



HAL
open science

L'égalité filles-garçons à travers la littérature de jeunesse : le point de vue de deux enseignants exerçant en cycle 2 en contextes scolaires contrastés

Lorie Jean, Marine Moll

► To cite this version:

Lorie Jean, Marine Moll. L'égalité filles-garçons à travers la littérature de jeunesse : le point de vue de deux enseignants exerçant en cycle 2 en contextes scolaires contrastés. Education. 2022. dumas-03820877

HAL Id: dumas-03820877

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03820877>

Submitted on 19 Oct 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.



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



INSPE Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Académie de Montpellier

**MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2021 - 2022**

**L'ÉGALITÉ FILLES-GARÇONS À TRAVERS LA LITTÉRATURE DE
JEUNESSE : LE POINT DE VUE DE DEUX ENSEIGNANTS
EXERÇANT EN CYCLE 2 EN CONTEXTES SCOLAIRES
CONTRASTÉS**

JEAN Lorie & MOLL Marine

Directeur du mémoire : Christine BOUTEVIN
Assesseur : Jean-Marc LANGE

Soutenu le : Mardi 24 mai 2022

Mots clés : littérature de jeunesse – égalité filles-garçons – stéréotype – préjugé – contextes scolaires contrastés

Résumé : Ce travail de recherche porte sur la thématique de l'égalité filles-garçons. Il s'agit effectivement d'une thématique qui est de plus en plus présente dans les textes officiels. Notre intérêt pour ce sujet s'est développé durant nos observations effectuées lors de stages dans différents niveaux de classe. En effet, selon le milieu scolaire, les enseignants ne portaient pas le même regard sur la question. Également, les élèves pouvaient avoir des idées préconçues sur le genre et cela menait quelques fois à des conflits. Nous avons aussi pu remarquer ces aspects au sein de nos classes (PS-MS et CM1), dès la rentrée, et nous sommes ainsi questionnées sur un moyen d'aborder l'égalité filles-garçons. Notre regard s'est tourné vers l'usage de l'outil littérature de jeunesse, qui est omniprésent dans toutes les classes de primaire. De ce fait, nous nous sommes interrogées sur la manière dont deux enseignants exerçant dans des contextes professionnels contrastés utilisent la littérature de jeunesse pour aborder l'égalité filles-garçons. Afin de mener à bien cette recherche, nous avons réalisé des entretiens avec deux enseignants de cycle 2 : l'un exerçant dans une école en REP+ et l'autre dans un établissement en milieu ordinaire. Nous les avons par la suite retranscrits en verbatims afin de les analyser à l'aide de la méthodologie proposée par S. Beaud et F. Weber et de les comparer. Finalement, il est apparu que ces enseignants n'avaient pas la même vision des choses concernant l'égalité filles-garçons, mais qu'ils utilisent tous deux la littérature de jeunesse comme entrée pour aborder ce sujet.

Keywords : children's literature– gender equality – stereotype – prejudice – contrasting school contexts

Summary : This research work focuses on the theme of gender equality in children. It is indeed a theme that is becoming more prevalent in official texts. Our interest on this matter has developed through our observations during internships in different grade levels. Indeed, depending on the school context, the teachers did not have the same view on the issue. In addition, students could have preconceived ideas about gender and could led to conflicts. We were able to notice these issues in our classes (preschool, pre-kindergarten and fifth grade), as soon as the school year started and so, we have considered a way to approach gender equality with children. We turned our attention to the use of children's literature, which is omnipresent in all primary school classes. Thus, we investigated how two teachers, working in contrasting professional contexts, use children's literature to address gender equality. In order to carry out this research, we conducted interviews with two « Cycle 2 » teachers: one working in a « REP+ » school and the other in a common school. We then precisely transcribed our interviews in order to analyze and compare them by using the methodology proposed by S. Beaud and F. Weber. Finally, it became apparent that these teachers did not have the same vision regarding gender equality, but that they both used children's literature as an entry point to approach this subject.

Remerciements

Ce travail de recherche a pu être mené à bien grâce à l'aide apportée par différentes personnes, tout au de l'élaboration de notre mémoire.

Tout d'abord, nous souhaitons remercier notre directrice de mémoire et responsable de notre CRT « Littérature de jeunesse » Christine Boutevin, qui fut présente au cours de notre travail. Ses conseils, remarques, documents d'appui et pistes de réflexion nous ont amenés à reconsidérer plusieurs fois nos recherches et nous ont aiguillés en ce qui concerne certaines modifications à réaliser. De plus, nous la remercions pour sa disponibilité pour de nombreux entretiens et sa réactivité quant à nos échanges par mails.

Également, nous remercions la responsable du Centre de Ressources Documentaires de la Faculté d'Éducation de Montpellier, pour le temps qu'elle nous a accordé durant nos recherches d'ouvrage, ainsi que ses conseils au sujet de notre bibliographie.

Il nous semble aussi primordial de remercier les deux enseignants que nous avons interrogés, sans qui notre analyse n'aurait pas été possible. Leurs pratiques et opinions nous ainsi permis de nourrir notre réflexion.

Enfin, nous aimerions remercier notre entourage proche, qui nous ont apporte leur soutien ainsi qu'un regard extérieur sur notre travail, à travers de nombreuses relectures.

Sommaire

Introduction.....	5
I- Cadrage théorique.....	6
A) L'égalité filles-garçons d'un point de vue institutionnel.....	6
1) Les textes officiels.....	6
2) La convention de 2006.....	7
3) La convention de 2013.....	8
4) Les ABCD de l'égalité.....	9
5) Le comité de 2018.....	9
6) La convention de 2019.....	9
B) L'apport d'auteurs et de didacticiens concernant l'égalité filles-garçons.....	10
1) L'égalité filles-garçons dans la sphère scolaire.....	10
2) L'égalité filles-garçons dans la littérature de jeunesse.....	12
3) Enseignement et égalité filles-garçons : outils et ressources.....	14
II- Cadrage de l'entretien.....	19
III- L'analyse d'entretiens semi-directifs.....	20
A) Analyse de l'entretien avec un enseignant en milieu ordinaire.....	20
1) Les caractéristiques sociales de la personne.....	20
2) Le recoupement des informations.....	20
3) Les positions objectives des enquêtés, les pratiques observées et les points de vue subjectifs.....	22
4) Les mots indigènes.....	23
5) Les silences et les non-dits.....	25
6) Les malentendus.....	26
7) La comparaison des matériaux et l'émergence d'une problématique.....	28
8) La clarification des objectifs et la détermination de la question majeure.....	30
B) Analyse de l'entretien avec un enseignant en REP+.....	31
1) Les caractéristiques sociales de la personne.....	31
2) Le recoupement des informations.....	31
3) Les positions objectives des enquêtés, les pratiques observées et les points de vue subjectifs.....	33
4) Les mots indigènes.....	35
5) Les silences et les non-dits.....	36
6) Les malentendus.....	37
7) Comparaison des matériaux et émergence d'une problématique.....	38
8) La clarification des objectifs et la détermination de la question majeure.....	41
C) Comparaison des entretiens.....	41
1) Comparaison des caractéristiques sociales.....	41
2) Comparaison des informations.....	41
3) Comparaison des points de vue subjectifs et objectifs.....	43
4) Comparaison des « mots indigènes ».....	43
5) Comparaison des silences et des non-dits.....	43
6) Comparaison des malentendus.....	44
7) Comparaison des problématiques.....	45
8) Comparaison des objectifs.....	45
Conclusion.....	46
Bibliographie.....	48
Annexe 1 : Questionnaire pour l'entretien semi-directif.....	51
Annexe 2 : Entretien semi-directif avec une enseignante de cycle 2 en milieu ordinaire.....	52
Annexe 3 : Entretien semi-directif avec un enseignant de cycle 2 en REP+.....	57

Introduction

Les valeurs sont prédominantes dans la construction du vivre ensemble, particulièrement dans la sphère scolaire. Selon Tozzi, « les valeurs préexistent à l'école, à la classe, aux acteurs, mais elles peuvent se construire collectivement. Le maître joue alors un rôle de médiateur » (Tozzi, 2008)

En effet, l'ensemble des programmes de l'école primaire aborde cette thématique, notamment à travers l'Éducation Morale et Civique, pour ceux des cycles 2 et 3. En ce qui concerne le programme du cycle 1, cela est abordé dans la partie intitulée « Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble » (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2021).

De plus, le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture révèle l'importance de ce sujet, comme le démontre le domaine 3 intitulé « La formation de la personne et du citoyen » (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015). Ainsi, il est primordial d'effectuer une approche des valeurs avec les élèves.

Parmi celles-ci, l'égalité filles-garçons nous paraît être majeure et au cœur des préoccupations actuelles, notamment à travers la Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, menée à partir de 2019 jusqu'en 2024, et qui est donc toujours en vigueur.

Le terme d'égalité, notamment en éducation, renvoie au fait de donner à tous les mêmes atouts, compétences et outils pour réussir face à une situation. Dans le cas de l'égalité filles-garçons, cela signifie que ceux-ci ont les mêmes droits, devoirs. Selon l'Onisep, l'égalité est le « principe selon lequel tous les êtres humains sont traités de la même manière et ont accès aux mêmes droits. » (Onisep, 2021).

