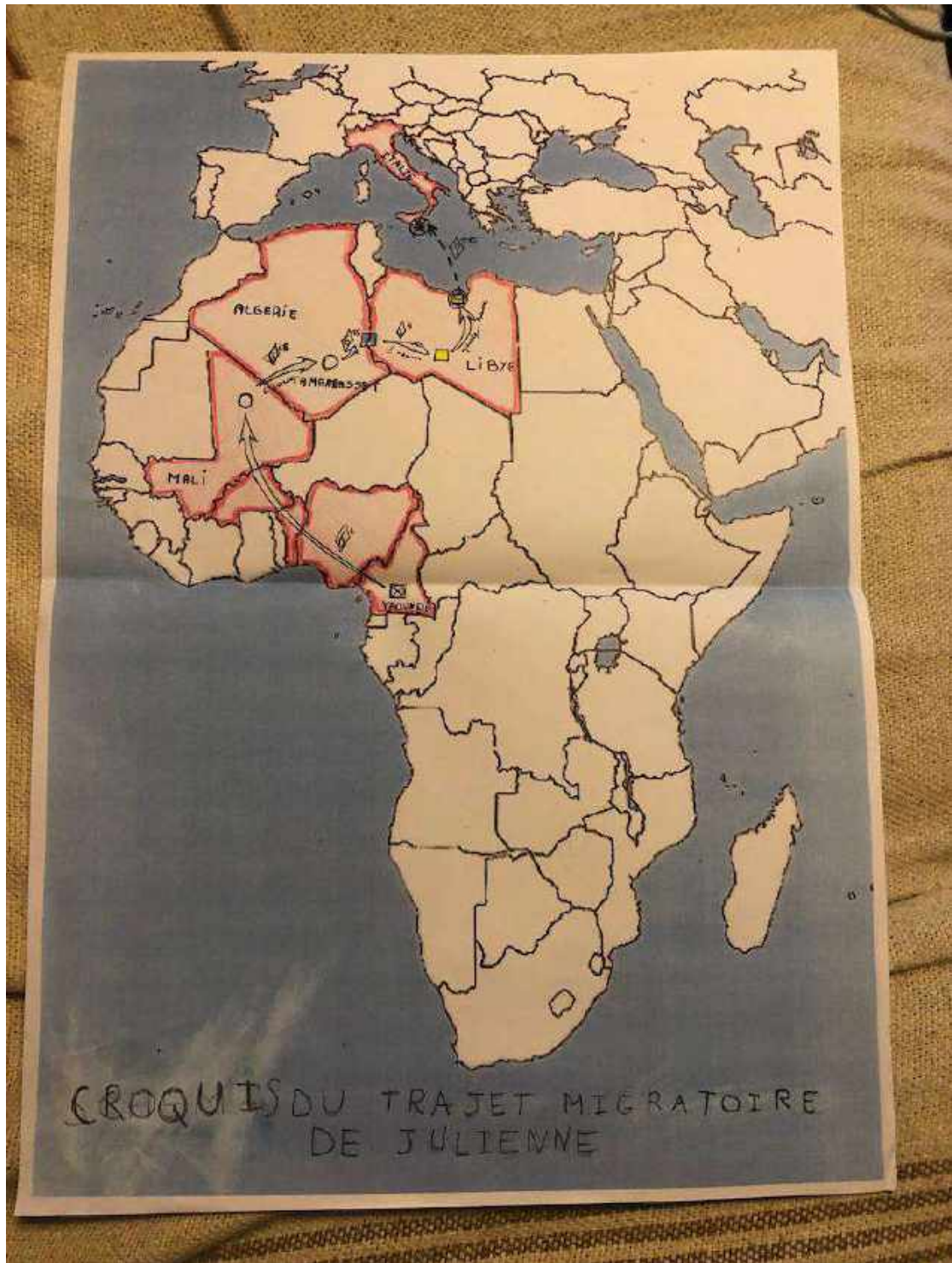
-- trajets maritimes

≈ naufrage du Zodiac, sauvetage par un plus grand bateau

• Ville de Halte

• Munich, camps de réfugiés

■ prison pendant 2 mois puis évasion



Legendes:

(6 jours) Déplacement

■ Période de quelques heures

■ Période de quelques jours

■ Période de quelques semaines

■ Période de quelques mois

■ Pays où elle est partie

◇⁵ Nombres de femmes avec lesquelles elle migre plus le nombre total de personnes

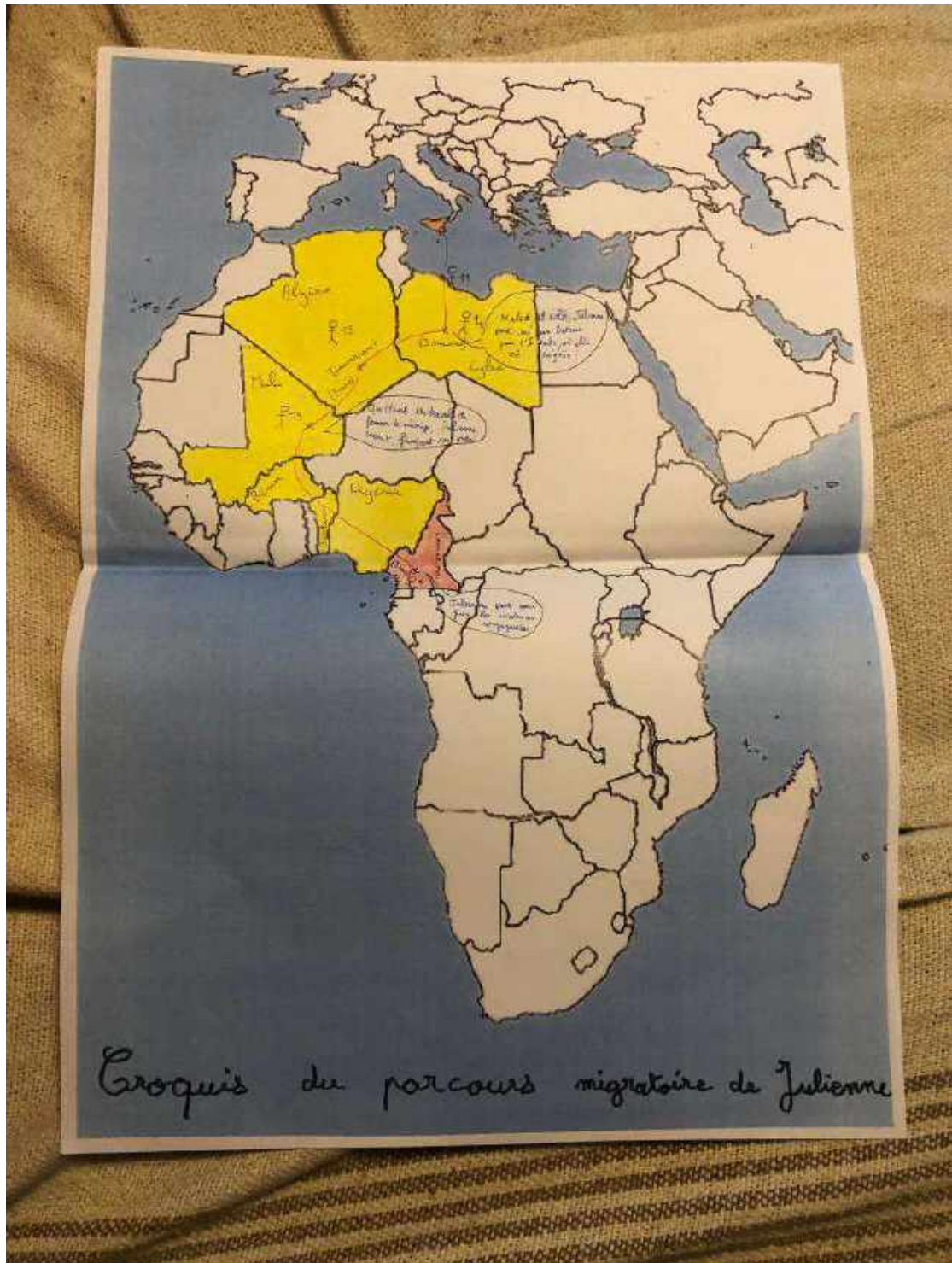
□ endroit retenu de force

○ endroit où elle se fait aider

× Départ - Arrivée

--- trajet en mer (bateau)

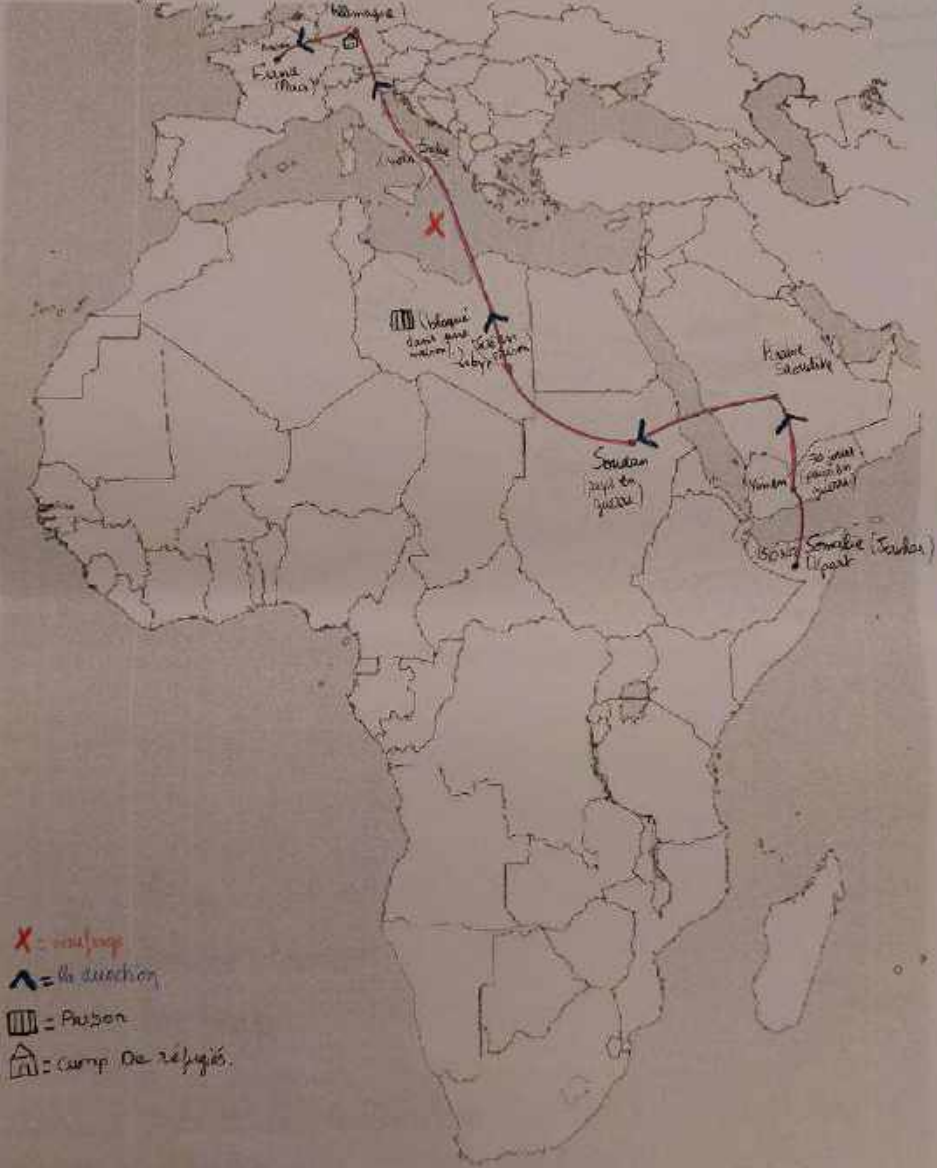
→ trajet en voiture



Croquis du parcours migratoire de Julienne

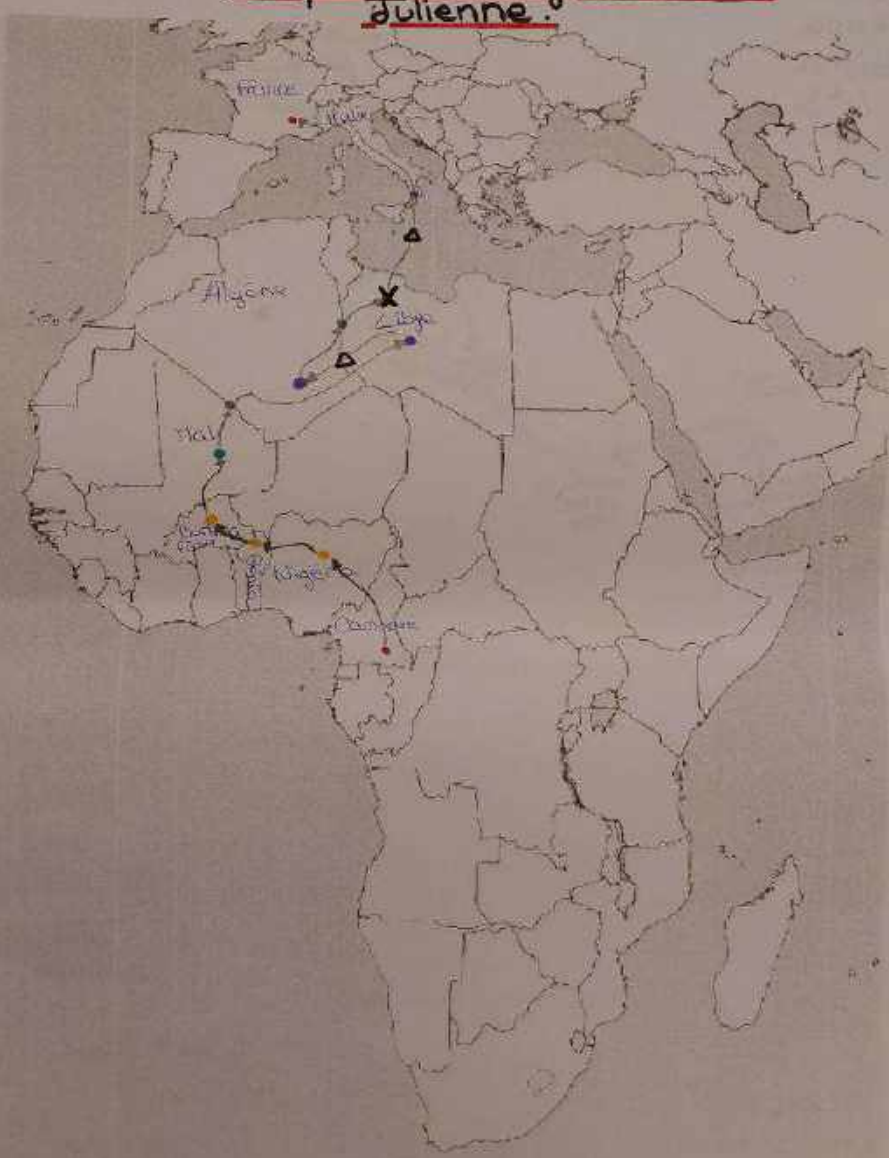
- X : point d'arrêt de Julesime
- / : trajet effectué en voiture
- / : trajet effectué en bateau
- O : point d'arrivée
- (jaune) : pays traversé
- (orange) : pays d'arrivée
- (rouge) : pays de départ
- ♀ : nombre de personnes qui accompagnent Julesime
(6 jours) : durée au séjour

Le trajet d'Assad.