Nous souhaitons donc axer notre recherche sur l'égalité filles-garçons et sur l'outil qu'est la littérature de jeunesse, comme vecteur de transmission. Effectivement, le Ministère de l'Éducation Nationale a mis en place une liste de référence des ouvrages par cycle, qui préconise des œuvres à utiliser en classe, dans tous les domaines d'apprentissage. Cependant, les manières d'utiliser cet outil peuvent diverger selon le sujet à aborder, la pratique enseignante, mais également le public visé.

Ainsi, c'est ce que nous cherchons à vérifier à travers notre recherche portant sur « l'égalité filles-garçons à travers la littérature de jeunesse au cycle 2 : le point de vue de deux enseignants exerçant en contextes scolaires contrastés ».

Ce thème de l'égalité filles-garçons a fait émerger de nombreuses interrogations. À savoir :

- Y a-t-il une différence notable de pratiques concernant la transmission de valeurs et l'égalité filles-garçons, entre une classe en REP+ et une classe en milieu ordinaire ?
- Y a-t-il une formation concernant cette transmission ?
- Comment conjuguer les différences de culture des élèves avec la transmission d'une culture commune ?
- Ce sujet est-il abordé en profondeur ?
- Est-ce que la littérature de jeunesse aide à cette éducation pour tous les élèves (inégalités face à la lecture/relation aux livres) ?

Également, nous souhaitons, à travers notre travail de recherche, aborder et atteindre, si cela est possible, certains objectifs que nous nous sommes fixés.

Tout d'abord, nous voulons observer la différence de pratique selon l'enseignant, et selon le contexte scolaire. De plus, il serait intéressant de comprendre comment aborder des sujets de société actuels dits « sensibles » avec des enfants, et de chercher comment choisir et utiliser l'outil de littérature de jeunesse dans les enseignements. Ensuite, nous désirons tenter de comprendre comment s'approprier, articuler et utiliser les outils mis à disposition. Enfin, nous aspirons à essayer de montrer l'omniprésence et l'importance de l'égalité filles-garçons au sein du milieu scolaire.

Après réflexion sur notre question de recherche, nous avons souhaité étudier ce sujet en nous centrant sur deux enseignants avec des profils contrastés du point de vue du contexte professionnel.

Nous pensons en effet que cela peut être intéressant de se pencher sur la question de l'influence du contexte scolaire sur les représentations des élèves en ce qui concerne les valeurs.

Nous avons choisi d'utiliser des données qualitatives. En l'occurrence, il s'agit d'interroger deux enseignants de contextes scolaires différents (REP+ et contexte scolaire ordinaire). Nous les avons interrogés à partir d'un questionnaire construit par nous-mêmes (Cf Annexe 1), afin de les guider et de baliser l'entretien. Il s'agit donc de données construites. De plus, nos entretiens ont été enregistrés et retranscrits en verbatims, qui sont situés en annexe. Ainsi, nous avons réalisé une analyse de ces retranscriptions, à partir de la grille d'analyse de Weber et Beaud (Beaud & Weber, 2003, 235-290). Enfin, une comparaison a été faite pour mettre en évidence les différences et ressemblances entre les réponses et les points de vue des deux enseignants.

De plus, il serait aussi pertinent de questionner les enseignants sur les outils qu'ils utilisent. À savoir, les supports (littérature de jeunesse) qu'ils plébiscitent et les outils institutionnels sur lesquels ils s'appuient.

Ainsi, après réflexion sur nos recherches, nos lectures et notre méthodologie, nous avons mis en évidence la problématique suivante : **De quelle manière deux enseignants exerçants dans des contextes professionnels contrastés utilisent-ils la littérature de jeunesse pour aborder l'égalité filles-garçons ?**

Afin de tenter de répondre à cette problématique, dans un premier temps, nous éclaircirons le point de vue institutionnel de l'égalité filles-garçons ainsi que les apports des auteurs concernant ce sujet et les outils et ressources existants.

Puis, nous analyserons et comparerons le point de vue de deux enseignants exerçants dans des contextes scolaires contrastés.

I-Cadrage théorique

A) L'égalité filles-garçons d'un point de vue institutionnel

1) Les textes officiels

Nous pouvons constater que la question de la transmission des valeurs notamment celle de l'égalité des sexes est très présente dans les textes officiels.

Effectivement, la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École indique que : « la transmission de la valeur d'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, se fait dès l'école primaire » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013).

Également, le socle commun de connaissances, compétences et de culture signale le « respect de l'autre sexe et le refus des stéréotypes » (MENESR, 2015) dans les compétences sociales et civiques que tous les élèves doivent assimiler.

Aussi, les programmes officiels des cycles 2 et 3 évoquent l'égalité filles-garçons et femmes-hommes à l'intérieur de la discipline « Enseignement Moral et Civique ».

Dans ces deux programmes, il est stipulé « Les quatre valeurs et principes majeurs de la République française sont la liberté, l'égalité, la fraternité, et la laïcité. S'en déduisent la solidarité, l'égalité entre les hommes et les femmes, ainsi que le refus de toutes les formes de discriminations. L'enseignement moral et civique porte sur ces principes et valeurs, qui sont nécessaires à la vie commune dans une société démocratique et constituent un bien commun s'actualisant au fil des débats dont se nourrit la République. » (MENJS, 2020). Ainsi, le thème de l'égalité filles-garçons est présent dans le point « Acquérir et partager les valeurs de la République », et plus précisément dans la compétence « Connaître les valeurs, les principes et les symboles de la République française » pour le cycle 2 et « Connaître les valeurs, principes et symboles de la République française, de l'Union européenne et des sociétés démocratiques » pour le cycle 3.

En outre, le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche a créé plusieurs parcours pour accompagner les élèves durant leur scolarité, dont le Parcours Citoyen dans lequel est évoqué le sujet de l'égalité filles-garçons. Le Parcours Citoyen, instauré avec la

circulaire du 23 juin 2016 est un dispositif mis en place dans le but de faire de l'élève un citoyen responsable. À travers ce parcours, il sera alors question d'aborder les grands champs de l'éducation à la citoyenneté parmi lesquels nous pouvons retrouver la question de « La culture de l'égalité entre les sexes et du respect mutuel » (MENESR, 2016).

Dans sa mise en place, le Parcours Citoyen va s'adosser à l'ensemble des enseignements tels que l'Éducation Morale et Civique (EMC) ou encore l'Éducation aux Médias et à l'Information (EMI). Cela va permettre d'effectuer de l'interdisciplinarité afin d'aborder la thématique de l'égalité filles-garçons.

Ce parcours, pourra intervenir sur des temps scolaires, périscolaires et extrascolaires, ce qui induira une prise en compte de l'ensemble du quotidien des élèves pour traiter la question de l'égalité des genres. Il va alors pouvoir jouer un rôle dans le Socle Commun de Connaissances, Compétences et de Culture notamment à travers le domaine 3 intitulé « La formation de la personne et du citoyen ».

Il repose sur des connaissances qui seront données aux élèves à travers des enseignements ; des rencontres avec des acteurs (par exemple l'adjoint au maire chargé de l'égalité femmes-hommes dans certaines communes) ; des engagements pouvant être faits au travers de projets divers (par exemple une exposition sur l'égalité filles-garçons ; des interventions dans les autres classes ; des projets d'écriture sur l'égalité des sexes ; etc).

Au sujet des acteurs, l'ensemble de la communauté éducative est mobilisée. Concernant la thématique de l'égalité des genres, il est important de faire participer tous les acteurs des différentes sphères liées à l'école afin de montrer aux élèves que ce sujet concerne la société en général.

Des outils peuvent également appuyer la mise en place de ce parcours, tels que des sites ressources parmi lesquels nous pouvons retrouver : le programme d'actions éducatives, le site du CLEMI, la page eduscol sur la citoyenneté, le portail sur les valeurs de la République de Réseau Canopé, etc. (MENESR, 2016). Enfin, un autre outil indispensable pour ce parcours est le « Folios » qui va permettre le suivi régulier du parcours de chaque élève. Ainsi, tout ce que l'élève aura entrepris au sujet de l'égalité filles-garçons sera répertorié et conservé.

Enfin, la question de l'égalité filles-garçons se doit d'être présente dans les règlements intérieurs des écoles. Il est également possible de l'instaurer dans les règles de vie de la classe élaborées par les élèves.

De nombreux textes officiels et lois abordent donc cette thématique. Toutefois, nous avons pu relever des écrits officiels traitant exclusivement de l'égalité filles-garçons. C'est le cas de plusieurs conventions interministérielles réalisées lors de ces quinze dernières années.

2) La convention de 2006

Le Comité national de pilotage interministériel met en place la « Convention pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif » en 2006.

Cette convention est pensée en raison des difficultés persistantes que rencontrent les femmes dans le milieu professionnel. Aussi, il a été remarqué que certaines formations se montrent porteuses de stéréotypes.

La convention de 2006 renforce alors l'action interministérielle dans son objectif de promouvoir l'égalité des sexes au sein du système éducatif. Elle réaffirme les « principes de mixité et d'égalité entre les sexes comme fondateurs du système éducatif », conformément à l'article L. 121-1 du code de l'éducation modifié par la Loi d'Orientation et de Programmation pour l'avenir de l'école de 2005. Aussi, elle réaffirme l'idée de mettre en place des actions et projets dès la maternelle et ce comprenant tous les acteurs du système éducatif. Enfin, elle privilégie une approche intégrée de l'égalité.

Nous pouvons retrouver dans cette dernière trois axes majeurs, à savoir :

1. « Améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons pour une meilleure insertion dans l'emploi :

- 1.1 Renforcer la visibilité des parcours d'études des filles et des garçons et de leur insertion professionnelle ;

- 1.2 Veiller à inclure une dimension sexuée dans l'information délivrée sur les métiers et les filières de formation ;
- 1.3 Promouvoir auprès des filles, les filières et les métiers des domaines scientifiques et technologiques porteurs d'emplois
- 2. Assurer auprès des jeunes une éducation à l'égalité entre les sexes :
 - 2.1 Intégrer dans les enseignements dispensés, la thématique de la place des femmes et des hommes dans la société ;
 - 2.2 Prévenir et combattre les violences sexistes.
- 3. Intégrer l'égalité entre les sexes dans les pratiques professionnelles et pédagogiques des acteurs et actrices du système éducatif :
 - 3.1 Former l'ensemble des acteurs et actrices du système éducatif à l'égalité ;
 - 3.2 Intégrer l'égalité entre les filles et les garçons dans les projets des établissements d'enseignement » (MEN, 2006)

3) La convention de 2013

En 2013 est créée la « Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif ». Celle-ci contient 4 axes principaux :

1. « Acquérir et transmettre une culture de l'égalité entre les sexes :
 - 1.1 Intégrer dans les enseignements dispensés, dans les actions éducatives, dans les supports pédagogiques, la thématique de l'égalité entre les femmes et les hommes ;
 - 1.2 Prévoir des formations à l'égalité et à la déconstruction des stéréotypes sexistes dans le cahier des charges de la formation des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation ;
 - 1.3. Intégrer des actions de formation à l'égalité et de déconstruction des stéréotypes sexistes dans la formation continue des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation
2. Renforcer l'éducation au respect mutuel et à l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes :
 - 2.1 Mieux connaître et prévenir les situations liées aux comportements et violences à caractère sexiste et sexuel dans le système éducatif ;
 - 2.2 Promouvoir l'égalité et le respect mutuel entre les sexes : prévenir et agir ;
 - 2.3 Prendre appui sur une éducation à la sexualité effective pour développer l'égalité entre les sexes et l'accès à la contraception
3. S'engager pour une plus grande mixité des filières de formation et à tous les niveaux d'étude :
 - 3.1 Renforcer la connaissance des parcours d'études des filles et des garçons et de leur insertion professionnelle, assurer leur visibilité et définir des objectifs pour l'action ;
 - 3.2 Veiller à exclure tout stéréotype sexiste dans l'information délivrée sur les métiers et les filières de formation ;
 - 3.3 Promouvoir la mixité dans les parcours de formation et les secteurs professionnels
4. Mise en œuvre de la convention » (MEN, 2013)

Un comité de pilotage composé de représentants de chacun des ministères et d'un représentant de l'ONISEP est chargé du suivi de cette convention et de son application. De plus, ce comité peut former les groupes de travail qu'il juge utile et associe les représentants des services externes.

Localement, des aménagements peuvent être appliqués à cette convention afin de définir les objectifs prioritaires propres à chaque situation.

Cette convention est signée pour une durée de cinq ans, qui peut être reportée par voie d'avenant.

Six mois avant la date de fin de validité de cette convention, une évaluation de l'action des ministères et un bilan de leurs activités seront effectués.

À la lumière de ces textes, une volonté d'observer l'application de ces conventions, en conditions réelles, s'est créée. Ainsi, en 2013, Najat Vallaud-Belkacem, alors Ministre des Droits des femmes, a proposé un programme d'enseignement français nommé « Les ABCD de l'égalité ».

4) Les ABCD de l'égalité

Il existe une expérimentation d'éducation au refus des stéréotypes de genre nommée « Les ABCD de l'égalité ». Cette dernière a été mise en place à la rentrée 2013 et ce dans 600 classes de primaire de dix académies étant volontaires.

Ainsi, une formation a été donnée pour des inspecteurs.trices d'académies et des conseillers pédagogiques. Concernant les enseignants, une demi-journée de formation leur a été attribuée.

Ces derniers, dans leur classe, devaient donner une séquence d'enseignement à l'égalité filles-garçons ou femmes-hommes en étant accompagnés des inspecteurs et des conseillers pédagogiques. Une évaluation positive a été donnée de la part des enseignants participants mais aussi du Ministère de l'Éducation Nationale concernant ce dispositif.

Suite à cela, l'« ABCD de l'égalité » devait se voir généralisé, mais il fut abandonné en 2014 suite à des revendications de militants de « Manif pour tous » le jugeant être un « outil de diffusion de l'idéologie du genre ».

Le dispositif a été remplacé par le « Plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école » qui fournit aux enseignants volontaires des outils pour lutter contre les stéréotypes.

Toutefois, ces expérimentations n'ayant pas eu les résultats escomptés, d'autres réflexions ont été menées à ce sujet, qui ont donné lieu à des textes officiels récents.

5) Le comité de 2018

En 2018, un comité interministériel aux droits des femmes et à l'égalité entre les femmes et les hommes est mis en place dans le but de sensibiliser à la culture de l'égalité (MEN, 2018).

Ce comité s'inscrit dans une triple action : « Agir auprès de la communauté éducative » ; « Agir auprès des parents » et « Agir auprès des élèves ». Il permet alors de mettre en évidence les trois acteurs principaux jouant un rôle dans cette éducation à l'égalité filles-garçons.

Au niveau de la communauté éducative, le compte rendu du comité fait ressortir la nécessité d'une formation sur cette thématique. Cette formation a pour but de « déconstruire les préjugés » et, dans la continuité, prévenir du « harcèlement et des violences sexistes et sexuelles ». Nous pouvons donc constater que traiter le sujet de l'égalité filles-garçons permet aussi d'aborder d'autres problématiques d'actualité pouvant en découler.

En outre, le comité de 2018 propose la présence d'un « référent Égalité » dans chaque établissement scolaire (MEN, 2018).

Concernant la sphère familiale, des mesures sont proposées afin de fournir des outils au travers de la « mallette des parents ». De même que pour la formation de la communauté éducative, les outils proposés aux parents permettront de sensibiliser au sujet de l'égalité filles-garçons mais aussi à d'autres thématiques telles que le numérique ou encore la « lutte contre le cyber-harcèlement » (MEN, 2018). Inclure les parents dans cette éducation permet de traiter le sujet sur tous les aspects de la vie de l'élève afin qu'il comprenne que ce sujet est important également en dehors de la sphère scolaire.

Enfin, au niveau des élèves, les mesures proposent d'« instaurer la parité dans les instances représentatives des élèves » ainsi que de « promouvoir la mixité des filières et des métiers » (MEN, 2018).

6) La convention de 2019

La convention de 2013 pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif étant arrivée à son terme, les ministères concernés se sont à nouveau réunis afin de décider de la reconduire, en prenant en compte les questionnements actuels. Cette convention prend effet sur la période allant de 2019 jusqu'en 2024.

Nous pouvons y retrouver six grands axes nommés pour la plupart avec des verbes d'action : « Piloter » ; « Former » ; « Transmettre » ; « Lutter » ; « S'orienter » et « Mise en œuvre ».

Au niveau de l'axe « Piloter », les ministères, au travers des mesures développées dans cette convention, ont pour vocation de renforcer le pilotage :

« – Renforcer le pilotage local de la politique d'égalité
– Développer une approche intégrée de l'égalité femmes-hommes au sein du système éducatif

– Intensifier la politique partenariale avec les acteurs de la société civile »

De plus, au travers du deuxième axe nous pouvons observer une attention particulière donnée à la formation des personnels pour l'égalité des sexes. En effet, toute une partie de la convention est dédiée à la formation à cette égalité à contrario des conventions de 2006 et de 2013 qui n'abordaient pas ou très peu cet aspect-là.

Trois points principaux ressortent de cette formation, à savoir :

« – Sensibiliser massivement la communauté éducative aux enjeux de l'égalité de genre

– Former les professionnels à l'égalité : enjeux pédagogiques, éducatifs et de pilotage

– Enrichir les modalités et les supports de formation »

En outre, dans cette nouvelle convention, il est tout aussi important de « Transmettre aux jeunes une culture de l'égalité et du respect mutuel ». Cette transmission se fait alors de la maternelle aux études supérieures et a pour but de sensibiliser à l'égalité filles-garçons au travers de divers outils et plateformes (MENJ, 2019).

Les trois aspects généraux abordés sont les suivants :

« – Déconstruire les stéréotypes liés au sexe et à la sexualité

– S'appuyer sur l'éducation à la citoyenneté et sur l'engagement des élèves pour promouvoir l'égalité

– Faire de l'environnement scolaire et universitaire un espace de confiance pour chacun et chacune »

Au travers cette sensibilisation à l'égalité filles-garçons, un intérêt est donné à la problématique du harcèlement et des violences pouvant en découler. En effet, l'axe intitulé « Lutter contre les violences sexistes et sexuelles » précise :

« – Améliorer le diagnostic : objectiver la réalité des violences sexistes et sexuelles en milieu scolaire et dans l'enseignement supérieur

– Combattre la banalisation du sexisme en affichant une « tolérance zéro » dans les établissements

– Lutter contre le harcèlement et les violences sexistes en ligne » (MENJ, 2019).

Dans les deux derniers axes, la convention aborde l'orientation et la mise en œuvre à travers les intitulés suivants : « S'orienter vers une plus grande mixité des filières de formation » et « Mise en œuvre de la convention : gouvernance, suivi et évaluation » (MENJ, 2019).