- X = mort
- ^ = la direction
- ▤ = Prison
- 🏠 = Camp de réfugiés.

de parcours migratoire de
Julienne.



Salma

Mali

Femme

légende

e
4/5

- = Départ / Arriver.
- = Pays d'origine.
- = Habitation / Travail.
- = Pays / Migration.

△ : Transport = Bus, Bateau, Voiture, Camionnette.

■ : Faillite / Contraintes de police

X = Camp où se trouve près de 500 personnes
(les femmes se fesaient asseoir la nuit)
(elle y est restée 3 mois)

Information :

pour aller du Mali à la Libye (à camionnette
et tomber en panne elle a quitté la Libye
à 3h du matin et est arrivée à 7h30
à Pozzallo.

Dans le camp en Libye, elle y est restée
3 mois.

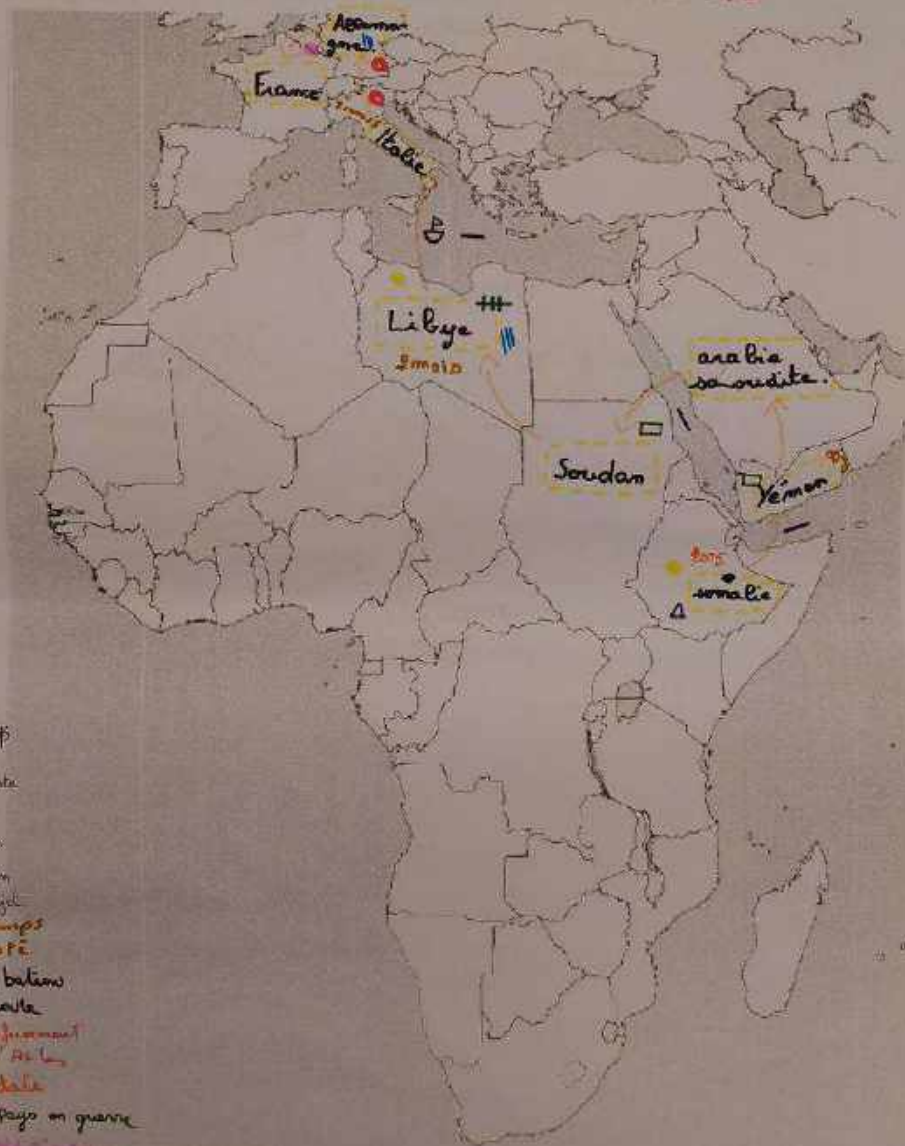
Alexandre COCAVIT
Alexandre COCAVIT

Le trajet d'Assad vers l'exil



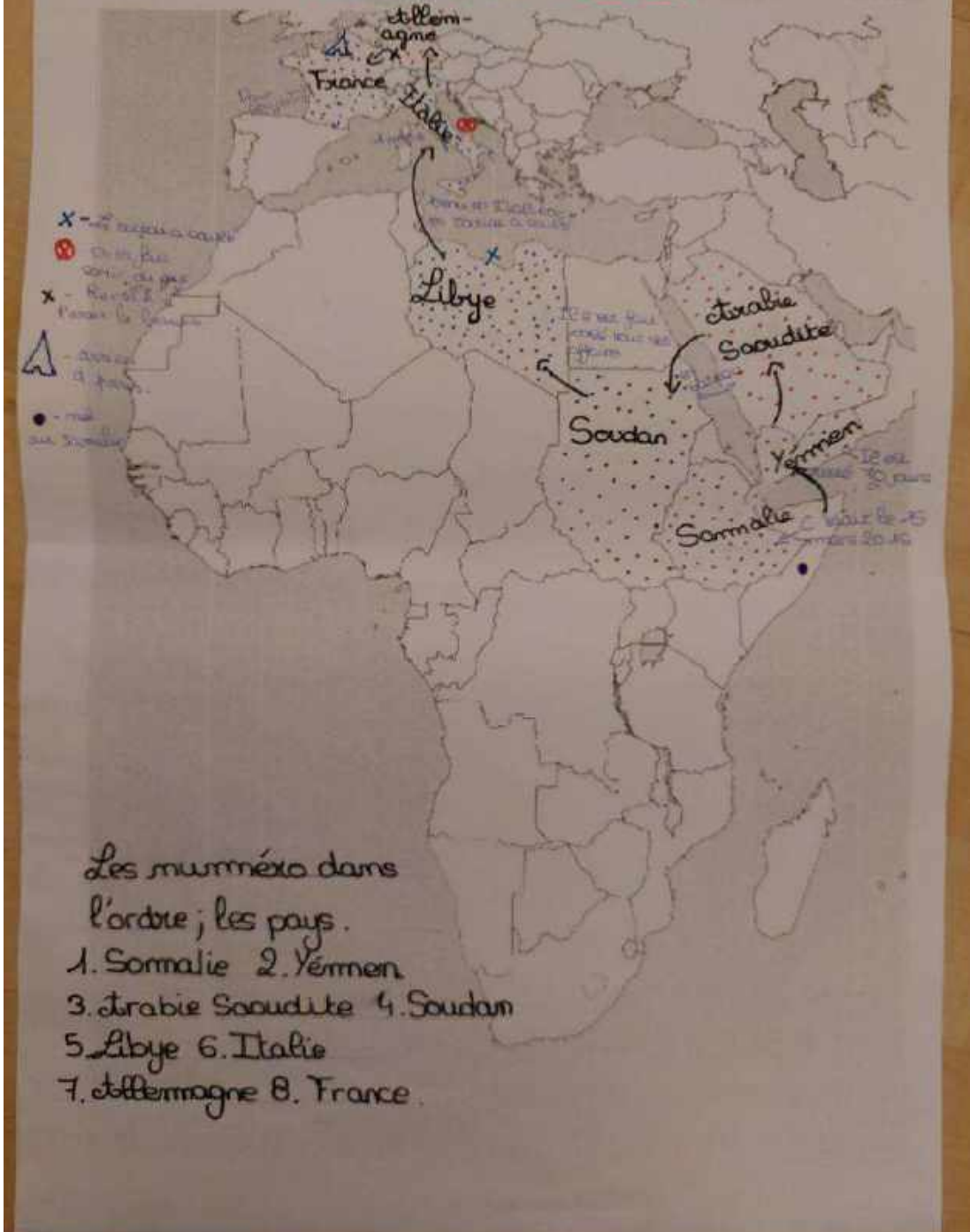
le trajet
Xeladine qui c'est la

PARCOURS de ASAD



- : flux
- : tentative
- Δ : P&L
- : itinéraire
- ### : itinéraire
- : trajet
- : camps
- : camps
- : camps
- ☐ : bateaux qui coule
- : regroupement de l'Asie
- : data
- ☐ : pays en guerre
- : plusieurs tentatives pour passer la frontière
- logement : ///
- : vols

Parcours de tsad.



- Les murrnéto dans l'ordre ; les pays.
1. Somalie
 2. Yémén
 3. Arabie Saoudite
 4. Soudan
 5. Libye
 6. Italie
 7. Allemagne
 8. France.

ANNEXE X – Géographie, productions écrites sur le tableau comparatif des trajets de Julienne et Asad, 4^èA

Les similitudes et les différences

Les parcours migratoires d'Asad et de Julienne sont tous deux très ressemblants : ils ont tous deux fui leurs pays d'origine pour atteindre l'Europe. Ils en empruntèrent pour cela deux itinéraires instables et non pré-définis : la durée de leurs trajets leur était complètement inconnue.

Durant ce trajet, ils durent avoir recours tous deux à des réseaux de personnes (amis, connaissances, ou organisations de trafiquants) qui les firent passer les frontières, traverser la mer Méditerranée, etc.
Certaines de ces personnes furent bien intentionnées et aidantes et d'autres fois mal intentionnées. Notamment, certaines leur volèrent leurs biens et les séquestrèrent : ils furent tous deux à un moment de leur voyage retenus en captivité, et leurs vies furent mises en danger pendant ces séquestrations.

Malgré les nombreuses similitudes entre leurs voyages, les motivations de départ d'Asad et de Julienne sont différentes : Asad fuit son pays pour échapper à des terroristes qui le menacent de mort tandis que Julienne cherche à fuir les violences que lui fait subir son mari.

c
Elle ne décide d'ailleurs pas d'elle-même de fuir son mari violent : une femme qu'elle rencontre lui dit qu'elle pourrait l'aider à s'échapper et ^{Julienne} suit cette femme qui devient la première actrice de sa migration.

Au cours de son trajet, ^{Julienne} sera d'ailleurs exposée au viol auquel elle échappera "grâce" à sa maladie qui l'affaiblit tout au long de son voyage (et causée par son mari violent).

Les deux trajets d'Asad et de ^{Julienne} présentent donc de très nombreuses similitudes et leurs voyages sont tous deux aussi dangereux, pénibles et longs l'un que l'autre mais en tant que femme, ^{Julienne} doit faire face à des dangers supplémentaires.

Nous avons étudié deux binômes de migrants : Julienne et Strad. Les deux binômes présentent des différences et des similitudes, que l'on peut selon les cas attribuer aux différences de sexes, ou en cas au sujet choisi.

En effet, dans les deux cas, l'objectif du départ est la fuite de personnes. Dans le cas de Julienne, c'est son mari, et Strad, lui, fuit des terroristes. Les deux sujets sont très longs, il y a une instabilité de la durée, et Strad et Julienne ont recours à un réseau de personnes amies au pays (Strad a recours à des trafiquants). Les deux personnes se retrouvent dans l'obligation de quitter leur pays et tout deux sont contraints d'abandonner définitivement leur famille. Sur le trajet, ils sont tout deux retenus en captivité (Strad est emprisonné et Julienne retenue de force dans la maison en Lybie), et subissent des discriminations (qui continuent aussi dans leurs pays d'origine). Leur deux fin de parcours est l'Europe, et pour la rejoindre, ils ont tout deux traversés la Méditerranée dans un petit bateau dans de très mauvaises conditions (Néanmoins, leurs deux bateau respectifs ont fait naufrage et ils ont été sauvés par un plus gros bateau).

Néanmoins, il y a aussi de fortes différences :

- Même si les deux départs sont causés principalement par une fuite, les motivations sont différentes : Julienne subissant de graves violences conjugales qu'elle ne pourrait plus supporter, tandis que Strad fuit menacé (ainsi que sa famille) par des terroristes, et il s'est retrouvé

obligé de quitter le pays pour sa sécurité.
Les violences subies sont aussi différentes. Assad est
plusieurs fois menacé de mort sur le trajet, tandis que
Julianne est rapatriée au ciel (en Syrie).
Les éléments nous démontrent que ces deux voyages sont en
même temps similaires et différents.

elle

Pour vendredi 7 avril 2022.

7

Géographie

Malgré le fait que Assad et Julienne partagent le fait qu'ils ont migré tout les deux, de nombreuses différences se creusent puisque Julienne est une femme et Assad un homme. tout d'abord ils n'ont pas la même motivation de départ mais suivent tout les deux un groupe de personnes. Sur le trajet, tout deux font face à des dangers comme les naufrages en bateau, mais Julienne est tout de même plus exposée au danger car elle est concernée par le viol et le subi plusieurs fois. Aussi, Julienne a subi des violences conjugales ce qui a entrainé son départ.

Ainsi, malgré les nombreux changements pour l'égalité des hommes et des femmes il reste des différences auxquelles Julienne a été exposée.

Histoire Géographie

Nous avons pu observer qu'il existe des différences liées au genre dans les parcours migratoires. Tout d'abord concernant les similitudes, nous pouvons noter une égale exposition à des formes de captivité. A titre d'exemple: Travail forcé, trafic d'êtres humains, prostitution, etc. Ainsi qu'une discrimination similaire avec: Rejet par le pays d'arrivée, racisme, etc. Pour finir sur les similitudes, le recours à un réseau de personnes, comme: amie ou connaissance, mafia, inconnu, etc. Maintenant, concernant les différences, nous pouvons parler de violences conjugales, plus souvent chez les femmes. que Juliette a subies et une exposition au viol, que Juliette a demême subie.

Geographie

dans du Chapitre de Geographie nous avons étudié deux parcours migratoires, celui de Julienne et celui d'Asad. Pour terminer ce chapitre nous avons créé un tableau comprenant d'un côté les similitudes de leurs migrations et de l'autre les différences. On peut constater plus de similitudes que de différences. Pour la partie similitudes, on peut observer qu'ils ont tous les deux fini leurs parcours en Europe et que pour tous les deux ce trajet a été très compliqué car il était très long, qu'ils ont passé des périodes compliquées, qu'ils se sont fait emprisonner, retenir, qu'ils ont tous deux été rejetés durant le trajet mais aussi dans le pays.

d'arrivée et ils ne savaient pas quelle
durée prenait chaque trajet.
Au niveau des différences par
Julienne on peut dire qu'elle a
subit des violences conjugales et
exposition au viol alors que Asad
lui n'a pas parler de ce genre
de violences même si le viol
masculin est existant. Deux motivations
de départ sont différentes, Julienne
est partie à cause de mariage forcé
et de violences conjugales qu'elle
ne voulait plus subir et Asad car
il était recherché par des terroristes
donc en danger.

Les différences et les similitudes entre le parcours migratoire d'un homme et d'une femme: après avoir fait le tableau, on peut constater qu'il y a plus de similitudes que de différences. On retrouve dans la cause des similitudes des épreuves que tout immigré a vécu, qui importe son sexe. On parle de captivité, d'enfermement, de rejet et de discriminations dans les différents pays. Dans les deux exemples donnés, on parle de très longs trajets, de durée instable des trajets dans chaque pays, d'une motivation de départ ainsi que des fuites. Dans les deux cas, Assad et Julienne ont recours à un réseau de personnes, ce qui leur permet d'avancer dans leur parcours. Lorsque l'on regarde la colonne des différences, on constate que une femme, en tant qu'immigrée subit un grand nombre de violence et d'abus sexuels, ce qui est beaucoup plus rare chez les hommes. Julienne, contrairement à Assad, subit des violences conjugales et se fait violer à plusieurs reprises, chose courante pour une femme immigrée. Cela démontre l'image de la femme dans certains pays encore aujourd'hui. On voit que l'on profite des femmes car elles sont « plus faibles ». On les utilise comme des

algiers et on les maltraite, même plus que les hommes,
ou du moins différemment. Ceci est la principale
différence entre le parcours migratoire d'une femme
et celui d'un homme.