B) L'apport d'auteurs et de didacticiens concernant l'égalité filles-garçons

1) L'égalité filles-garçons dans la sphère scolaire

Les valeurs d'un enfant, et dans notre cas son rapport à l'égalité filles-garçons, peuvent être impactées par de nombreux facteurs, sur lesquels nous avons ou non une influence. Au sein de l'école, c'est le cas des relations entre pairs ou entre enseignants et élèves, des stéréotypes et discriminations qui peuvent avoir lieu, ainsi que des objets en contact avec l'enfant, tels que les ouvrages de classe.

Les interactions entre élèves

Tout d'abord, l'égalité filles-garçons a une place majeure pour ce qui est des interactions entre élèves. En effet, à 4 ans et demi, les enfants passent trois fois plus de temps à jouer avec des enfants du même sexe qu'avec des enfants du sexe opposé (Duru-Bellat, 2004, 81). Ainsi, une différenciation des deux sexes est faite inconsciemment chez les enfants, dès le plus jeune âge. Cela induit une séparation entre filles et garçons, tant dans les activités et jeux choisis par eux-mêmes, que dans les espaces de l'école. De ce fait, dans la cour de récréation, les jeux des filles et des garçons sont séparés, alors que rien ne les y oblige.

Toutefois, de cela découle le fait que l'espace de la cour est « dominé » par les garçons, car ceux-ci jouent au football et l'espace dédié à ce sport est conséquent (Zaidman, 1996, 145-147). En effet, le terrain nécessaire à ce jeu est le plus souvent placé au centre de la cour, obligeant les autres jeux à s'effectuer en périphérie de cette zone. Tout cela entraîne des disparités d'occupation des lieux majeurs de l'école.

Les enseignants auraient peut-être un rôle à jouer dans ces comportements réalisés inconsciemment.

Les interactions entre enseignants et élèves

Également, la question du genre peut influencer ou être influencé par les interactions entre les enseignants et les élèves.

Lors de la transmission de valeurs, l'enseignant joue un rôle essentiel. Effectivement, il est la base de cette transmission et c'est pour cela qu'il doit penser ses enseignements avec le souci de cette transmission, tout en prenant en compte le niveau et l'âge des élèves.

En outre, le comportement ainsi que la pensée de l'enseignant peuvent avoir un impact sur les pensées et manières d'agir des élèves. Ces derniers recréent des comportements observés.

Cela est en lien avec l'effet Pygmalion, qui est une prophétie auto-réalisatrice où nous pouvons constater que nos croyances vont influencer nos actions, qui auront alors un effet sur les croyances des autres et cela va générer les actions des autres qui renforceront alors nos propres croyances (Rosenthal & Jacobson, 1971). Cependant, l'effet Pygmalion est le résultat de croyances positives. Concernant les croyances dites « négatives », elles font référence à l'effet Golem (Rosenthal & Jacobson, 1971). Ainsi, selon la posture que l'enseignant adopte face à un sujet, les élèves peuvent arborer les mêmes réticences. C'est également pour cela que l'enseignant se doit d'adopter une posture neutre.

De plus, les enseignants jouent un rôle primordial dans cette éducation, car au-delà d'une séquence construite autour de ce sujet, nous pouvons retrouver au quotidien des situations pouvant être en lien avec la problématique de l'égalité filles-garçons. Ces situations font alors partie de la vie de classe et la manière dont l'enseignant va les traiter va également avoir un impact sur les élèves. En effet, « les inégalités liées au genre ne se retrouvent pas dans les seuls manuels mais aussi dans la gestion des classes au quotidien et, plus particulièrement, dans les inégalités quantitatives ou qualitatives des interactions entre les enseignant.e.s et leurs élèves, filles ou garçons » (Bruno & Mongenot, 2016, 5-12).

Il est alors important de traiter les situations de la vie quotidienne avec précaution. Par ailleurs, ces situations font partie intégrante de la vie des élèves et ces derniers doivent donc se sentir impliqués lorsque le sujet sera traité. Ainsi, les enseignants doivent placer les élèves en acteur afin que l'importance de l'égalité filles-garçons soit perçue par eux comme une évidence. À ce propos, P. Bruno et C. Mongenot indiquent qu'il faut « donner la parole aux enfants dans le cadre scolaire et périscolaire pour déconstruire les stéréotypes sexistes » (Bruno & Mongenot, 2016, 5-12).

Au travers de son enseignement, l'enseignant doit alors faire apparaître les objectifs évidents pour les élèves. Toute sa pratique enseignante doit être pensée pour nourrir cette éducation et être en concordance avec les choix faits par l'enseignant. P. Bruno et C. Mongenot précisent que « l'éducation à l'égalité des sexes à l'école primaire nécessite une clarification du choix des supports, des consignes à donner aux élèves ainsi que des modalités d'intervention dans les débats. » (Bruno & Mongenot, 2016, 5-12).

L'enseignement de la thématique de l'égalité filles-garçons se crée à partir de la pédagogie de l'enseignant qui le met en place. Ainsi, il existe une diversité de manières pour aborder ce sujet. Néanmoins certains chercheurs mettent en avant le manque d'étayage de l'enseignant : « le faible étayage finalement apporté à l'enseignant désireux de se saisir d'une telle approche » (Bruno & Mongenot, 2016, 5-12). Ainsi, bien que des enseignants s'emparent de ce sujet afin d'y sensibiliser les élèves, leur approche n'est pas toujours complète en raison du manque d'informations prodiguées à ce propos.

In fine, le rôle de l'enseignant est central lors de cette éducation, en raison des supports sélectionnés, des consignes et aides fournies, mais plus généralement de sa posture. Bien que des outils pouvant aider les enseignants dans leurs pratiques existent, le manque de formation de ces derniers pour sensibiliser à l'égalité des sexes se fait ressentir. Nous pouvons alors constater que « l'analyse des contenus disciplinaires, des supports textuels ou iconographiques, la construction et l'évaluation de dispositifs didactiques intégrant le concept de genre, ou pensées à partir de celui-ci, montrent donc à quel point former les enseignants, dans ce domaine comme dans d'autres, est une véritable priorité. » (Bruno & Mongenot, 2016, 5-12).

Stéréotypes et discriminations : leur impact sur la création des liens entre pairs à l'école

Les relations entre élèves peuvent être affectées par la présence de stéréotypes de genre, qui engendrent souvent des discriminations. Les stéréotypes découlent de la catégorisation sociale, qui correspond à la tendance à ordonner l'environnement en catégories.

En outre, le groupe n'a pas besoin d'adhérer au stéréotype : le simple fait de savoir qu'il existe lui suffit pour être menacé (Jost & Banaji, 1994). Ce phénomène se nomme « la menace du stéréotype ». Cela correspond à des situations dans lesquelles les individus se conforment aux stéréotypes liés à leur groupe d'appartenance (Steele & Aronson, 1995, 197-811).

Ces stéréotypes vont par la suite, influencer sur les apprentissages, mais également sur la vie de classe. Ainsi, les élèves avec le plus fort taux de réussite sont ceux qui sont moins marqués par les stéréotypes. Les enseignants doivent être attentifs à la situation dans laquelle ils placent les élèves et se doivent d'être vigilants quant à leurs stéréotypes. Ils peuvent par exemple mettre les élèves dans des situations contre-stéréotypées ou qui contredisent des stéréotypes.

Les représentations genrées dans les ouvrages

Enfin, les représentations des personnages dans les ouvrages ont un impact considérable sur les idées et valeurs que se forment les élèves. Ainsi, il est primordial de composer avec celles-ci, afin de prévenir toute formation de stéréotype chez les jeunes enfants. Ces représentations peuvent par exemple être confortées ou contredites par l'environnement de l'enfant, ce qui n'est pas toujours le cas. En effet, on remarque que les femmes sont beaucoup moins représentées que les hommes dans les manuels scolaires (Centre Hubertine Auclert, 2015). De même, les personnages sont représentés dans des rôles sexués stéréotypés caricaturaux (Decroux-Masson, 1979, cité par Couchot-Schiex, 2016). Ces constats sont identiques pour les albums ou les ouvrages de littérature de jeunesse (Brugilles, Cromer et Panissal 2009).

2) L'égalité filles-garçons dans la littérature de jeunesse

La littérature de jeunesse a une place et un rôle fondamental dans la construction de la personnalité des élèves, ainsi que sur leurs idées préconçues sur le monde. Elle peut alors être un outil pour aborder le sujet de l'égalité filles-garçons avec les enfants.

En effet, la sphère scolaire s'est emparée de cet outil dans le but d'éduquer aux valeurs. L'école a vu en la littérature de jeunesse un moyen de faire sens auprès des élèves sur des thématiques importantes. La littérature de jeunesse est alors devenue « une matière d'enseignement obligatoire dans un souci d'éducation plus que d'instruction » (Canvat et Legros, 2004, 6, cité par Laroque & Raulet-Marcel, 2017).

Néanmoins, il peut être complexe de « publier une littérature de jeunesse pour promouvoir l'égalité » (Manuelian, Magnan-Rachimi & Laroque, 2016, 45-62). En effet, nous pouvons retrouver l'idée d'une « difficulté à intégrer la problématique du genre dans les ouvrages » concernant les éditeurs et auteurs (Manuelian, Magnan-Rachimi & Laroque, 2016, 45-62).