Dans le tableau de comparaison des parcours migratoires de Julienne et Arad, nous avons comparé le fait de migrer en tant que femme et en tant qu'homme. Nous avons relevé beaucoup de similitudes et quelques différences.

Les deux personnes ont décidé de migrer pour des raisons différentes (violences conjugales pour Julienne, à cause des terroristes pour Arad) mais elles ont toutes les deux dû abandonner définitivement leur famille physiquement (car ils pourraient tout de même leur envoyer de l'argent). Sans pouvoir migrer elles ont aussi eu recours à un réseau de personnes, pas forcément amies (par exemple des trafiquants), qui peuvent les aider pour les trajets. Leur parcours a été long et ils ne savent pas combien de temps ils vont être retenus dans chaque lieu et cela peut aller jusqu'à plusieurs semaines et tout le parcours migratoire peut durer plusieurs mois.

Pendant leur trajet ils ont été en captivité (emprisonnement pour Arad et retenue pour Julienne) mais ont ensuite réussi à s'enfuir.

Leur pays d'arrivée se trouve en Europe et pour ce

ils ont traversé la Méditerranée, ce qui a été un passage dangereux et difficile. Ils ont été victimes de discrimination et de rejet sur le trajet et dans le pays d'arrivée.

Certaines différences pour Julia en tant que femme sur le trajet sont l'exposition au viol et le fait qu'elle ait failli être exécutée.

Au cours de leur trajet migratoire, Assad et Julienne ont rencontré plusieurs événements et péripéties, certaines en communs et d'autres différentes à cause du fait que Julienne étant une femme peut par exemple être menacée de viol, on étudie ses points communs et ces différences afin de visualiser leur trajet et les dangers qu'ils ont traversés. Au cours de leur migration Julienne et Assad ont tous deux dû abandonner leur famille, mais les raisons pour Assad et Julienne à migrer sont très différentes, pour Julienne : elle était battue par un mari violent quand à Assad il est menacé de mort, ils sont tous deux rejetés par la société. Assad et Julienne ont tous deux fait leur parcours en France, ils ont tous deux subi de la captivité, un long trajet et ont tous les deux recouru à un réseau de personnes amies ou pas. Julienne a subi des violences conjugales et l'exposition au viol. Ils font tous deux face à des menaces de mort.

Julienne et Assad sont tous deux émigrés d'Afrique (Julienne au nord du Cameroun et Assad de Somalie), mais leurs motivations de départ sont différentes. Assad était chauffeur de taxi - moto de 20 ans, qui a reçu des menaces de mort de terroristes. Julienne, elle, subissait des violences conjugales.

En se penchant sur leurs parcours migratoires respectifs, on observe des différences et des similitudes : par exemple, on voit qu'ils ont tous les deux été mis en captivité. On remarque également qu'ils ont subi de la discrimination et du rejet. Cela nous montre que les pays (qu'ils soient d'Europe ou d'Afrique) sont peu accueillants envers les migrants. On voit aussi que les deux migrants terminent leur voyage en Europe. En se référant à la carte, on voit que l'Europe occidentale est un pays à immigration forte.

On peut aussi voir que Julienne a subi des violences pendant son trajet et qu'elle s'est fait poursuivre par son mari violent. Elle a également fait face à des menaces de mort.

Le fait d'étudier un parcours migratoire d'homme, puis de femme nous permet de voir les différences entre les deux. En effet, il me semble moins dangereux de migrer en tant qu'homme. Les parcours migratoires augmentent le risque pour les femmes de subir les violences qui leur inflige déjà fréquemment, comme le viol.

Les deux parcours sont très différents mais on peut y noter certaines similitudes. Dans les deux cas, leur raison de départ est la fuite (Julienne fuit son mari et Asad fuit les terroristes) Sur le chemin, ils subissent tout deux de la violence, de la discrimination et font face à ^{un} long trajet d'une année inutile. Les deux abandonnent leurs familles. Julienne et Asad ont tout les deux recours à un réseau de personnes (amis ou pas) pour traverser les frontières, ils sont d'ailleurs aussi dans tout les deux en captivité (empaillonnés) à un moment de leur voyage. But fini, ils terminent leur parcours en Europe (France pour Julienne la Mexique et Espagne pour Asad)*

Néanmoins, leurs parcours n'en restent pas moins différents. Julienne a été violée et a subi des violences sexuelles et physiques. Elle a aussi été exposée à un danger de mort. C'est en comparant les parcours migratoires d'un homme et d'une femme qu'on se rend compte que migrer en tant que femme expose à beaucoup de danger (violences sexuelles et physiques) ainsi que de l'exploitation (travail non rémunéré).

Des similitudes et
des différences entre les trajets
de Jutienne et d'Asad.

Il y a dans les trajets de migrations des hommes et des femmes, des similitudes et des différences. Mais nous sommes intéressés de plus près à eux et Jutienne, un homme somalien et une jeune femme venant d'Afrique. La première différence entre ces deux personnes est la motivation de départ : Asad est parti de son pays sous les menaces de terrorisme le recherchant, et Jutienne pour des la violence conjugale. Nous croyons donc que la violence conjugale peut être une raison de départ, chez la femme plus souvent que chez l'homme. Plus tard, Jutienne a été exposée au viol, et à des menaces de mort, qui elles peuvent être présente dans certaines motivations de migration, autant dans les deux sexes, mais ici dans le trajet, la menace de mort est présente seulement chez Jutienne; le viol est une différence, ainsi que les menaces de mort.

Il existe tout de même beaucoup plus de similitudes que de différences. En effet, les deux ont vécu un très long trajet, avec de la dangerosité, notamment dans les trajets en petit bateau, souvent équipés et avec une densité énorme au sein du bateau. Ils ont tous les deux recours à un réseau de personnes composés d'amis ou pas, avec également des trafiquants. On emprisonne ou retient les deux, comme quand Jutienne ne peut sortir de chez elle durant trois mois, subissant des violences sexuelles le soir, ou lorsque Asad est emprisonné dans une prison de Libye. Ils seront

aussi rejetés sur le trajet autant que dans leur pays
d'origine, par une discrimination à cause de leur migration.
Festienne et Aoud ont dû quitter leur famille physiquement,
sans forcément toujours recevoir des nouvelles en raison de leur
propre difficulté avec leur migration. La durée de leur
arrêt dans un pays est toujours instable, ce qui crée un cadre
de vie déjà peu agréable avec les événements du trajet et
leurs problèmes. On constate que tous les deux ont été obligés
de faire avec une fin de trajet en Europe, avec quelques
difficultés pour passer les frontières parées.

En étudiant les différents témoignages d'une femme et d'un homme qui ont migré vers l'Europe, nous avons vu des différences et des similitudes entre leurs parcours.

Nous nous sommes posés la question suivante:

Y a-t-il des différences entre les trajets migratoires d'une femme et d'un homme?

D'un côté, Julienne, une jeune Camerounaise, qui fuit son pays à cause d'un mari violent.

Elle fuit vers les pays d'Afrique de l'ouest jusqu'en Libye, puis elle traverse la Méditerranée pour arriver en Italie et finit son trajet en France.

Et de l'autre, Isad, un homme obligé de fuir son pays, car il a peur que des terroristes le tuent.

En effet, il a dû prendre dans son taxi ces terroristes qu'il a abandonnés à un barrage de police. Il a peur des représailles. Il fuit son pays d'origine (la Somalie) en allant tout d'abord au Yémen puis en Arabie Saoudite, pour finalement rejoindre le Soudan. Les pays étant en guerre, il a rejoint la Libye. Là-bas, il a été emprisonné, mais il s'est échappé et a fuit jusqu'en Italie, puis

en Allemagne dans un camp de
réfugie. Il est passé par la France et vit
maintenant en Espagne.

Nous avons donc relevé plusieurs similitudes.
Premièrement, dans les deux cas étudiés, les
personnes fuient leur pays, car ils ont un
problème dans leur pays qui les met en danger.
Également, dans les deux cas, ils ont
recours à un réseau de personnes, ami(es),
trafiquants et inconnus. C'est ce
réseau de personnes qui les aide à quitter
leur pays d'origine et les pays dans
lesquels ils passent. En quittant leur pays,
ils sont tous deux obligés de quitter leurs
familles, et après leur migration, ne
gardent pas forcément contact avec eux.
Par exemple, Julienne continue à aider
son fils à distance et parle un peu avec sa
mère, mais elle a perdu contact avec son
père. Nous avons aussi remarqué qu'ils ne
savent jamais vraiment combien de temps
va leur prendre le trajet et combien
de temps ils vont rester à chaque endroit:
rien n'est prévu à l'avance, notamment
leurs parcours et leurs destinations finales.
Ils peuvent aussi bien rester une semaine que
plusieurs mois dans un lieu, sans le prévoir.
Le plus, nous avons noté qu'ils étaient tous
deux emprisonnés ou retenus à un moment donné:
Julienne et Assad en Libie. Julienne est

retenu dans une maison, où elle se fait violer, et Assad est emprisonné, et par la suite (en Allemagne), il est retenu dans un camp de réfugiés. Ils sont tous deux captifs à un moment de leur migration. Ils se mettent donc en route en migrant. Pour rejoindre l'Europe, ils ont dû traverser la Méditerranée : c'est une traversée dangereuse. Ils ont subi un naufrage et ont été sauvés par un autre bateau. Leur trajet est très long, très dur et semé d'embûches pour rejoindre l'Europe. Nous avons aussi remarqué qu'ils sont rejetés au cours de cette migration et dans les pays où ils arrivent. Ils ne sont pas bien traités et sont discriminés. La dernière similitude concerne leur destination finale : ils arrivent en Europe et y restent.

Les différences que nous avons relevées entre ces deux trajets migratoires sont :

Tout d'abord le fait que Julienne et Assad ont des motivations de départ différentes. D'un côté, Assad part car il se sent menacé et qu'il veut être en danger de mort, alors que Julienne quitte son pays, car elle est battue par son mari. Julienne subit des violences conjugales = sa motivation est de fuir cette vie où elle se fait maltraiter. Assad ne subit pas ce

type de violence.
De plus, Julienne ^{durant} son trajet, est exposée au viol,

alors qu'Assad meurt. Julienne semble subir plus de violences durant son trajet qu'Assad.

Enfin, les menaces auxquelles ils sont exposés durant leurs migrations sont différentes: Assad va en prison et est détenu dans un camp de réfugiés où il peut mourir. Il quitte la Somalie, car il pense qu'il va être tué. De son côté, Julienne est emmenée dans la brousse (en Libye) pour être exécutée. C'est le lieu où des noirs sont exécutés. A plusieurs reprises, elle risque de mourir, car elle est très malade, à force d'avoir subi toutes ces violences.

Lila

98

On voit tout d'abord qu'il y a beaucoup plus de similitudes que de différences entre les deux parcours migratoires. On apprend qu'ils ont tous les deux été en captivité et qu'ils ont également été rejetés par plusieurs pays. (exemple : l'Italie, pour Anad) Ils ont donc été victimes de discrimination. On observe aussi qu'Anad et Julienne ont été forcés d'abandonner définitivement leur famille et qu'ils ont dû fuir leur pays natal mais pour des motivations différentes. Leur parcours migratoires a été effectué sur un long trajet d'une durée instable, pour finalement se finir en Europe. De plus, ils ont tous les deux eu recours à un réseau de personnes (que ce soit des connaissances ou non). Enfin, ils ont traversé la Méditerranée sur un petit bateau, ce qui peut être dangereux. Les motivations de Julienne et Anad sont différentes. Anad est menacé de mort par des terroristes tandis que Julienne subit des violences conjugales et est agressé au viol par son mari.

DIFFERENCES & SIMILITUDES ENTRE MIGRER EN TANT QUE FEMME OU EN TANT QU'HOMME

Entre migrer en tant que femme ou en tant qu'homme, il y a des différences, mais aussi des similitudes : pour l'illustrer, nous avons travaillé sur l'exemple de Julienne et d'Asad.

Nous pouvons donc dire, tout d'abord, que des situations de départ étaient différentes. En effet, alors qu'Asad était recherché par les terroristes avec lesquels il travaillait pour leur coopérer, pour l'islam, Julienne, elle, était victime de violences conjugales, par son mari avec qui elle ne devait pas être mariée.

Il y a aussi d'autres différences, telles que l'exposition au viol pour Julienne, car, quelque chose dont, statistiquement, les femmes sont plus victimes.

Maintenant, passons aux similitudes : dans nos deux cas, Julienne et Asad ont été retenus, soit en prison, soit autre part avec l'impossibilité de quitter des lieux. Ils ont aussi été victimes de discrimination, certains pays ne voulaient pas les accueillir, et ils ont été rejetés par des personnes tout au long de leur trajet, qui, pour les deux, a été très long. Ils ne savaient jamais combien de temps ils allaient rester sur un territoire, et cette durée pouvait varier de quelques jours à plusieurs mois, voire années. Pour accéder jusqu'en Europe, ils ont dû obéir à des règles, au moins initialement, leur famille et traverser la dangereuse Méditerranée. Pour cela et pour accéder à des pays de leur émigration, ils ont dû tous deux faire recours à un réseau de personnes, amis ou pas, telles que des connaissances ou des trafiquants.

Vous aurez donc pu observer ainsi les différents similitudes et les différences entre migres en tant que femme et en tant que homme.

Comparaison des parcours migratoires de Julienne et Itzad

Après avoir étudié les différents parcours migratoires de Julienne et d'Itzad, nous avons remarqué qu'il y a des similitudes, mais également des différences entre les parcours migratoire d'un homme et d'une femme.

1) Je vais d'abord vous dire les similitudes entre les parcours migratoires d'un homme et d'une femme.

- D'abord, dans les deux témoignages, nous voyons que Julienne et Itzad fuient en "abandonnant" leur famille: Itzad doit quitter sa maison et abandonner son jeune garçon et son épouse à cause de terroristes qui le menacent de mort. Julienne, quant à elle, a fui à cause de violences conjugales et elle a quitté ses parents et son enfant.
- Julienne et Itzad ont tous les deux été en captivité puis ont fui: Julienne a été emmenée [de force] dans une grande maison où elle risquait d'être violée chaque soir. Itzad a été jété en prison ^(plus tard à fuir) et mis dans un camp de réfugiés.
- Itzad et Julienne font face (durant le parcours, mais aussi dans le pays d'arrivée) à de la discrimination.
- Les trajets de Julienne et d'Itzad présentent de nombreuses ^{(21) itinéraires} similitudes.

similitudes

- ils ont recours à un réseau de personnes pour migrer (Amia (ctiad) ou traficante (Julienne))
- Le traversent tous les deux ^{à l'étranger} dans un bateau qui fait naufrage, puis sont sauvés par un gros bateau
- ils finissent leur parcours en Europe.
- et enfin, leur trajet dure très longtemps et il y a une instabilité de la durée en effet ils ne savent jamais combien de temps ils vont rester dans chaque pays.