Aussi, le traitement de cette problématique par le biais de la littérature est complexe, car nous pouvons observer la sur-représentation du sexe masculin dans les personnages de littérature de jeunesse. Par exemple, on remarque que les auteurs et autrices de contes ont décrits 145 rois pour 72 reines, et 103 princesses pour 89 princes. La sous-représentation des reines est d'autant plus

problématique qu'elles restent des femmes de rois ou des mères de princesses (Centre Hubertine Auclert, 2015, 31). Également, « les résultats montrent que les publications à l'intention de la jeunesse continuent de véhiculer des stéréotypes que l'on pensait éculés, et que le déséquilibre en termes de représentation du masculin et du féminin s'affirme » (Manuelian, Magnan-Rachimi & Laroque, 2016, 45-62).

Le support qu'est la littérature de jeunesse pourrait alors engendrer lui-même des inégalités liées au genre.

Toutefois, au de-là de l'inégale représentation des personnages masculins ou féminins dans les ouvrages, nous pouvons observer qu'une importance est donnée à la psychologie des personnages au travers de leurs problématiques dans l'histoire plutôt que leurs caractéristiques physiques. À ce niveau, aucune différence n'est faite concernant le sexe du protagoniste. De même, « avec un discours narratif le plus souvent à la première personne, les personnages féminins autant que masculins, font preuve d'humour, d'ironie, d'autodérision et parviennent à faire évoluer leur situation dans le sens souhaité » (Manuelian, Magnan-Rachimi & Laroque, 2016, 45-62). Il est alors important d'observer cette similitude, les œuvres de littérature de jeunesse portent leur histoire sur la manière de penser des protagonistes quel que soit leur sexe, et ne font aucune différence de tempérament que le héros soit masculin ou féminin.

La littérature de jeunesse comme le conte, au de-là de son caractère primaire à l'école, qui est de se familiariser avec les normes de la langue française à l'écrit, permet aux élèves d'interpréter et de se forger un jugement moral, notamment pour ce qui est de l'égalité filles-garçons. De plus, « l'école n'assigne plus désormais au conte une fonction normative ; elle y voit aujourd'hui un moyen d'enrichir l'espace culturel et moral du jeune lecteur qui doit s'appropriier le texte et élargir son point de vue pour forger un jugement personnel réfléchi » (Laroque & Raulet-Marcel, 2017, 5-14).

En revanche, la fiction du livre peut engendrer des stéréotypes, notamment avec les parents des protagonistes. En majorité, les deux parents sont représentés dans les ouvrages de façon équivalente. Or le rôle du personnage qui apporte son aide, sa compréhension et son soutien est bien souvent attribué aux mères. A contrario, les pères sont souvent ceux qui vont entrer en contradiction (Manuelian, Magnan-Rachimi & Laroque, 2016, 45-62).

Aussi, on remarque, dans les albums de jeunesse, que les mères sont essentiellement occupées aux tâches ménagères (cuisiner, servir, mettre la table, travaux ménagers divers). Les pères, quant à eux, jardinent, bricolent et se reposent davantage en lisant le journal, en écoutant la radio et en regardant la télévision. De plus, la mère est davantage impliquée que le père dans les interactions avec les enfants, et les fils en sont majoritairement les bénéficiaires. Enfin, le « couple » le plus décrit est celui mère/fils et à l'inverse celui père/fille l'est moins (Brugeilles, Cromer & Cromer, 2002, 286).

Ainsi, puisque l'on retrouve encore un grand nombre d'ouvrages de littérature de jeunesse présentant des situations stéréotypées, il est nécessaire de se montrer vigilant quant au choix de l'œuvre à étudier en classe. Il est important de prendre en compte les valeurs que l'on souhaite transmettre et le lien entre l'histoire et le quotidien des élèves. En effet, la littérature de jeunesse permet d'être au plus proche des enfants et de leur réalité afin qu'ils puissent s'identifier à une situation ou à un personnage. Les enfants vont alors pouvoir créer leur propre interprétation. Ainsi, « le lecteur impliqué souscrit aux valeurs véhiculées par les personnages ou les rejette, et, ce faisant, il reconfigure le texte littéraire pour l'interpréter ». (Laroque & Raulet-Marcel, 2017, 5-14)

De plus, le lecteur peut s'associer au narrateur pour juger positivement ou négativement un personnage. Par exemple, les élèves pourront exprimer leur ressenti sur les personnages, sur ce qu'ils peuvent possiblement éprouver.

En outre, l'enseignant doit porter son attention sur l'époque à laquelle l'œuvre qu'il choisit a été écrite. La thématique des valeurs transmises par la littérature est certes au cœur de la société depuis de nombreuses années, mais, selon l'époque, les valeurs étaient différentes, et les œuvres qui les véhiculaient également. Cela explique que certains textes puissent nous paraître déroutants.

Il faut aussi porter notre attention sur les différences de milieu des élèves, qui peuvent influencer la perception de l'album, et plus généralement de l'activité. Ainsi, les élèves de milieu favorisé peuvent être influencés par leurs valeurs morales et pourraient simplement vouloir produire un discours qu'ils estiment attendu par le professeur et par l'institution scolaire (Coste, 2017, 109-118). L'utilisation d'un texte littéraire pourrait ainsi permettre de faire prendre conscience aux élèves des conséquences misogynes de certaines de leurs représentations. Aussi, les élèves pourraient prendre du recul sur ce qu'ils pensent et confronter leurs idées avec celles de l'œuvre et celles de leurs camarades.

De plus, l'enseignant doit être présent pour accompagner les élèves dans leur réflexion sur un texte. Cependant, l'étude des valeurs et stéréotypes d'un texte n'est que rarement travaillé en classe. Cette étude peut causer des conflits entre les élèves, et les enseignants trouvent que ce n'est pas compatible avec la neutralité liée à leur métier (Le Fustec & Sivan, 2004, cité par Devrièsère, 2017). Ceux-ci préfèrent donc éviter tout ce qui peut générer des conflits, tant par le choix des œuvres que par les méthodes d'analyse.

De ce fait, l'attitude à aborder face au texte est également importante au cours de l'analyse (Dufays, 2005, cité par Devrièsère, 2017). Il existe deux attitudes possibles à adopter face à un texte. Tout d'abord, le fait qu'un texte qui favorise la participation du lecteur entraînerait davantage une création de stéréotypes. Quant à la posture de distanciation (prise de recul), elle est privilégiée lorsqu'il s'agit d'une analyse d'un texte avec des stéréotypes. Les élèves doivent, pour parvenir à cette distanciation, passer par plusieurs phases : la prise de conscience de leurs propres stéréotypes (Devrièsère, 2017, 181), l'identification des stéréotypes présents dans le texte accompagné de leur origine et la mise à distance de ceux-ci.

En fine, la lecture d'une œuvre et son analyse rendent possible la remise en question de certaines conceptions des élèves sur le genre et l'égalité filles-garçons. Cependant, la reconfiguration de leurs modèles de représentation ne peut se réaliser en classe. C'est aux élèves de l'accomplir par eux-mêmes. La littérature ne serait qu'un outil de médiation qui n'empiète pas sur l'intimité du lecteur. Il ne s'agirait donc pas de transmettre des valeurs aux élèves mais de « former leur esprit critique et leur donner les outils pour se forger un système de valeurs nuancé et personnel » (Coste, 2017, 109-118).

3) Enseignement et égalité filles-garçons : outils et ressources

Les filles et les garçons sont donc la plupart du temps différenciés dans les ouvrages de littérature de jeunesse. Cela découle d'une différenciation ancrée dans la société. En effet, ces deux genres étant considérés comme différents biologiquement parlant, les instances de socialisations tels que la famille et le système éducatif participent également à cette différenciation, en ce qui concerne la construction de la personne. S. Couchot-Schiex se questionne ainsi plus précisément, en s'appuyant sur d'autres recherches, sur un aspect de l'instance de socialisation qu'est l'école qui peut avoir des influences sur la construction de la personne : la classe mixte. (Couchot-Schiex, 2016, 13-24)

Selon un rapport sur l'école maternelle, « le sexe reste à l'école le second facteur de différenciation après l'origine sociale (qui) amène de nombreux chercheurs à postuler l'existence d'un effet 'école' sur la constitution de destins différents selon le sexe de l'enfant » (Archerar, 2003, 15, cité par Couchot-Schiex, 2016).

Ainsi, dès la maternelle, cette socialisation différenciée s'accroît, et c'est à partir de la grande section qu'elle se manifeste chez les enfants. Ceux-ci sont donc capables d'exprimer de quel genre ils sont, de quel genre sont les autres, et également à quel genre appartiennent certains attributs (Rouyer, 2008 ; Mieyaa, Rouyer et Le Blanc, 2012 ; Rouyer, Mieyaa et Le Blanc 2014, cité par Couchot-Schiex, 2016). En fine, ils peuvent identifier ce qui correspond ou non aux normes genrées, ce qui implique de connaître les conséquences possibles si on ne correspond pas à celles-ci. L'intégration de la stigmatisation s'effectue par ce biais.

Quotidiennement, un grand nombre de gestes professionnels ont pour but de permettre aux enfants de repérer les deux catégories de sexe, qui participeraient, selon les adultes, à la structuration de l'identité individuelle (Pasquier, 2013, cité par Couchot-Schiex, 2016). Ainsi, les rôles différents selon le genre qui sont joués dès la petite enfance ont un impact sur les positions sociales des hommes et des femmes et peuvent créer des inégalités.