2) Je veux maintenant parler des différences entre la parcours migratoire d'un homme et celui d'une femme:

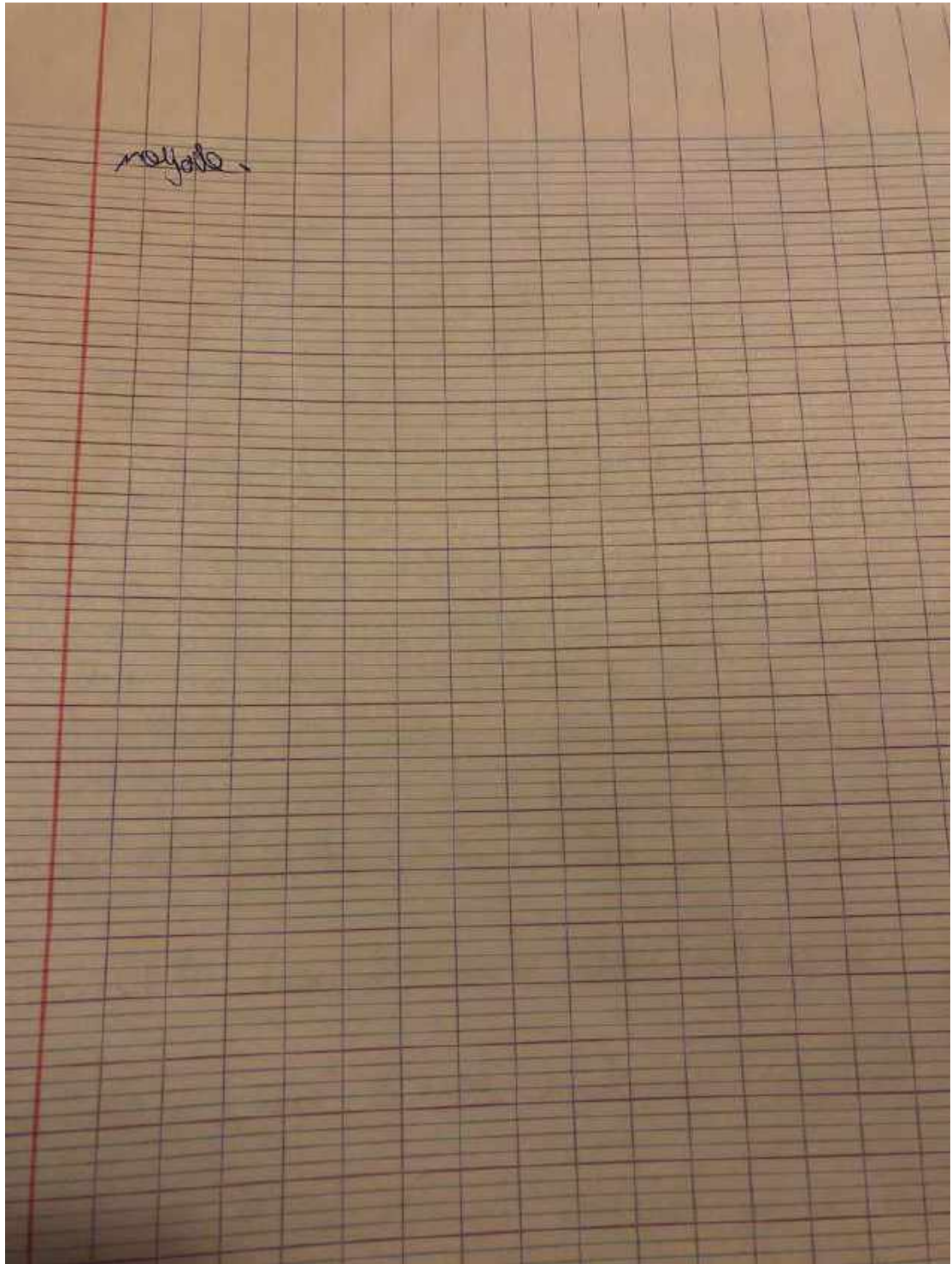
- Pour Julienne, elle a subi des violences conjugales
- Pour Julienne, elle a également été rapatriée au nid
- Julienne et ctiad n'ont pas les mêmes motivations de départ: Julienne voulait partir car elle était victime de violences conjugales et ctiad a emménagé car il a reçu des menaces de mort de la part de terroristes.

5/04/20

10

10

Julienne et Assad ont eu un parcours assez similaire car
 ils ont tous deux vécu dans différentes difficultés durant leur
 parcours migratoire. Assad, lui, a été poursuivi, volé,
 et aussi rejeté. Quant à Julienne, elle a été fugée,
 volée et même volée. Ils ont tous deux eu des parcours différents
 sur le papier tout de même au fond c'est le même
 combat et la même rage de vaincre. Ils ont rejoint les
 camps, traverser l'Océan avec de très petits bateaux
 de fortune, ils ont tous les deux été saisis de la



Histoire - Géographie

On constate des différences comme des similitudes dans le parcours d'Ahmed et de Suleïme. Même si leurs trajets sont très différents, on constate des similitudes dans les premières traversées. Tous deux ont vécu des violences et des deuil de nations, se sont fait voler et ont dû traverser la mer sur des bateaux de petite taille où ils étaient entourés avec d'autres personnes. Leurs bateaux font tous deux naufrage mais ils sont miraculeusement parvenus par un bateau passant aux alentours. Ils vont aussi tous deux aller en prison en Lybie.

Leurs raisons de partir en revanche sont totalement différentes car Suleïme a dû quitter son pays à cause de son mari et Ahmed à cause de terroristes qu'ils poursuivaient. Ils ont Suleïme a subi un viol dans une maison où les femmes se font violer. Ils vont tous deux, malgré que leur point de départ ne soit pas le même ils vont tous deux passer par la Lybie et ils vont revenir en France.

Nous avons étudiés 2 parcours migratoires différents,
Le parcours migratoire de Julienne, une femme
subissant des violences conjugales, qui s'est enfuie
de chez elle, en Italie, puis est punie par l'afrique,
ou elle a ~~autres~~ été enfermée dans une maison, puis
après avoir été relâchée, a baillié être tué en libie,
et le parcours migratoire de Assad, qui est
nanti du Cameroun car il est tué par des terroristes,
puis a payé des trafiquants et n'est fait emprisonner
avant d'arriver en Europe, il fait tous des démarches
leur pays pour migratoire en France.

Les similitudes dans les deux parcours sont :
Ils fuient tous deux leur pays d'origine et abandonnent
leurs familles, leur trajet est long, avant l'arrivée, ils ont
tous deux été emprisonnés temporairement, car ils ont tous
deux des pays des trafiquants pour pouvoir traverser la
mer ou se être traverser une frontière ou en recours
à des amis ou ils ont eu recours à des réseaux de réseaux
Ils ont tous les deux été rejetés ou discriminés à
différents endroits de leur voyage, le fin de leur
trajet est pour tous deux en Europe, et pour eux deux
la durée de séjour en dans leur pays d'origine est
instable

différence : Lige a été beaucoup plus en danger lors de
son ou exposé à violence ou de violer lors de son trajet,
elle a aussi été beaucoup plus menacé de mort.

Leur motivation de départ est différente, violence conjugale

des nous Louise et fuites des terroristes pour assue.

Trajets migratoires de Julienne et Asad :
similitudes et différences.

Dans les différents trajets de Julienne et d'Asad nous avons observé des différences comme des similitudes surmontées. Ils ont quitté leurs pays pour des raisons différentes mais leurs voyages convergent vers un seul point : l'Europe occidentale. Julienne vient du Cameroun en Afrique Occidentale dans son voyage elle a été violée, maltraitée, battue. Elle veut aller en Europe pour échapper à son mari violent. Elle passera par des pays comme le Mali, le Nigeria et traversera l'Afrique jusqu'à la Libye. Un des points communs entre les deux récits est l'enfer Libyen. Julienne tout comme Asad décrivant un enfer pour quitter la Libye et aller en Europe. Elle y parviendra finalement grâce à un ghémisme.

Asad à lui quitte le Soudan en Afrique orientale car il était menacé de mort à cause de sa non obéissance aux autorités locales. Durant son voyage, il sera incarcéré, battu et discriminé. Tout comme Julienne il traversera l'Afrique jusqu'en Libye où il réussit à aller en Espagne. Aux dernières nouvelles il attend encore les papiers.

ANNEXE XI - Géographie, productions écrites sur le tableau comparatif des trajets de Julienne et Asad, 4^eB

Parcours migratoires de Julienne et Asad :
Similitudes et Différences

Les parcours de Julienne et Asad ont des similitudes, ils partent de leur pays pour fuir le danger (ce n'est pas le même danger certes mais les deux sont très graves).

Ils ont aussi eu un parcours difficile tous les deux. Ils sont tous les deux allés en Europe passant par la Méditerranée;

Ils ont tous les deux été dans des camps de réfugiés.

Julienne et Asad sont tous les deux passés par la Libye: un pays dans lequel énormément de migrants passent

La principale différence est qu'Asad est un homme et Julienne une femme. Asad est parti pour fuir aux terroristes et Julienne est partie pour fuir la violence sexuelle de son Mari.

Asad a fait le trajet seul et Julienne l'a fait avec des femmes. Asad a aussi eu des problèmes de papier pendant son parcours (ce qui a dû aggraver la situation déjà très complexe dans lequel il était)

L'IMMIGRATION

Les migrants sont des personnes fuyant leur pays pour diverses raisons (politique, économique, environnementale, regroupement familial, travail...) et font parti de 3% de la population. Les conditions du trajet migratoire de ces personnes dépendent de plusieurs choses : le genre, l'âge, le pays de départ, celui d'arrivée, ceux de passage... et en fonction de ces choses, le trajet peut être plus ou moins difficile. Les parcours migratoires peuvent se passer dans des conditions atroces et inacceptables. Il est très compliqué de trouver un pays l'acceptant un minimum dans lequel rester. Et, en général, pour s'y rendre, c'est encore plus compliqué. Il faut dépenser beaucoup d'argent pour pouvoir passer les frontières, payer les différents moyens de transport, trouver un logement même temporaire, et s'attendre à recevoir du racisme ou autres discriminations de la part des personnes auprès desquelles tu demandes de l'aide.

Parcours Julien / Asad

Julienne et Asad sont réfugiés venant de pays différents et parlant pour différentes raisons mais avec un parcours très similaire menant à une lettre commune. Asad fuit à cause de problèmes de terrorisme et de menace terroriste que Julienne fuit pour cause de violence conjugale. Chacun souhaite aller vers l'Europe accidentel et plus précisément en Italie.

Chacun veut avoir de nombreux problèmes notamment Julienne qui se fait terroriser et craint.

Chacun doit marchander avec des Bergamini pour passer la mer.

Tous les deux vont près à tout pour attendre l'accident malgré les nombreuses personnes présentes expliquant leur fâcheuse de réfugiés.

Les deux ont réussi à attendre l'Italie et se sont plus aidés.

~~Même~~ → Julienne étant une femme elle a un de traitement plus complexe que Asad, surtout dans les pays où elle était qui sont culturellement sexistes et patriarcales.

Histoire-Géographie

Julienne et Asad sont deux migrants dont on a étudié le parcours migratoire. Plusieurs similitudes et différences s'en sont alors dégagées. Parmi ces similitudes, nous retrouvons notamment une motivation commune qui est de fuir quelqu'un. Asad cherche à échapper à des terroristes qui veulent le tuer et qui ont déjà tué sa famille tandis que Julienne veut fuir son mari qui la bat. Ils passent également tous les deux par la Libye, qui est un pays que de nombreux migrants traversent, mais ils passent aussi tout les deux par la Méditerranée. Ils ont le même but, rejoindre l'Europe. Pour les différences, nous pouvons voir que Julienne a subi du viol collectif alors qu'Asad non. De plus ce sont deux types de migrants différents : Asad est un réfugié politique alors que Julienne fuit les violences de son mari. Julienne voyage avec plusieurs autres femmes tandis qu'Asad voyage seul. Asad a malheureusement perdu ses papiers ce qui lui rend forcément le trajet plus compliqué.

Nous avons aussi pu voir dans ce chapitre que :

- Les migrations sont souvent liées à des causes économiques, politiques ou environnementale.
- Les flux migratoires du sud vers le nord sont moins nombreux qu'entre les pays du sud.
- Les migrations ont des conséquences sur les société et les territoires.
- Des mur peuvent être construits pour empêcher les migrants de venir dans un pays (Exemple : Le mur de Donald Trump entre les états unis et le Mexique).

Comparaison des parcours migratoires de Julienne et Chad

Même si Julienne fuit son mari violent et Chad un groupe terroriste, leurs raisons de départ sont relativement similaires: la violence. On peut également constater qu'ils ont du mal à rester dans un pays voisin car dans tous les cas la ou les personnes qu'ils fuient viennent les chercher. Ils sont donc obligés de se rendre en Europe en passant par la Lybie. Depuis la Lybie, ils vont en Europe en prenant de petits bateaux. Dans les deux cas ils ont la chance d'être secourus par un plus gros bateau arrivés en Europe, leurs solutions sont différentes, Julienne va dans un camp demander l'asile, Chad change de pays pour essayer de trouver plus facilement l'asile.

Globalement leurs trajets sont similaires, mais en détail, on peut voir beaucoup de différences: Julienne est violée tandis que Chad ne l'est pas, ce qui montre aussi la société dans laquelle nous vivons. Par contre Chad est emprisonné tandis que Julienne traverse toujours quelqu'un (plus ou moins sympathique) pour la loger.

→

Et même si leurs trajets migratoires sont différents, ils doivent souvent payer pour le logement ou effectuer des trajets. Dans les deux cas, leurs parcours migratoires sont durs et risqués, ce qui prouve que les réfugiés ont beaucoup de mal à arriver en Europe, d'où ils se font parfois renvoyer dans leur pays d'origine.

Les trajets de Julienne et Assad sont à la fois très proches et très éloignés.

Comme principale ressemblance, on a peu de destination, qui est l'Europe, et peu de fin de migrations (passages en Lybie et traversée de la Méditerranée dans un "bateau").

Mais si on entre plus dans le détail, on voit que le trajet de Julienne est bien pire, même si celui d'Assad est lui aussi, du peu cause principale qu'elle se fait violer par plusieurs personnes pendant plusieurs semaines. Mais Assad lui vivait en prison, contrairement à Julienne.

Leur justification aussi sont différentes: Assad est un aérologie politique et Julienne fuit les violences conjugales.

Asad.

* Julianne et Asad ont tout les deux migrés jusqu'en Europe. Asade était un réfugié politique, il était menacé par un groupe de terroristes ainsi que sa famille alors il a décidé de partir. Julianne subissait des violences conjugales de la part de son mari. Leurs parcours qui aurait dû être similaires car ils migraient tout les deux est malheureusement bien différent car l'un est un homme et l'autre, une femme.

Durant son parcours Julianne va d'abord au Mali grâce à une femme qui l'aide mais malheureusement elle est retrouvée par son mari. Elle fuit alors jusqu'à une maison où loge que des hommes puis dans un camp de réfugiés où chaque soir elle subit des violences sexuelles. Mais un jour alors qu'elle tombe malade elle est vivée de la maison et aidé par une femme et son fils. Elle atteint par la suite en passant par la Lybie et la Méditerranée l'Europe.

Asad part de Somalie, puis va jusqu'en Lybie où il perd ses papiers et est emprisonné 2 mois avant de s'échapper. Il reprend ensuite un bateau pour traverser la méditerranée mais celui-ci fait mauvais usage et il est donc rassemblée par un gros bateau qui le dépose en Italie. Il va ensuite dans un camp de réfugiés puis il atteint Paris où il obtient ses papiers facilement.

car j'ai trouvé que c'était une très bonne idée
(de faire des groupes et) de travailler chacun sur son
migrant (homme et femme). Cela m'a appris plusieurs
choses :

- 1) Je ne pensais pas que c'était aussi compliqué
d'aller dans un pays libre.
- 2) Je pensais que c'était plus simple pour un homme
qu'une femme d'entrer dans un pays libre.
- 3) Je pensais être migrante femme c'était pire (vrai) ;
qu'un homme, je ne m'imaginais pas le temps et la
patience.

J'ai compris aussi que migrer ce n'est pas
toujours facile et que en tant de migrants, leur
soucis et leur immigration n'est jamais terminée.

Avant, je pensais que tout les pays accueillent
(volontiers) ces migrants, que arrivé dans le 1^{er} ou
pays venue, il serait directement logés et nourris
mais j'ai compris que non, et que pour être enfin
en paix et libre, il faut être persévérant, patient,
courageux, ...

J'ai compris qu'il est difficile de trouver un pays
pouvant les accueillir les migrants.

Je m'imaginais même pas l'attente et la patience
qu'ils doivent avoir pour :

- 1) être en paix et libre
- 2) trouver un pays, sachant les accueillir (loger et nourrir)

3) avoir la nationalité du pays.

Je trouve que j'ai de la chance d'être né dans un pays en paix et libre dès ma naissance.

Je trouve aussi qu'ils sont très courageux (homme et femme) et qu'avec de la patience et du courage, ils pourront enfin respirer et vivre.

Je leur souhaite de tous mon cœur Bon Courage!

Julienne et Assad sont des migrants qui effectuent deux parcours migratoires différents vers l'Europe. Ils ne s'échappent pas de leur pays pour les mêmes raisons. Tandis qu'Assad fuit les terroristes (et fait de lui un réfugié politique), Julienne, qui est une femme, fuit les violences conjugales et fera face par ailleurs et d'autres violences, des violents collectifs. Assad, lui, se retrouvera prisonnier plusieurs fois, notamment dans une maison en Lybie et Julienne est poursuivie par son mari jusqu'au Maroc. Ils passent tous deux par la Lybie et se retrouvent dans des camps pour réfugiés. Ils doivent passer les frontières en tant que clandestins, sur des petits bateaux fragiles. Assad perd ses papiers d'identité et attend le droit d'asile plus longtemps. Ils arrivent finalement à s'installer en Europe après maintes persécutions, dangers et souffrances.

ANNEXE XII – Histoire, séquençier

Histoire thème 2 : L'Europe et le monde au XIXe siècle

Chapitre 4 : L'Europe de la révolution industrielle

Le vocabulaire	Les notions
<ul style="list-style-type: none"> • Industrie • Grève • Mouvement social • Ouvrier • Usine • Salarier • Exode rural • Syndicat • Bourgeoisie • Emigration • Prolétariat • Libéralisme • Socialisme • Sardinière 	<p>Industrialisation Révolution industrielle</p>

	Supports	Compétences travaillées	Objectif ou problématique de la séance	Notion et vocabulaire travaillés	Modalité de travail	Activités élèves et démarche
Séance 1 : Introduction	Fiche « suivi » Carte Vidéo	Comprendre un document Extraire des informations d'un doc	Introduire le chapitre en donnant des repères chrono et spatiaux aux élèves	Industrialisation	Travail individuel	Les élèves remplissent la fiche suivi
Séance 2 : I-A-	Fiche d'activité Magnard	Extraire des informations d'un document Comprendre un document Raisonner	Faire comprendre aux élèves la nouvelle organisation du travail induite par l'apparition de nouveaux lieux	Usine Ouvrier Salarier Industrie	Travail en binôme	Les élèves répondent aux questions de la fiche d'activité

			de production			
Séance 3 : I-B-	Fiche d'activité les sardinières	Extraire des informations d'un document Comprendre un document Raisonner	Approche genrée des gestes du travail et de leurs représentations	Ouvrière Sardinière	Travail en binôme ou collectif	Les élèves répondent aux questions de la fiche d'activité
Séance 4 : II-	Carte Vidéo Fiche d'activité Nouvelles mobilités	Extraire des informations d'un document Comprendre un document Raisonner, justifier	Montrer l'impact de l'industrialisation sur les mobilités. Montrer les rapports de genre en place dans le contexte de ces mobilités	Exode rural Emigration	Travail individuel ou en binôme	Les élèves répondent aux questions de la fiche d'activité
Séance 5 : III-	Vidéo Carte Fiche d'activité par groupe	Extraire des informations d'un document Comprendre un document Raisonner, justifier Utiliser différents langages	Montrer les bouleversements sociaux et politiques dus à l'industrialisation en Europe au XIX ^e siècle	Grève Mouvement social Syndicat Bourgeoisie Prolétariat Libéralisme Socialisme	Travail de groupe	Fiche d'activité par groupe (Oral + cartes mentales)
Séance 6 : Evaluation						

Problématique du chapitre : Comment la révolution industrielle bouleverse-t-elle les sociétés européennes au XIX^e siècle ?

Introduction :

Distribution de la « fiche suivi » et des documents « chiffres » et « frise chrono »

Lien VIDEO

<https://histoire-image.org/fr/etudes/siderurgie-allemande?to=animation>

→ Montrer la vidéo et faire répondre les élèves aux questions concernées sur la « fiche suivi ». Puis faire la mise en contexte suivante à l'oral en demandant aux élèves de prendre des notes dans la partie concernée de la « fiche suivi » :

La révolution industrielle est le processus historique qui débute en Angleterre à la fin du XVIII^e et qui s'étend en Europe tout au long du XIX^e siècle. Ce processus fait basculer une société à dominante agricole et artisanale vers une société commerciale et industrielle. On parle d'industrialisation. Ainsi, cette transformation, tirée par le boom ferroviaire des années 1840, affecte profondément les sociétés européennes.

La première révolution industrielle débute en Angleterre dès les années 1780 et concerne surtout les secteurs du textile et de la métallurgie, grâce à la nouvelle énergie vapeur qui se sert du charbon pour être alimentée. Cette nouvelle énergie permet des innovations mécaniques et l'utilisation de nouvelles machines.

La deuxième révolution industrielle débute vers 1870 et voit apparaître de nouvelles énergies comme l'électricité et le pétrole.

Ensuite projeter le I- de la carte et faire répondre les élèves aux questions de la « fiche suivi ».

Lien CARTE

<https://numeres.net/9782210105973/res/9782210105973-ani-hgemc4-cai04/index.html> ou lienmini.fr/hgemc4-016

I- L'industrialisation : nouvelle organisation du travail

A- De nouveaux lieux : l'exemple du Creusot

A l'oral → l'industrialisation fait évoluer les moyens de productions avec notamment l'invention de la machine à vapeur pour la 1^e révolution industrielle. Cela permet la croissance d'anciens secteurs d'activité comme le textile ou l'apparition de nouveaux comme la métallurgie et la sidérurgie. Afin de répondre à l'augmentation possible de la production, de nouveaux lieux apparaissent : les usines.

Fiche d'activité sur le Creusot (Magnard). → SAUF la question 6

B- Les gestes du travail : la condition des sardinières de Douarnenez

A l'oral → Les nouveaux lieux de productions induisent aussi une division de plus en plus genrée du travail. Si ce n'est dans la réalité, au moins dans ses représentations. Les gestes du travail évoluent également avec les nouveaux lieux de productions.

Approche par le genre : projeter au tableau les docs suivants → comparaison, pour montrer aux élèves que les représentations des gestes du travail sont genrés mais activité pour nuancer et montrer la complexité du genre dans les représentations.



Fiche d'activité sur les sardinières de Douarnenez.

Projeter la carte postale suivante et la vidéo



Début de la vidéo des témoignages de femmes décrivant les conditions de

travail. (<http://bed.bzh/fr/films/lusine-rouge/>)

Dès 00:50 jusqu'à 1min 50s, premier témoignage : 1907, travail dès l'âge de 12 ans, travail pour 2 sous de l'heure, de 7 heures du matin jusqu'à parfois minuit, sentiment d'insécurité de sortir si tard le soir, certaines sardinières restaient la nuit pour charger les chariots de sardines, les faire frire. 3 ans après, autre usine de sardines, payées 3 sous de l'heure.

Dès 1min 50 s, second témoignage : une femme ayant aussi travaillé dès l'âge de 12 ans, après son certificat d'études, sa tâche consistait alors à enlever les grilles quand les sardines étaient cuites, tâche affectée aux petites filles.

Dès 2:42 à 3:30 troisième témoignage : elle garnissait, quand elle était petite fille, les boîtes de manière soignée puis les boîtes étaient portées aux femmes pour emboîter le poisson.

Distribution de la fiche questions sardinières

1. Comment est représentée la scène sur la carte postale photographique (lieu, tenue, posture...)?

- Comparez la carte postale au témoignage vidéo des sardinières de Douarnenez : confronter les deux points de vue de la carte postale et de la vidéo sur les conditions de travail des sardinières
- Montrez que le travail des sardinières de Douarnenez se fait dans des conditions difficiles.

Réponse 2. Mise en scène du travail des sardinières et la réalité du travail accompli avec la vidéo des témoignages des sardinières

Trace écrite I- :

L'industrialisation modifie l'organisation du travail en Europe. Le travail s'effectue de plus en plus dans les villes, participant à un changement des paysages urbains. L'apparition de nouvelles machines fait évoluer les lieux de production. Celle-ci se fait maintenant en majorité dans les ateliers et les usines. La vie quotidienne des ouvrières et des ouvriers est fortement encadrée. Cela permet aux patrons d'augmenter leurs productions. Cet encadrement a pour effet des conditions de travail très difficiles pour les femmes comme pour les hommes. Et pour les enfants sur une partie de la période.

+ distribuer « fiche de vocabulaire 1 »

II- Les nouvelles mobilités dues à l'industrialisation

A l'oral → L'industrialisation au cours du XIXe siècle et les dures conditions de travail qui vont avec s'accompagnent paradoxalement d'une amélioration de l'hygiène et de la santé, ce qui a pour effet une augmentation démographique considérable. Cette augmentation démographique ainsi que la vie de plus en plus dure dans les campagnes et le manque de travail lié à la mécanisation des travaux des champs est à l'origine de nouvelles mobilités humaines en Europe mais aussi à l'échelle internationale.

Document introductif : Carte II-

Lien CARTE

<https://numeres.net/9782210105973/res/9782210105973-ani-hgemc4-cai04/index.html> ou lienmini.fr/hgemc4-016

+ vidéo (https://www.youtube.com/watch?v=3fJw9hsv_uI&t=126s)

Fiche d'activité « nouvelles mobilités » → Répondez aux questions suivantes sur les quatre documents.

2) Expliquez quelles sont les différentes formes de migrations en Europe au XIXe siècle. → à l'échelle du continent (migrations saisonnières pour aller à la rencontre du travail → principalement des ouvriers) mais aussi migrations internationales (migrations économiques pour une vie meilleure → principalement des paysans)

3) Expliquez quelles sont les raisons des différentes migrations. → Migrations économiques dans la plupart des cas. Fuite de la famine. A l'échelle locale, on va chercher un travail, à l'échelle internationale une nouvelle vie. Volonté d'accéder à la propriété. Les documents laissent entendre que pour les migrations locales ce sont surtout les hommes qui se déplacent mais les historien.nes ont montré que les femmes se déplaçaient aussi pour aller trouver du travail où il y en avait et notamment vers les centres urbains. Dans le cas des migrations internationales, ce sont souvent les hommes qui partent en premier, leurs femmes et enfants les rejoignant plus tard, lorsqu'ils peuvent envoyer l'argent pour la traversée. Il y a donc un rapport de domination genré à la temporalité du départ à l'international, même si le but premier est de fuir la misère.

4) Quelles sont les effets de l'industrialisation sur les mobilités humaines en Europe au XIXe siècle ? → On voit que les effets bénéfiques de l'industrialisation ne touchent pas toutes les régions en même temps, certaines régions d'Europe font face à la misère. L'industrialisation enrichie la bourgeoisie mais pas les ouvriers et paysans qui travaillent dans des conditions difficiles et mal payés sous prétexte que les

machines font la plupart du travail. Beaucoup décident donc de quitter le continent. De plus les migrations saisonnières montrent que malgré l'apparition de nouveaux lieux de production, tous les ouvriers ne travaillent pas en usine et certains sont contraints à la mobilité pour trouver du travail. L'industrialisation permet paradoxalement et également les mobilités → dans le document 3 → train + bateau (à vapeur et non plus à voile, on passe de 44 jours à 12 jours pour traverser l'Atlantique jusqu'aux USA) = nouveaux moyens de transports liés à l'invention de la machine à vapeur. Moyens de transports qui permettent la mobilité mais dans de mauvaises conditions quand on est pauvre et potentiellement dangereuses quand on est une femme.

→ **TRACE ECRITE:** Entre 1820 et 1920, environ 70 millions d'Européens quittent l'Europe. L'industrialisation est la cause directe de cette émigration massive. Elle a en effet transformé le continent au niveau économique et démographique. La mécanisation détruits de nombreux emplois et les salaires ont tendances à baisser, appauvrissant tant le monde ouvrier que le monde agricole. Cela a pour effet un exode rural vers les grandes villes. Mais beaucoup de personnes restent sans emplois et dans une extrême pauvreté. Les flux migratoires se font alors de plus en plus importants, favorisés par les innovations dans les transports.

+ distribuer « fiche de vocabulaire 2 »

III- Bouleversements sociaux et politiques

Doc

d'intro :

https://www.youtube.com/watch?v=p9QCDMTnHOU&list=PLNGdK_vot6dPu2u7ILUXvAbQZANVAcaWE&index=9 (grève Germinal - roman naturaliste de Zola publié en 1885)

+ Carte III- Lien CARTE

<https://numeres.net/9782210105973/res/9782210105973-ani-hgemc4-cai04/index.html> ou lienmini.fr/hgemc4-016

A l'Oral → On a vu que l'industrialisation en Europe au XIXe siècle est un processus qui fait basculer une société à dominante agraire et artisanale vers une société commerciale et industrielle. Ce qui a pour effet une augmentation de la démographie et un exode rurale ainsi qu'une émigration européenne massive à l'échelle internationale. Nous allons voir maintenant que cet impact sur les mobilités humaines n'est pas le seul. L'industrialisation s'accompagne également de bouleversements sociaux et politiques dans les pays concernés.

→ Fiche d'activité par groupe

A ne pas oublier dans la correction ou pour aiguiller les élèves lors de l'activité :

Fiche Nouveaux penseurs → de nouvelles idées, voir idéologies, soutenues par des intellectuelles et journalistes qui critiquent le travail et veulent que le prolétariat récupère les moyens de productions pour son propre bénéfice et non plus celui de la bourgeoisie. Organisation des ouvriers en Internationale pour que ceux-ci luttent ensemble dans toute l'Europe → A nuancer car la fiche Contestations montre que les revendications dans les faits sont locales ou nationales (possibilité de parler des Expositions universelles - 1851, Londres / 1855, Paris / 1862, Londres / 1867, Paris / 1873, Vienne / 1878, Paris / 1888, Barcelone / 1889, Paris / 1897, Bruxelles / 1900, Paris - qui sont à la fois une vitrine pour la réussite industrielle et bourgeoise et un lieu de réunion pour les ouvriers des différents pays).

+ mise à l'écart des femmes.