À l'école, les expériences vécues par les enfants peuvent être différenciées consciemment ou inconsciemment (Duru-Bellat, 1990). Les établissements scolaires sont en effet des lieux d'apprentissages où la mixité est de mise, et où les élèves développent des relations sexuées dans le système de genre (Mosconi, 1989, cité par Couchot-Schiex, 2016), qui peut induire des inégalités. Ainsi, l'intérêt de la mixité a tendance à être discuté par certains auteurs (Fize, 2003 ; Auduc, 2009, cité par Couchot-Schiex, 2016). Il est néanmoins fondamental de prendre en compte que quelques aspects sont souvent mis de côté, tels que les espaces non mixtes, la transition entre temps mixtes et temps non mixtes, l'origine sociale des élèves et les rapports de domination dans les groupes non mixtes (Pasquier 2010, cité par Couchot-Schiex, 2016).

De plus, la mixité dans une classe permet d'observer les relations entre les élèves et entre le professeur et les élèves (Morin, 2004, cité par Couchot-Schiex, 2016).

Cependant, il est primordial de réfléchir sur comment garantir l'égalité des sexes lorsqu'un groupe est dominé par un autre, consciemment ou pas, au sein d'une classe. Ainsi, les supports et modalités de transmission sont au cœur de cette réflexion.

De ce fait, afin d'aider les enseignants dans l'accompagnement de la construction personnelle des élèves, de nombreux outils et ressources ont été élaborés et mis à disposition du personnel éducatif, dans le but de faciliter leur pratique.

Les outils et ressources issus des textes officiels

Certaines de ces ressources sont transmises par le gouvernement, par exemple au travers de textes officiels. Ceux-ci abordent notamment l'utilisation de la littérature de jeunesse.

À ce sujet, l'article intitulé *Les enjeux d'un enseignement de la littérature avec et au-delà des programmes* (Brinker & Di Rosa, 2018, 5-10) nous apporte un éclairage sur le rôle des programmes dans l'enseignement. Ces derniers précisent l'importance de l'utilisation de la littérature de jeunesse dans le but de dispenser des savoirs. Celle-ci prendrait la forme de deux conceptions.

Tout d'abord, il y a une prise en compte de « l'investissement personnel des élèves dans leur relation (réception/production) aux textes littéraires » (Brinker & Di Rosa, 2018, 5-10). Dans la mise en place d'une séquence d'apprentissage portant sur le thème de l'égalité filles-garçons, le choix de l'ouvrage de référence est primordial. Effectivement, le livre choisi doit faire échos aux connaissances personnelles des élèves et notamment à leur vie quotidienne.

Par ces différents aspects, les élèves vont pouvoir être en capacité de mieux comprendre le texte et donc le message de l'ouvrage ainsi que de se l'approprier.

L'autre conception est celle de la littérature de jeunesse comme outil du vivre ensemble. En effet, « la littérature n'est pas à enseigner pour elle-même mais pour participer de la formation des sujets lecteurs élèves, et cette formation implique tout autant leur psyché, leurs affects, leur cognition, que leurs capacités à vivre ensemble. » (Brinker & Di Rosa, 2018, 5-10). Cela souligne alors la nécessité du groupe classe comme un « espace de partage, de régulation, d'élaboration collective » (Brinker & Di Rosa, 2018, 5-10). Effectivement, la question de l'égalité filles-garçons a un impact sur le vivre ensemble puisqu'elle induit d'accepter autrui, quelles que soient ses différences (ici le sexe) comme son égal. La littérature de jeunesse va alors permettre de se rendre compte de cette égalité à travers des situations que connaissent les enfants.

Cette idée est partagée dans les programmes de 2015 avec l'ajustement de 2018 qui précise : « partager ses impressions de lecture, faire des hypothèses d'interprétation et en débattre, confronter des jugements : débats interprétatifs, cercles de lecture ».

À la lumière de ces deux conceptions, on peut en déduire qu'il faut alors concilier l'enseignement des textes littéraires avec la formation personnelle des élèves. Dans cette optique, les travaux de S. Bazile, C. Dupuy et F. Torterat montrent que, lors de l'étude d'un texte de littérature de jeunesse l'interprétation des agissements des personnages occupe une place centrale tandis que le travail sur la littérarité, notamment avec une étude portant sur « genres et savoirs formels », est délaissé (Bazile, Dupuy & Torterat, 2018, 11-23). Effectivement, la littérature de jeunesse devient un outil pour travailler sur certaines questions ou certains sujets avec les élèves. Cependant, il faut que les enseignants sachent comment lier ces deux aspects. Il est alors question d'utiliser les « compétences interprétatives de la lecture ». Par la suite, il sera question de créer une interprétation collective (Tailhandier, 2018, 39-51). Dans cette interprétation, l'enseignant se doit d'avoir un rôle d'orchestration. Effectivement, l'enseignant va élaborer sa séquence sur la question de l'égalité des filles-garçons en balisant les notions qu'il veut aborder. Par exemple, l'enseignant peut choisir de se focaliser sur l'égalité filles-garçons dans les activités et jeux, et non dans les différents métiers. Aussi, l'enseignant peut et doit participer à l'interprétation des élèves en leur donnant des éléments supplémentaires qui nourriront leurs écrits. L'article favorise ce type de méthode en indiquant que l'enseignement de l'écrit peut être « lieu d'activation » de l'interprétation des élèves (Brinker & Di Rosa, 2018, 5-10).

Les outils mis à disposition des enseignants

Outre les textes officiels, de nombreux outils pédagogiques à manipuler sont créés pour les enseignants afin d'aborder certains thèmes.

A. Biren analyse un outil pédagogique mis à disposition des enseignants de l'académie de Paris. Afin d'aborder les clichés filles-garçons et les stéréotypes de genre au cœur des écoles à Paris, la Ligue de l'enseignement de Paris a lancé en 2011 une opération de sensibilisation. Ainsi, un kit pédagogique a été conçu et distribué à des classes de cycle 2, et plus précisément en CP et CE1. Ce kit contient trois livrets : un pour les enseignants, un pour les parents et un pour l'enfant.

Dans le livret destiné aux enfants, des images montrant des ours en train de réaliser des activités du quotidien. Pour chaque image, il était demandé aux enfants d'expliquer si l'action était faite plutôt par monsieur ours, madame ours ou bien les deux. Cela permet dans un premier temps d'observer les représentations et idées préconçues de chaque enfant concernant des tâches sexuées, et plus largement sur le rôle des filles et des garçons dans la vie quotidienne. Aussi, ce support ludique leur permettrait de se questionner sur leurs idées en les confrontant avec celles des autres (Biren, 2016, 87-96).

Chaque année, une quinzaine de classe de cycle 2 peuvent s'inscrire pour participer à ce parcours, décomposé en trois étapes réalisées en classe entière : une animation pédagogique, la représentation du débat théâtral interactif et une séance de lecture à voix haute d'albums contre-stéréotypés. Cette troisième étape est effectuée en collaboration avec le dispositif « Lire et faire lire ».

Au cours de ce parcours, il est important de souligner le fait que les élèves soient en groupe classe peut être un aspect négatif, comme positif. Cela permet de créer de l'enrôlement et de l'interaction, mais cela peut aussi freiner certains élèves, de peur de s'exprimer face aux autres. Aussi, lorsqu'un élève va évoquer une idée, celle-ci va être reprise par les autres et cela peut empêcher la réflexion personnelle (Biren, 2016, 87-96). Cela peut s'apparenter à « la tyrannie de la majorité » (Arendt, 1968). Les élèves vont se contenter de suivre une idée évoquée plutôt que de réfléchir et de prendre la parole. Aussi, les élèves pourraient avoir comme seule motivation de répondre à une demande de l'enseignant pour « faire plaisir ». Ils ne mettraient donc pas de sens à leur apprentissage (Biren, 2016, 87-96).

De plus, cet outil indique que « défendre une opinion implique le décollement par rapport à une certitude, une croyance ou une vérité, car donner de bonnes raisons c'est admettre qu'il y en a d'autres possibles, qui s'opposent éventuellement » (Breton, 2003, 50, cité par Biren, 2016). Cependant, les élèves ne perçoivent pas la réponse qu'ils donnent comme la finalité de leur réflexion, mais plutôt comme une simple restitution de quelque chose qu'ils ont appris. Il est donc

primordial que, lors de la sensibilisation à des valeurs, les élèves s'identifient aux personnages, éprouvent des sentiments comme de l'empathie à leur égard. Cela faciliterait leur réflexion sur le sujet. Le fait de donner la parole aux enfants va favoriser une confrontation de leurs réflexions et de leurs réactions face aux autres.

In fine, cela participe à construire leur personnalité (Biren, 2016, 87-96). En effet, « ce ne sont pas les savoirs [sur le genre] en eux-mêmes qui sont ou non émancipateurs mais bien la posture avec laquelle on les aborde, la façon dont on se situe par rapport à eux et ce qu'on en fait » (Hatchuel, 2007, 34, Biren, 2016).

Il existe également un support à porter de tout enseignant qui apporte des outils pour enseigner l'égalité filles-garçons qui est un ouvrage intitulé Enseigner l'égalité fille/garçon – La boîte à outils. Cet ouvrage met en avant l'utilisation de la littérature de jeunesse comme outil à cet enseignement et précise que « les ouvrages de littérature de jeunesse constituent ainsi des supports d'identification et de découverte » (Anka Idrissi, Gallot & Pasquier, 2018, 106-107).