Fiche Contestations → Contestations locales et nationales. Bris de machine, grèves, émeutes. Les ouvriers s'attaquent à leurs patrons ou aux machines de production, à la fois source de leurs conditions de travail difficiles et des profits des patrons qui appartiennent à la bourgeoisie. Lorsque le droit de grève n'existe pas = grèves fortement réprimées. En 1848 = crise économique qui touche l'Europe → vague de révolutions dans les différents pays mais avec des revendications nationales (continuité des prises de conscience nationales qui avait commencé avec les conquêtes napoléoniennes), en France, fin de la monarchie et mise en place de la 2^e République. Les femmes sont très présentes lors des grèves contrairement à l'idée que l'on peut se faire et qui est souvent véhiculée. Voir mènent elles mêmes des grèves dans les usines où elles travaillent en majorité.

Fiche Droits sociaux → Les droits sociaux sont acquis petit à petit et pas au même rythme dans toute l'Europe. Cela dépend des revendications et des contestations (voir fiche Contestations). Les ouvriers s'organisent en syndicats. (Alimentés par les idées des nouveaux penseurs, cf fiche Nouveaux penseurs). Ceux-ci mettent longtemps les femmes à l'écart car les considèrent comme des concurrentes du fait qu'elles sont payées moins par les patrons. De plus la division du travail provoquée par l'industrialisation alimente l'idée selon laquelle les femmes doivent s'occuper du foyer et des enfants. D'autant plus que la législation interdit progressivement aux jeunes enfants de travailler. Les législateurs de leur côté font évoluer

les droits sociaux, mais la législation spécifique aux femmes entretient aussi une image de la femme fragile et toujours potentiellement enceinte.

+ distribuer « fiche de vocabulaire 3 »

L'industrialisation en Europe au XIXe siècle

INTRODUCTION. L'industrialisation : mise en contexte

VIDEO : *La Forge* de Menzel

a) Décrivez le tableau de Menzel.

b) Expliquez les conditions de travail des ouvriers

Industrialisation :

Première industrialisation (mots clés) :

Deuxième industrialisation (mots clés) :

CARTE : L'Europe au temps de la révolution industrielle

Quels sont les principaux pays touchés par la première industrialisation ?

Les nouvelles mobilités en Europe au XIXe siècle

Répondez aux questions suivantes sur les quatre documents.

- 1) Présentez les documents.
- 2) Expliquez quelles sont les différentes formes de migrations en Europe au XIXe siècle.
- 3) Expliquez quelles sont les raisons des différentes migrations.
- 4) Quelles sont les effets de l'industrialisation sur les mobilités humaines en Europe au XIXe siècle ?

DOCUMENT 1 :

2 Deux types d'émigration

L'émigration temporaire se compose de paysans, de maçons, de tailleurs de pierre, de chauffourniers¹, etc., qui se rendent en France, en Autriche, en Suisse, dans les Balkans et même en Russie et en Scandinavie pour les gros travaux de construction. Ils partent au début du printemps et rentrent lorsque l'approche de l'hiver rend impossibles les travaux en plein air. [...]

Le plus gros contingent [de l'émigration permanente] est fourni par les classes agricoles : des agriculteurs, des travailleurs de la terre, des journaliers², qui quittent l'Italie et se dirigent de préférence vers les républiques de La Plata³, vers le Brésil, vers les États-Unis, vers le Canada, suivant l'importance de la demande de main-d'œuvre de ces pays-là.

■ Guido Sensi, *Les Variations de l'économie en Italie dans les trente dernières années du XIX^e siècle*, 1904.

1. Ouvriers des entreprises de production de chaux.
2. Ouvriers engagés pour une journée.
3. Argentine.

Document 2 :

Le gouvernement italien enquête sur les campagnes italiennes en 1881.

Le trait le plus saillant est la condition extrêmement misérable d'un grand nombre de travailleurs de la terre, dans différentes provinces : habitations affreuses, nourritures malsaines, eau potable putride, salaires dérisoires et par conséquent paupérisme¹ et maladies [...]. Les émigrations périodiques vers des régions inconnues, pour se libérer d'un état présent intolérable, doivent ouvrir les yeux à quiconque.

Commission pour l'enquête agraire et sur les conditions de la classe agricole, Italie, 1881.

DOCUMENT 3 :

Rosa vient d'un petit village près de Milan. Enfant, elle travaille dans un atelier de filature de la soie. Elle est mariée de force à l'âge de 16 ans. Son mari, parti aux États-Unis pour devenir mineur, lui envoie un ticket prépayé pour le rejoindre.

« Tu vas devenir intelligente en Amérique ! Et en Amérique, tu ne seras plus pauvre. » Puis vint Paris, puis nous fûmes entassés dans un train pour Le Havre. Nous étions si nombreux que nous ne pouvions plus bouger, mais mes *paesani* [compagnons italiens] en rigolaient : « Peu importe ! On est en route pour l'Amérique ! En route pour devenir millionnaires ! » [...] *America* ! Le pays dans lequel tout le monde pouvait trouver un travail ! Où les salaires étaient tellement élevés que plus personne ne souffrait de la faim ! Où tous les hommes étaient libres et égaux et où même les pauvres pouvaient posséder un lot de terre !

Marie Hall Ets, *Rosa, The Life of an Italian Immigrant*, 1970.

À partir des années 1860, les navires à vapeur remplacent les voiliers sur les lignes transatlantiques. La traversée passe ainsi de 44 à 12 jours.

Nous tous, les pauvres gens, nous devions descendre par un trou au fond du bateau. Il y avait une grande pièce sombre avec des rangées d'étagères en bois tout autour où nous allions dormir - les Italiens, les Allemands, les Polonais, les Suédois, les Français [...]. Les filles, les femmes et les hommes dormaient tous dans la même pièce [...]. Le quatrième jour, un terrible orage éclata [...]. Nous n'avions plus de lumière ni d'air, et tout le monde était malade [...].

« Là ! dit Pep, levant la main, là, New York ! [...] Regardez ! Le pont de Brooklyn ! Il a ouvert cette année, avec des feux d'artifice et tout. » [...]. C'était la porte d'entrée du Nouveau Monde [...]. Des docteurs étaient montés à bord du paquebot et vérifiaient nos yeux et nos vaccinations. Un vieux monsieur qui ne pouvait pas parler et deux filles aux yeux irrités étaient renvoyés vers le Vieux Continent.

Marie Hall Ets, *Rosa, The Life of an Italian Immigrant*, 1970.

DOCUMENT 4 :

3 Lettre d'un immigré irlandais à sa famille restée au pays

L'auteur de la lettre a quitté l'Irlande au moment où sévit une famine causée par la maladie des pommes de terre.

« Je travaille au chemin de fer pour huit shillings par jour et je paye 18 shillings par semaine pour me loger. C'est un bon pays pour celui qui peut travailler. Dieu merci, je pense pouvoir payer votre traversée pour le 1^{er} août prochain avec la somme d'argent que je vais vous envoyer. Je dois vous dire que j'attends depuis longtemps de vous serrer dans mes bras. Il n'y a rien d'autre au monde qui me manque que ma femme et mes enfants que j'aime tant. J'espère revenir à New York le 17 mars, pour vous envoyer ce mandat de six livres. Que Dieu vous garde et vous protège, vous serez bientôt dans la terre promise pour vivre heureux avec moi. »

D'après une lettre de Thomas Garry, février 1848.

Nouvelles idées et nouveaux penseurs

A partir des documents suivants, réalisez une carte mentale ou une intervention orale de 3 minutes répondant à la question suivante :

Quelles sont les nouvelles idées défendues par ces penseurs ?

Coup de pouce :

→ Quelle est la position sociale de ces penseurs dans la société ?

→ Les idées qu'ils défendent sont elles toutes progressistes ?

DOCUMENT 1 :

L'histoire de toute société jusqu'à nos jours n'a été que l'histoire de luttes de classes. La société bourgeoise moderne, élevée sur les ruines de la société féodale, compte de nouvelles conditions d'oppression. Aujourd'hui, la société se divise en deux classes opposées et ennemies : la bourgeoisie et le prolétariat. La lutte est engagée par des ouvriers contre le bourgeois qui les exploite directement. Le prolétariat de chaque pays doit en finir, avant tout, avec sa propre bourgeoisie.

D'après K. Marx et F. Engels, *Le Manifeste du Parti communiste*, 1848.

Qui sont-ils ? ▶ Karl Marx (1818-1883)
et Friedrich Engels (1820-1895)
Intellectuels socialistes allemands.

DOCUMENT 2 :

Une violente critique de la société bourgeoise

Je n'ai jamais vu une classe si profondément immorale, si incurablement pourrie et intérieurement rongée d'égoïsme, si incapable du moindre progrès que la bourgeoisie. [...]

Pour elle il n'existe rien au monde qui ne soit là pour l'argent, sans l'excepter elle-même, car elle ne vit que pour gagner de l'argent et pour rien d'autre, elle ne connaît pas d'autre félicité que de faire une rapide fortune, pas d'autre souffrance que de perdre de l'argent. [...]

Le bourgeois se moque éperdument de savoir si ses ouvriers meurent de faim ou pas, pourvu que lui gagne de l'argent. Toutes les conditions de vie sont évaluées au critère du bénéfice, et tout ce qui ne procure pas d'argent est idiot, irréalisable. [...] Le rapport de l'industriel à l'ouvrier n'est pas un rapport humain, mais une relation purement économique.



■ Friedrich Engels, *La Situation de la classe laborieuse en Angleterre*, 1845.

DOCUMENT 3 :

Chapitre II : Bénédiction du travail

Douze heures de travail par jour, voilà l'idéal des philanthropes et des moralistes du XVIII^e siècle. Que nous avons dépassé ce *nec plus ultra* ! Les ateliers modernes sont devenus des maisons idéales de correction où l'on incarcère les masses ouvrières, où l'on condamne aux travaux forcés pendant 12 et 14 heures, non seulement les hommes, mais les femmes et les enfants¹ ! Et dire que les fils des héros de la Terreur se sont laissés dégrader par la religion du travail au point d'accepter après 1848, comme une conquête révolutionnaire, la loi qui limitait à douze heures le travail dans les fabriques ; ils proclamaient, comme un principe révolutionnaire, le *droit au travail*. Honte au prolétariat français ! Des esclaves seuls eussent été capables d'une telle bassesse. Il faudrait vingt ans de civilisation capitaliste à un Grec des temps héroïques pour concevoir un tel avilissement.

Paul Lafargue, *Le droit à la paresse*, 1883. Paul Lafargue est journaliste et essayiste et était le gendre de Karl Marx.

DOCUMENT 4 :

Ce travail, qu'en juin 1848 les ouvriers réclamaient les armes à la main, ils l'ont imposé à leurs familles ; ils ont livré, aux barons de l'industrie, leurs femmes et leurs enfants. De leurs propres mains, ils ont démolé leur foyer domestique ; de leurs propres mains, ils ont tari le lait de leurs femmes ; les malheureuses, enceintes et allaitant leurs bébés, ont dû aller dans les mines et les manufactures tendre l'échine et épuiser leurs nerfs ; de leurs propres mains, ils ont brisé la vie et la vigueur de leurs enfants. - Honte aux prolétaires ! Où sont ces commères dont parlent nos fabliaux et nos vieux contes, hardies au propos, franches de la gueule, amantes de la dive bouteille ? Où sont ces luronnes, toujours trottant, toujours cuisinant, toujours chantant, toujours semant la vie en engendrant la joie, enfantant sans douleurs des petits sains et vigoureux ?... Nous avons aujourd'hui les filles et les femmes de fabrique, chétives fleurs aux pâles couleurs, au sang sans rutilance, à l'estomac délabré, aux membres alanguis !... Elles n'ont jamais connu le plaisir robuste et ne sauraient raconter gaillardement comment l'on cassa leur coquille ! - Et tes enfants ? Douze heures de travail aux enfants. Ô misère ! - Mais tous

Paul Lafargue, *Le droit à la paresse*, 1883

Contestations et soulèvements

A partir des documents suivants, réalisez une carte mentale ou une intervention orale de 3 minutes répondant à la question suivante :

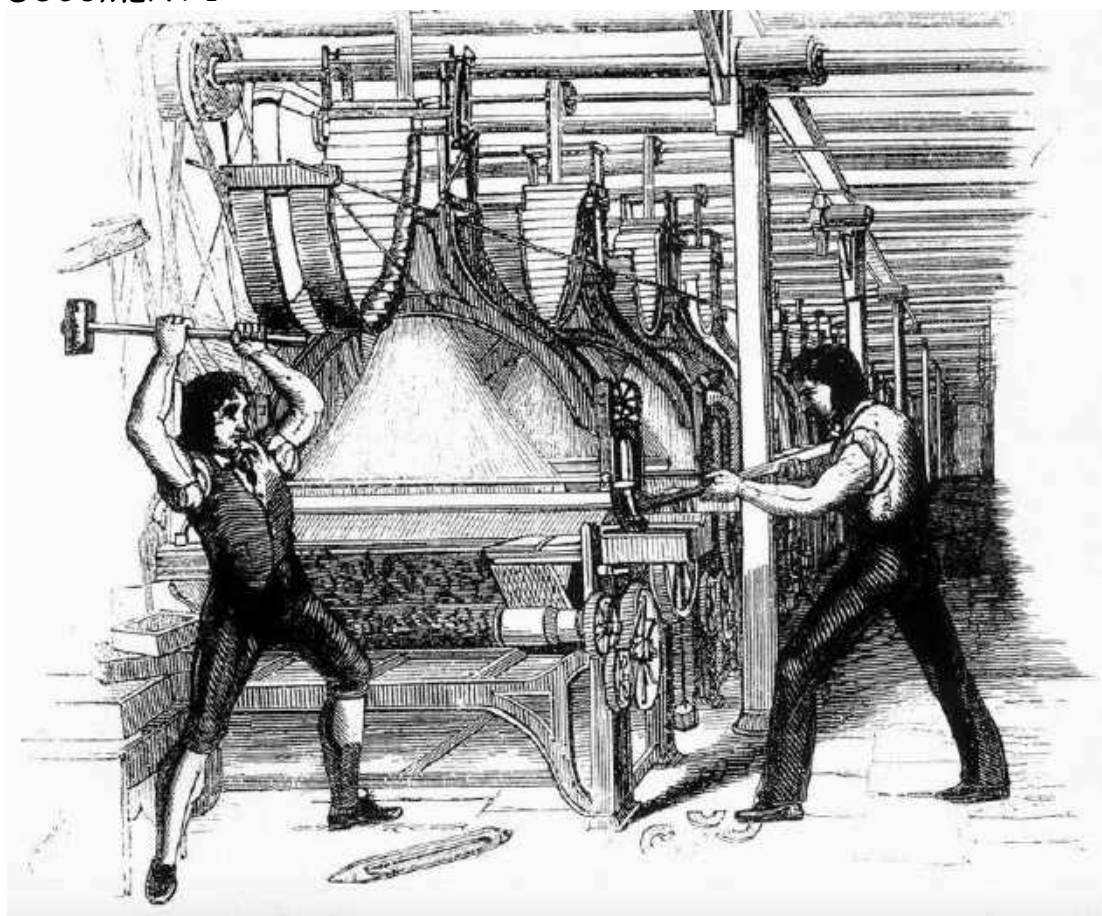
Quelles sont les différentes formes de contestations au cours des différentes révolutions industrielles ?

Coup de pouce :

→ Les contestations sont elles uniquement locales?