Néanmoins, l'ouvrage nous permet de nous questionner sur la littérature de jeunesse à utiliser. En effet, pour déconstruire les préjugés liés au genre il est important, en tant qu'enseignant, de prendre garde à tous les facteurs entrant en compte dans l'étude d'une littérature de jeunesse : histoire, sexe des auteurs, personnages, etc. L'enseignant doit alors équilibrer la présence du sexe féminin et du sexe masculin dans une œuvre car une répétition d'un certain schéma peut créer des stéréotypes de genre. L'ouvrage indique ainsi que « l'enseignant(e) doit donc prendre garde à équilibrer le sexe des auteurs, autrices, illustrateurs, illustratrices comme celui des personnages principaux. Elle et il doit par ailleurs veiller à la diversité des rôles proposés à chaque sexe, ou questionner les représentations véhiculées par des œuvres qui ont été écrites à des époques ou par des écrivain(e)s peu sensibles à la valeur égalité. » (Anka Idrissi, Gallot & Pasquier, 2018, 106-107)

L'objectif de la littérature de jeunesse dans une telle éducation serait alors de « s'approprier un questionnement sur les normes et les rôles de sexe par le biais de personnages de fiction » en amenant les élèves à s'identifier aux personnages ou à une situation (Anka Idrissi, Gallot & Pasquier, 2018, 106-107). Ainsi, certains élèves vont se retrouver dans le comportement des personnages d'autres vont oser prendre la parole au travers d'un intermédiaire qui est le personnage de fiction. De cette façon, la littérature de jeunesse permet de sécuriser les élèves dans cet apprentissage et l'évocation de leurs avis. En effet, l'ouvrage de littérature de jeunesse peut amener les élèves à se mettre à la place des personnages pour essayer de faire ressortir ce qu'ils ressentent, les émotions véhiculées. Nous retrouvons plus fréquemment ce travail autour des émotions à l'école primaire où « une approche qui vise à interroger les émotions du lecteur ou de la lectrice et les états émotionnels des personnages peut être intéressante » (Marro, Pasquier, Breton, 2016, cité par Anka Idrissi, Gallot & Pasquier, 2018).

Toutefois, avant d'utiliser la littérature de jeunesse dans un but éducatif, il est nécessaire de se questionner sur les avantages, inconvénients et précautions à prendre pour cette utilisation. Certains auteurs donnent ainsi leurs avis et des conseils sur l'outil qu'est la littérature de jeunesse.

Par exemple, Anka Idrissi, Gallot et Pasquier relèvent un certain nombre d'avantages qu'apporte cet outil concernant l'éducation à l'égalité filles-garçons. Tout d'abord, les œuvres de littérature de jeunesse permettent d'« équilibrer les représentations de filles et de garçons dans des positions de héros et d'héroïnes dans les ouvrages lus en classe. » (Anka Idrissi, Gallot & Pasquier, 2018, 106-107). Aussi, les ouvrages amènent à « diversifier les représentations des deux sexes afin de proposer des modèles identificatoires variés » (Anka Idrissi, Gallot & Pasquier, 2018, 106-107).

Néanmoins, des précautions décrites dans le même ouvrage sont à prendre. Dans un premier temps, il est important de « ne pas dévaloriser les personnages porteurs de stéréotypes mais montrer que ces manières de vivre et d'être ne sont qu'une possibilité parmi d'autres » (Anka Idrissi, Gallot & Pasquier, 2018, 106-107). En effet, les goûts sont propres à chacun et les possibilités sont infimes qu'elles répondent à des stéréotypes ou non. Par exemple, un garçon peut aimer le football et ne pas

aimer la danse comme aimer les deux tout comme n'aimer aucune des deux activités sportives et préférer l'escalade.

Une autre précaution à prendre est que, lors de l'étude de littérature de jeunesse, l'enseignant doit « penser à contextualiser les œuvres étudiées et à les étudier dans une perspective historiquement informée pour éviter les anachronismes » (Anka Idrissi, Gallot & Pasquier, 2018, 106-107).

En outre, il est conseillé pour l'enseignant de « prendre garde à ne pas oublier la dimension littéraire des ouvrages même lorsqu'il s'agit de questionner les stéréotypes. Les œuvres ne doivent pas constituer de simples prétextes à débattre de l'égalité des sexes et des sexualités » (Anka Idrissi, Gallot & Pasquier, 2018, 106-107). Selon ces auteurs, il faut toujours garder à l'esprit le fait de lier les apprentissages entre eux.

Enfin, le rôle de l'enseignant est un point non négligeable dans cette transmission. Leur volonté de prôner l'égalité des sexes ne suffit pas toujours à l'assurer (Couchot-Schiex, 2016 ; Collet, 2016).

Ainsi, la loi de Refondation de l'école de 2013 officialise la formation des personnels de l'éducation pour que ceux-ci soient aiguillés et possèdent les outils nécessaires.

Les formations pour le personnel éducatif

Un des points majeurs dans cette éducation à l'égalité filles-garçons est donc celui de la formation des enseignants sur cette thématique. En effet, la formation dédiée aux enseignants se montre inégale en fonction du lieu de formation. De plus, cette formation n'étant pas obligatoire, beaucoup d'enseignants ne la suivent pas. I. Collet s'exprime à ce sujet en indiquant que « malgré la loi de 2013, bien peu d'Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ) proposent une formation approfondie sur la question. Faute de textes contraignants, les trente-deux ÉSPÉ proposent des prestations très inégales. Dans certaines, une seule matinée d'information est proposée. Dans d'autres, les futur.e.s enseignant.e.s reçoivent un cours de 30 heures sur la mise en œuvre d'une pédagogie soucieuse de l'égalité filles-garçons... Malheureusement, la plupart du temps, ce cours est optionnel et n'existe que pour l'enseignement primaire » (Collet, 2016, 111-126). D'autres obstacles à cette formation sont repérables, tel que « le manque de formateur.trice.s formé.e.s et d'expert.e.s « égalité » à disposition, associé à un nombre d'heures et de moyens insuffisants » (Collet, 2016, 111-126).

Néanmoins, il serait important, avant toute formation, de revenir sur certains aspects pouvant nourrir l'éducation à l'égalité des sexes, à savoir « définir les termes qui gravitent autour du concept d'égalité, évacuer la question du biologique et définir la pédagogie de l'égalité » (Collet, 2016, 111-126). Cela va permettre aux enseignants d'avoir un éclairage général sur cette notion afin de pouvoir construire leur enseignement.

Dans cette formation, il est primordial de prendre en compte le fait que l'éducation à l'égalité filles-garçons se construit au quotidien et ce au-delà des heures d'apprentissages. Effectivement, des situations favorables à cette éducation peuvent se présenter lors des temps interclasse comme à la récréation par exemple. L'enseignant peut alors se référer à ces situations pour construire cette éducation avec les élèves et donc partir de leur vécu. Le travail sur l'égalité des sexes va alors pouvoir s'effectuer tout au long de l'année et doit avoir une continuité sur les années à venir : « Former les enseignant.e.s à la pédagogie de l'égalité est une entreprise bien plus vaste et plus complexe que la simple organisation de quelques séances annuelles d'« éducation à... » » (Collet, 2016, 111-126).

Dans ce sens, I. Collet met en avant des recommandations émises par L. Lafortune (1998, 150-154) qui permettrait une meilleure mise en place de cette « pédagogie de l'égalité » à savoir :

- « – utiliser des documents variés afin que toutes et tous se sentent concerné.e.s ;
- réagir aux paroles ou aux gestes pouvant dévaloriser une catégorie d'élèves ;
- valoriser les émotions, la création, l'intuition et l'imagination dans l'apprentissage des disciplines ;
- utiliser des exemples et proposer des activités susceptibles d'intéresser l'ensemble des élèves ;

- démythifier les disciplines, les personnes qui les enseignent et l'apprentissage de ces disciplines ;
 - utiliser des moyens pour permettre à tous et toutes de prendre la parole et de se sentir plus à l'aise pour parler ;
 - créer un climat propice à l'apprentissage axé sur des modes coopératifs plutôt que compétitifs ».
- Pour conclure, il existe de multiples outils, formations et supports recommandés pour travailler sur la thématique de l'égalité filles-garçons. Néanmoins, à l'inverse, selon certains auteurs, la question du « genre » pourrait elle-même être un outil pour travailler la discipline du français. En effet, « la discipline du français aujourd'hui pourrait donc avoir quelque chose à gagner au fait d'être repensés en prenant en compte le paramètre du genre, qu'il s'agisse de l'histoire littéraire, des notions grammaticales ou des textes de littérature de jeunesse à proposer aux élèves » (Bruno & Mongenot, 2016, 5-12).

II-Cadrage de l'entretien

Concernant l'analyse de la transcription de nos entretiens, nous avons choisi d'utiliser la grille d'enquête présente dans l'écrit méthodologique de S. Beaud et F. Weber, qui nous paraît complète et intéressante aux vues de l'analyse que nous souhaitons effectuer. De plus, de par ses multiples axes, elle semble aborder en profondeur les différentes sphères d'un entretien. Il s'agit d'une grille d'analyse que nous avons déjà pu utiliser pour analyser des entretiens dans le cadre de travaux de recherche en licence Sciences de l'Éducation et qui nous avait été conseillé par l'une de nos professeurs.