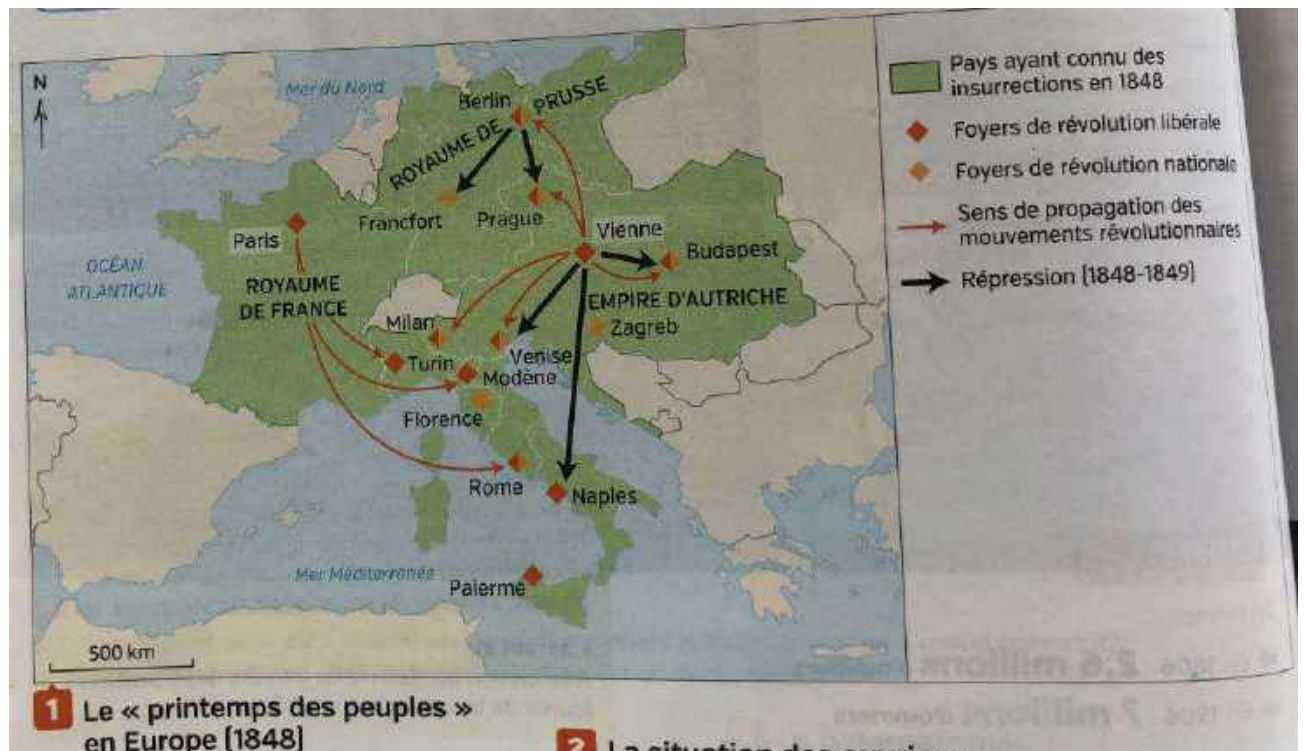
→ Qui conteste ?

DOCUMENT 1 :



Bris de machine (1812)

DOCUMENT 2 :



DOCUMENT 3 :



DOCUMENT 4 :



Grèves des sardinières, manifestation du 20 novembre 1924



Jules Adler, *La grève au Creusot*, 1899

Revendications et droits sociaux

A partir des documents suivants, réalisez une carte mentale ou une intervention orale de 3 minutes répondant à la question suivante :

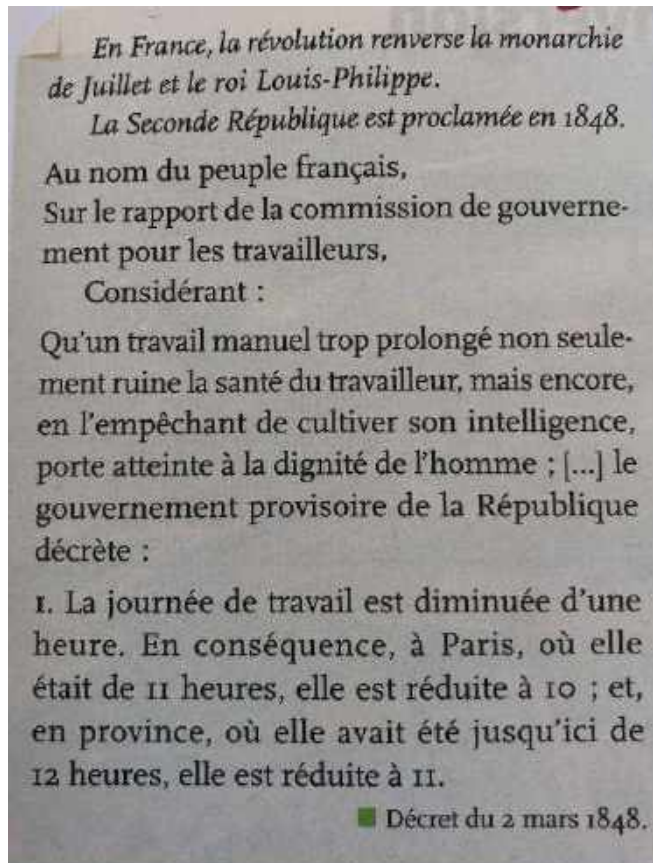
Quels sont les droits sociaux réclamés ou mis en place ?

Coup de pouce :

→ Les droits sociaux sont ils les mêmes pour tout le monde ?

→ Faire attention à la chronologie des documents.

DOCUMENT 1 :



DOCUMENT 2 :

Article 4. Les enfants âgés de moins de dix-huit ans, les filles mineurs et les femmes ne peuvent être employées à aucun travail de nuit dans les établissements énumérés à l'article premier.

Tout travail entre neuf heures du soir et cinq heures du matin est considéré comme travail de nuit ; toutefois le travail sera autorisé de quatre heures du matin à dix heures du soir quand il sera réparti entre deux postes d'ouvriers ne travaillant pas plus de neuf heures chacun.

Le travail de chaque équipe sera coupé par un repos d'une heure au moins.

Article 12. Les différents genres de travail présentant des causes de danger, ou excédant les forces, ou dangereux pour la moralité, qui seront interdits aux femmes, filles et enfants, seront déterminés par des règlements d'administration publique.

Extrait de la Loi du 2 novembre 1892 sur le travail des enfants, des filles et de femmes dans les établissements industriels.

DOCUMENT 3 :

Dans l'œuvre revendicative quotidienne, le syndicat poursuit la coordination des efforts ouvriers, l'accroissement du mieux-être des travailleurs par la réalisation d'améliorations immédiates, telles que la diminution des heures de travail, l'augmentation des salaires, etc.

Mais cette besogne n'est qu'un côté de l'œuvre du syndicalisme : il prépare l'émancipation intégrale qui ne peut se réaliser que par l'expropriation capitaliste :

Il préconise comme moyen d'action la grève générale et il considère que le syndicat, aujourd'hui groupement de résistance, sera, dans l'avenir, le groupement de production et de répartition, base de réorganisation sociale.

Extrait de la charte d'Amiens de la CGT, 1906 :

1. Fait d'ôter le droit de la propriété des usines au patronat.

Qui est-elle ? » Confédération générale du travail (CGT)
Syndicat ouvrier fondé en 1895.

DOCUMENT 4 :



Affiche de la CGT, 1910

ANNEXE XIX – Histoire, cahier de E. (4[°]B)


Histoire Thème 2 : L'Europe et le monde au XIX^e
Comment l'Europe se positionne-t-elle dans le monde au XIX^e ?
Chap. 4 : L'Europe de la révolution industrielle

Pb. Comment le R.I. bouleverse-t-elle les sociétés européennes au XIX^e ?

Les actifs et actives en France

1850 13 Millions dont 9,3 millions de paysans
1891 un chef de famille sur deux est paysan
1894 20 millions dont 6,5 millions d'ouvrier.e.s.
1906 20,5 millions d'actifs dont 7,6 millions de femmes.

Taux d'activité en 1906
- masculin 69%,
- féminin 36% (sous-estimé)



Des innovations techniques

- 1814 1^{re} locomotive
- 1840 Marteau-pilon
- 1855 Procédé Bessemer production d'acier
- 1870 Téléphone
- 1875 Moteur d'automobile
- 1885 Moissonneuse-batteuse. Veste contre la rage
- 1897 1^{er} vol d'aéron

Des transformations politiques et sociales

- 1841 Interdiction du travail des enfants de moins de 8 ans (France)
- 1848-1849 « Printemps des peuples »
- 1864 Droit de grève (France)
- 1869 Canal de Suez
- 1875 Droit de vote (Angleterre)
- 1879 Journée de travail de 10 h (France)
- 1876-1914 Vagues d'immigration italienne

L'industrialisation en Europe au XIXe siècle

INTRODUCTION, L'industrialisation : mise en contexte

VIDEO : La Forge de Menzel

a) Décrivez le tableau de Menzel.

les différents scènes
C'est une scène vengé dans la pénombre, le centre du tableau
s'étend à l'arrière que le forgeon
l'ensemble de la grande salle du moulin est rempli par ce
petit trou et donne des mouvements des regards du tableau de l'arrière
la peinture est pleine de détails de tableau, d'autre une scène de forge.

b) Expliquez les conditions de travail des ouvriers.

des ouvriers sont obligé de manger bien plus, ils ont
des conditions de travail insupportables. Ils sont bloqué
par des barreaux qui ressemble à ceux de prison. Les
ouvriers sont presque désespérés par ces renfermement
qui est sans doute la peine à payer pour le P.I.

Industrialisation :

première
~~Transformation~~ *transformée* par le boom de *énergie vs* ~~l'acier~~ + le
processus qui fait basculer une société à dominante agricole et
artisanale vers une société commerciale et industrielle.

Première industrialisation (mots clés) : processus, société, textile et métallurgie ✓

Deuxième industrialisation (mots clés) : 1870, électricité et le pétrole

CARTE : L'Europe au temps de la révolution industrielle

Quels sont les principaux pays touchés par la première industrialisation ?

Angleterre, Allemagne, France, Suisse, Pays-Bas et Belgique.

I - L'industrialisation : nouvelle organisation du travail

A - De nouveaux lieux : l'exemple du Creusot

Questions sur le Creusot

- 1/ Ils produisent des armes spéciales destinées au chemin de fer et à l'armée. Ils produisent également des locomotives à vapeur.
- 2/ La ville bénéficie de charbon et de machines de fer et de l'eau.
- 3/ La ville est composée de plusieurs usines et colonies de fermiers. Plus sur un côté sont les maisons des ouvriers et non loin de là se trouve le château de la famille Schneider.
- 4/ Les dirigeants Schneider ont regroupé toutes les structures utiles à la vie au même endroit pour ne pas que les ouvriers aient besoin de sortir de la ville. (patronisme)
- 5/ Les ouvriers n'ont pas besoin de sortir de la ville et y restent donc ainsi que leurs générations futures.

B - des actes du travail : la condition des sardinières de Douarnenez

Les sardinières de Douarnenez

Questions

- 1- Comment est représentée la scène sur la carte postale photographique (lieu, tenue, posture...)?
- 2- Comparez la carte postale au témoignage vidéo des sardinières de Douarnenez : confrontez les deux points de vue de la carte postale et de la vidéo sur les conditions de travail des sardinières.
- 3- Montrez que le travail des sardinières de Douarnenez se fait dans des conditions difficiles.

- 1) Sur la carte on peut voir plusieurs femmes assises à faire du bordure, elles les traitent et ont eu un d'êtres humains
- 2) Elles travaillent très longtemps (7-20h) elles travaillent dès 12 ans
- 3) Elles travaillent beaucoup longtemps et dès leurs plus jeune âge

Conclusion

- 1) On peut voir des femmes passées près d'un vent elles ont l'air heureuse et contente de faire ce travail. Cette scène est représentée de manière positive: les femmes sont en entourage en fait à admettre, c'est un peu pour cacher la réalité de la vie à l'époque, c'est de la propagande.
- 2) La scène représente des femmes et leurs travaux de manière positive alors qu'en réalité les conditions de travail sont très mauvaises, les femmes commencent à travailler tôt et ne gagnent presque rien. La réalité est bien loin de la carte.
- 3) Les femmes ne gagnent presque rien, travaillent de 7h à 20h, les tâches sont dangereuses pour les jeunes qui travaillent.

L'industrialisation modifie l'organisation du travail en Europe. Le travail s'effectue de plus en plus dans les villes, participant à un changement des paysages urbains. L'apparition de nouvelles machines fait évoluer les lieux de production. Celle-ci se fait maintenant en majorité dans les ateliers et les usines. La vie quotidienne des ouvrières et des ouvriers est fortement encadrée. Cela permet aux patrons d'augmenter leurs productions. Cet encadrement a pour effet des conditions de travail très difficiles pour les femmes comme pour les hommes. Et pour les enfants sur une partie de la période.

II les nouvelles migrations dues à l'industrialisation

Contexte

- 1/ Auteur, titre, date, et en bref ce que c'est
- 2/ Il y a des migrations vers l'Europe, les Amériques pour chercher du travail) et économiques, vers l'Amérique internationale pour une nouvelle vie
- 3/ Raison polit. que → personnes discriminées
Raison économique → vie meilleure
Raison climatique → Cas de l'Irlande
- 4/ + de migration pour plusieurs raisons
baisse du prix et amélioration des transports (sans manuscrit)
l'industrialisation provoque l'immigration

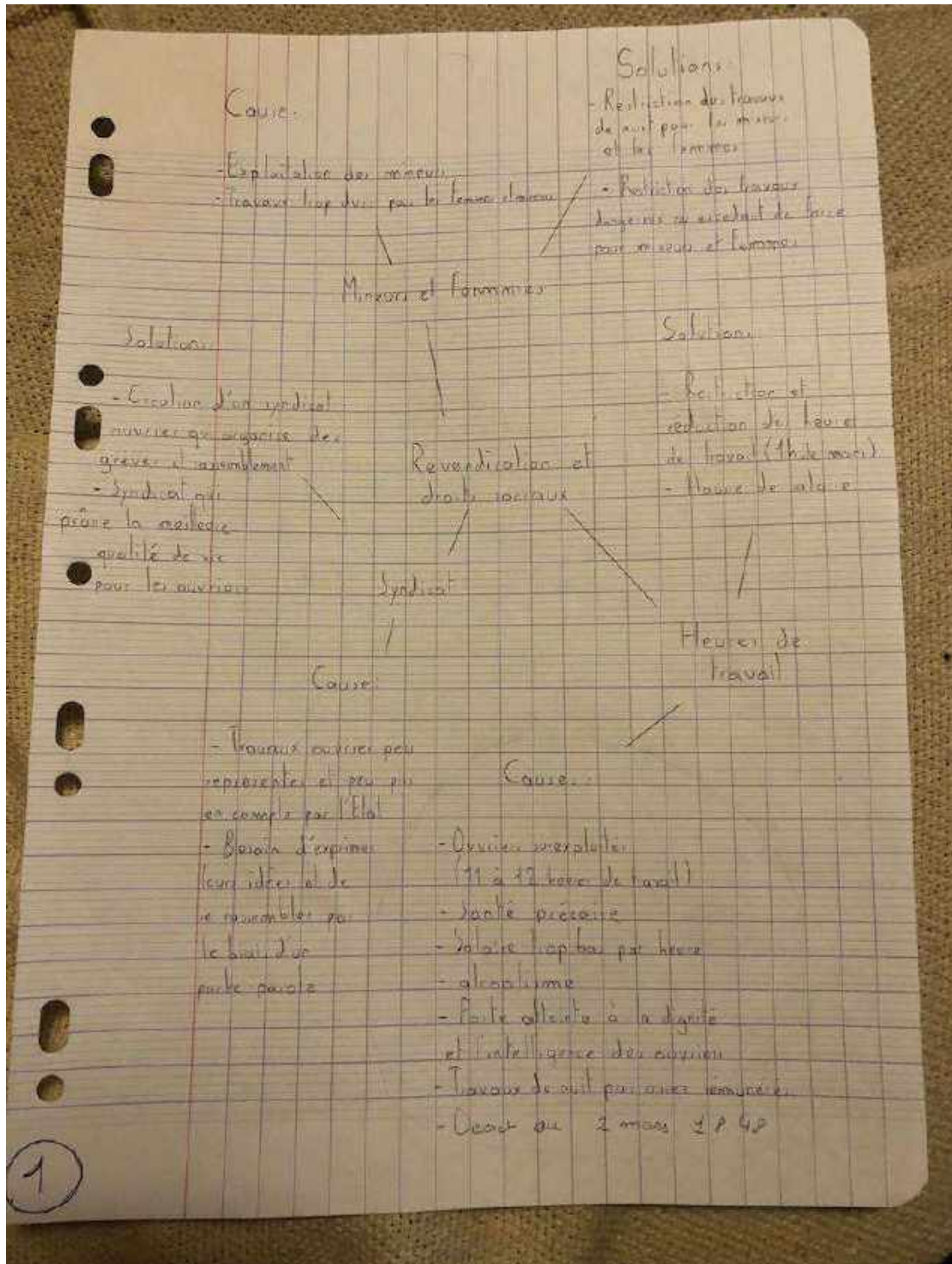
Fiche de vocabulaire 2

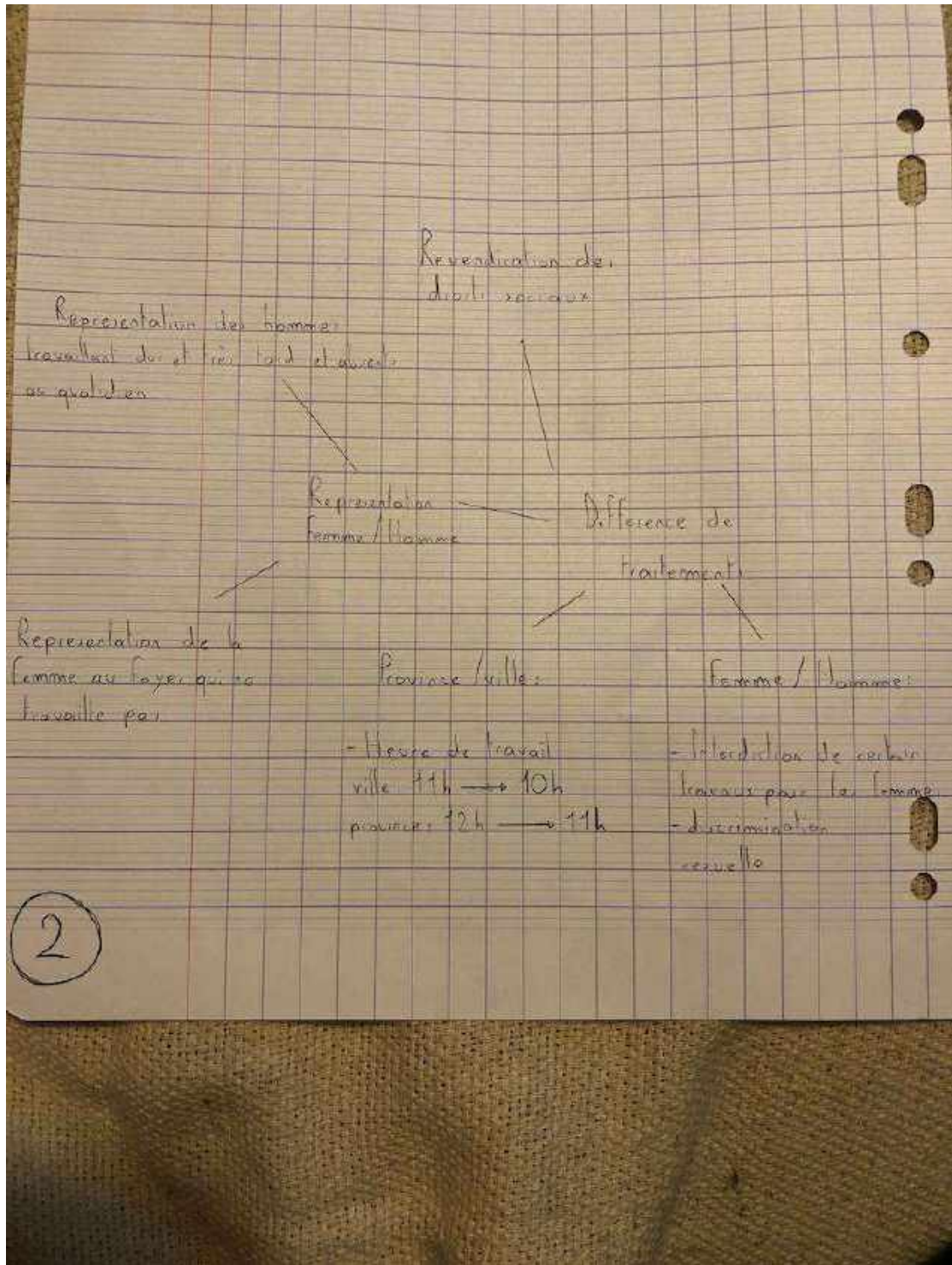
Exode rural : migration massive des habitants des campagnes vers les villes.

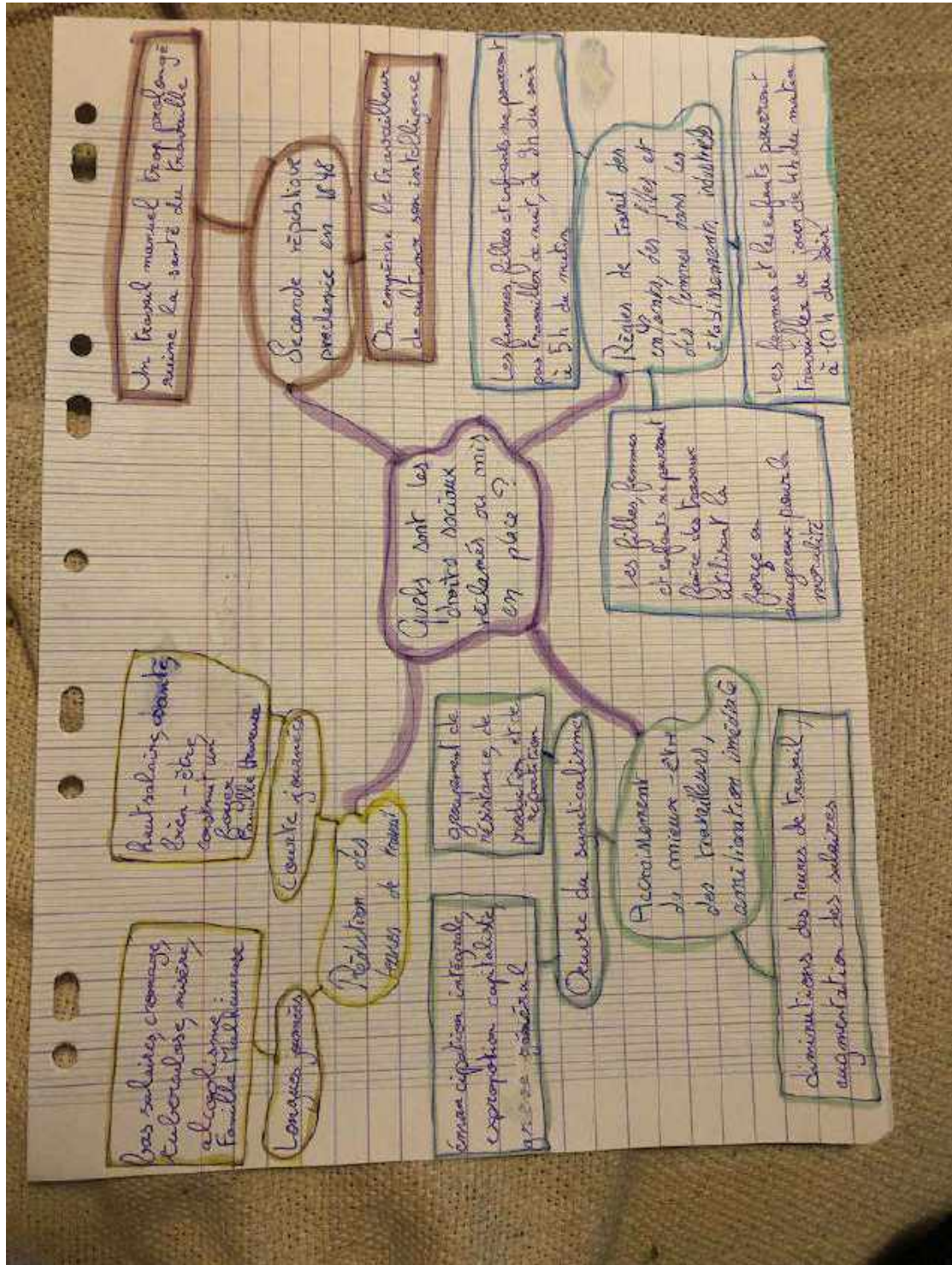
Emigration : quitter son pays pour s'installer dans un autre pays définitivement.

Entre 1820 et 1920, environ 70 millions d'Européens quittent l'Europe. L'industrialisation est la cause directe de cette émigration massive. Elle a en effet transformé le continent au niveau économique et démographique. La mécanisation détruit de nombreux emplois et les salaires ont tendance à baisser, appauvrissant tant le monde ouvrier que le monde agricole. Cela a pour effet un exode rural vers les grandes villes. Mais beaucoup de personnes restent sans emplois et dans une extrême pauvreté. Les flux migratoires se font alors de plus en plus importants, favorisés par les innovations dans les transports.

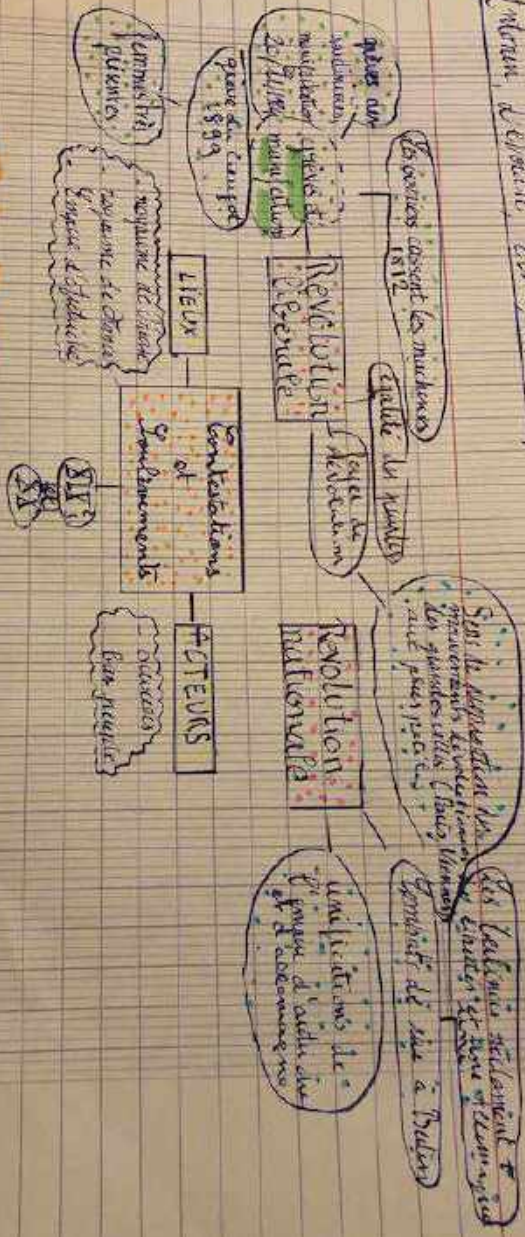
ANNEXE XX- Histoire, cartes mentales, 4^eB







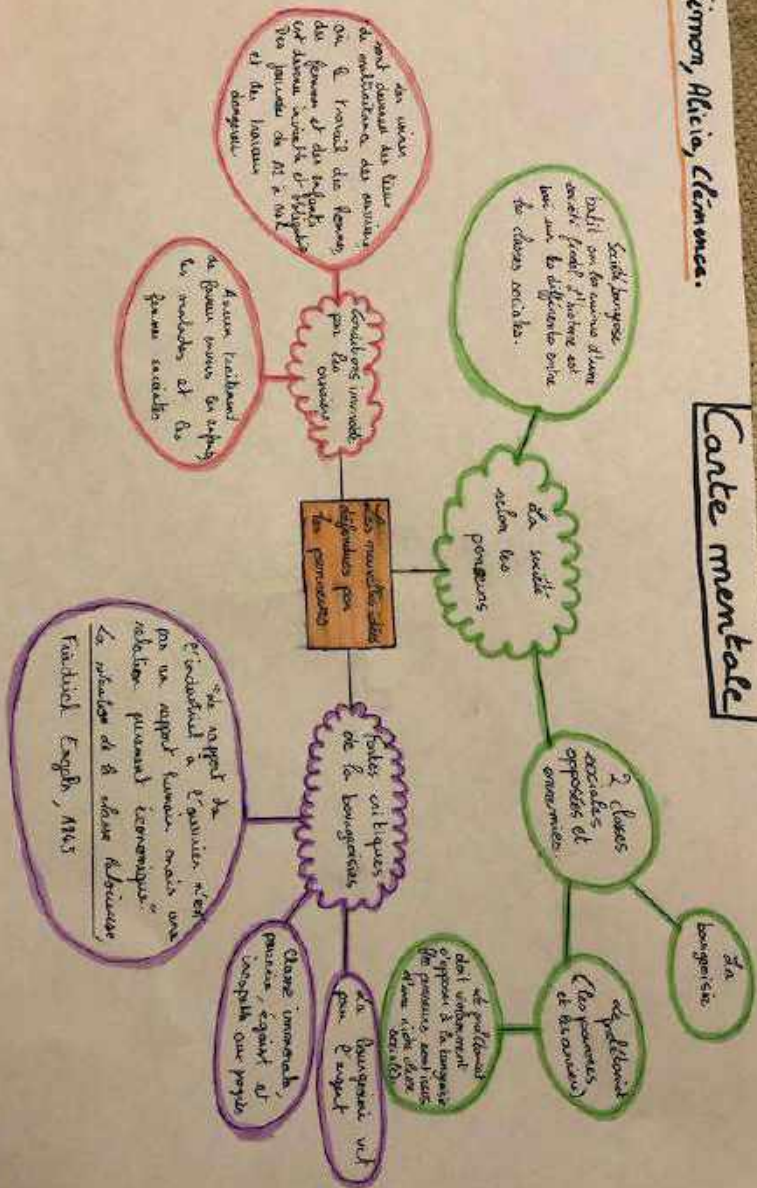
Victorian Research Club Weekly



CARTE MENTALE

Simon, Alicia, Clemencia.

Conte mentale



ANNEXE XXI– Projet en commun avec Marie Crego, professeure d'Espagnol au collège Rognoni