F. Weber et S. Beaud proposent plusieurs procédés d'analyse d'entretien :

- 1) Établir le détail des caractéristiques sociales de la personne à partir des données.
- 2) Recouper les informations.
- 3) Mettre en rapport les positions objectives des enquêtés, les pratiques que vous avez pu observer et les points de vue subjectifs exprimés lors de l'entretien.
- 4) Relever les « mots indigènes ».
- 5) Faire attention aux silences, aux non-dits et au ton.
- 6) Tenter d'élucider les malentendus.
- 7) Comparer les matériaux entre eux pour faire émerger une problématique.
 - a) Passer de cas particuliers à des questions conceptuelles auxquelles ces cas apportent des éléments de réponse.
 - b) Essayer de comprendre les liens logiques entre les questions dégagées.
- 8) Clarifier ses objectifs et déterminer quelle est la question la plus importante à laquelle les matériaux répondent. (Beaud & Weber, 2003, 235-290)

Pour réaliser nos entretiens, nous avons pensé à trois enseignants de cycle 2. Ces enseignants sont des maîtres formateurs que nous avons pu rencontrer au cours de notre année de M1. En effet, l'une d'entre eux était une professeure intervenante lors des cours intitulés « Analyse de Situations Professionnelles ». Nous avons alors pu dialoguer avec elle tout au long de l'année sur diverses problématiques, dont celle de l'égalité filles-garçons. De plus, nous sommes allées observer sa posture professionnelle dans sa classe. Les deux autres sont des enseignants en REP + que nous avons côtoyé lors de nos stages à responsabilité de M1. Après les avoir contactés, nous n'avons interrogé qu'un seul de ces deux enseignants de REP+, puisque l'autre ne nous a pas fait de retour.

Nous préférierions interroger ces enseignants en personne, dans leur classe. Ainsi, lorsqu'ils nous expliqueront leurs outils et supports, ils auront la possibilité de nous les montrer. De plus, nous pourrions plus facilement observer leur posture et réactions. Nous aimerions privilégier une rencontre individuelle avec les enseignants, sans autre personnel présent, afin de favoriser la libération de parole. En outre, une seule d'entre nous mènera l'entretien pendant que l'autre prendra en note les réactions et réponses de l'enseignant. Cela dans le but de ne pas interférer dans le bon déroulement de l'entretien et de ne pas rendre confus la personne interrogée.

Nous avons fait ce choix d'effectuer des entretiens auprès d'enseignants, afin de recueillir des éléments de réponse plus étoffés et pertinents concernant cette thématique de l'égalité filles-garçons. En effet, les entretiens nous semblent plus précis que des questionnaires distribués de façon quantitative. Également, nous souhaitions avoir le point de vue d'enseignants exerçant dans des contextes scolaires relativement différents afin de pouvoir constater les possibles différences existantes d'enseignement de ces valeurs selon le public visé.

III-L'analyse d'entretiens semi-directifs

La réalisation de nos entretiens fut différente de nos attentes pour plusieurs raisons.

Concernant l'entretien avec l'enseignante exerçant dans une école en milieu dit « ordinaire » (Cf Annexe 2), il s'est déroulé dans sa classe, sans autre personne extérieure, comme nous le souhaitions. Toutefois, s'agissant d'une période où le port du masque étant encore obligatoire, l'observation et la compréhension de ses expressions faciales n'a pas pu être réalisée.

En revanche, l'entretien avec l'enseignant exerçant dans une école en REP+ (Cf Annexe 3) s'est déroulé en visioconférence, en raison des contraintes liées à la situation sanitaire et de nos plannings divergents. De plus, celui-ci ayant un problème avec la caméra de son ordinateur, nous n'avons pas pu prendre en note ses expressions corporelles. Ainsi, notre analyse ne peut prendre en compte l'aspect non-verbal de ces enseignants.

Enfin, pour débiter nos entretiens, nous avons indiqué le déroulement de ceux-ci, en s'appuyant sur un texte rédigé en amont : « Bonjour, nous sommes deux étudiantes en M2 MEEF et nous nous entretenons avec vous concernant notre mémoire portant sur le sujet de l'égalité filles-garçons. Cet entretien sera, avec votre accord, entièrement enregistré afin que l'on puisse avoir une trace écrite exacte. Il sera anonyme. De plus, je me chargerai de diriger l'entretien en vous posant des questions sur ce sujet. Ma collègue va prendre en note vos réponses et réactions. Elle n'interviendra pas durant l'entretien. Dans le cas où une question ne serait pas comprise, je la reformulerai. Il est possible que je demande des précisions sur certaines de vos réponses. Pouvons-nous commencer ? ».

A) Analyse de l'entretien avec un enseignant en milieu ordinaire

1) Les caractéristiques sociales de la personne

Il s'agit d'une enseignante ayant 26 ans d'ancienneté. Elle dit avoir enseigné pour tous les niveaux (de la Petite Section au CM2) et, actuellement, elle enseigne dans une classe de CE2/CM1. L'école où elle enseigne (École Élémentaire Charles Daviler), se trouve dans la circonscription Montpellier EST et ne fait pas partie d'un Réseau d'Éducation Prioritaire. Cependant, elle nous a confié avoir également enseigné dans des écoles situées en REP. De plus, dans l'école où elle se trouve, il n'y a pas de classe Ulis. Selon ses dires, le niveau des élèves est assez bon. Ceux-ci appartiennent plutôt à des milieux socio-professionnels dits « favorables ».

2) Le recoupement des informations

Dans un premier temps, nous demandons un éclairage sur le terme employé par l'enseignante pour caractériser l'enseignement de cette thématique. Ainsi, elle indique que selon elle, nous serions plus dans de l'« *éducation à* ». De même, elle précise que cela entrerait dans de « *l'éducation à la citoyenneté* » ainsi elle ancre le sujet de l'égalité filles-garçons dans les programmes. En effet, depuis quelques années, les programmes officiels ont mis en place une matière spécifique à cet enseignement dans la sphère scolaire nommée Enseignement Moral et Civique (EMC). Nous pouvons faire le lien avec les travaux de **Reboul**, qui confirme qu'« *il n'y a pas d'éducation sans valeur* ». D'après lui, il existerait 3 groupes de valeurs de l'éducation :

- les valeurs que l'on peut considérer comme les buts de l'éducation, les valeurs auxquelles l'éducation prépare, et qui varient selon l'époque et le lieu (l'esprit critique, le sens des responsabilités, l'autonomie, la rationalité)

- les valeurs indispensables à l'éducation elle-même (l'esprit de discipline, la coopération, la persévérance, l'expérimentation, le dialogue)
- les valeurs qui servent à l'éducation de critère de jugement (l'enfant sage, curieux, audacieux, ingénieux, réfléchi, débrouillard).

La citoyenneté ferait ainsi partie du premier groupe de valeurs, puisque l'école permet de « créer » de futurs citoyens. De plus, cette citoyenneté varie selon le lieu et l'époque, puisque chaque pays ou société a ses propres normes.

Toutefois, cela ne veut pas dire que les valeurs cessent d'exister lorsque l'on a fini d'éduquer. Les valeurs qui sont en vigueur dans l'école sont des valeurs que l'on doit mettre en place dans la société toute entière.

Au sujet des conflits potentiels pouvant ressortir de cette thématique, l'enseignante indique y avoir déjà été confrontée et ce dans des milieux plus défavorisés. Pour traiter ces conflits, l'enseignante privilégie l'expression des points de vue de chacun dans le but d'arriver à une compréhension et prise en compte du point de vue de l'autre. Elle indique alors la nécessité de prendre en compte l'avis d'autrui sans pour autant changer le sien : « *Essayer le moins possible d'émettre un jugement, et de euh de prendre la parole, de l'écouter puis de montrer qu'il existe autre chose, que son idée euh... est ce qu'elle est mais que on peut penser aussi autrement.* »

Il est alors précisé qu'elle n'a eu aucune formation pour enseigner le sujet de l'égalité filles-garçons. Néanmoins, elle indique s'être « *auto-formée* » pour pouvoir aborder ce genre de sujet et ce dès le plus jeune âge.

Ainsi, elle différencie l'éducation à l'égalité filles-garçons en fonction du niveau et donc de l'âge des élèves. Pour elle, en cycle 1, ce sujet peut être vu à travers des jeux, elle précise notamment des « *jeux d'imitation* » mais aussi à l'aide de conversations, débats.

Pour le cycle 2, elle considère qu'il est possible d'entrer dans le sujet au travers d'une leçon dite « *plus spécifique* » ou encore de partir d'une lecture d'album sur l'égalité filles-garçons. Aussi, elle privilégie de partir d'une situation qui s'est présentée en classe afin de faire sens dans le vécu des élèves.

Enfin, pour le cycle 3, elle pense que ce serait plus intéressant d'axer cette éducation sur des débats divers pouvant partir d'une situation ou de questionnements.

Pour cette enseignante, il n'existe pas de méthode réelle car, ce serait admettre qu'il y a un « *schéma pré-établi* », elle indique : « *Pour moi il n'y a pas de méthode, c'est vraiment une éducation* ». Elle précise alors que cette éducation relèverait de « *discussions* ».

Tout au long de l'entretien elle insiste sur le fait que selon elle, les idéaux ont évolué à ce sujet, qu'il n'y a que rarement des élèves qui cloisonnent des jouets, métiers ou autres entre les filles et les garçons.

Concernant les ouvrages utilisés, elle nous a présenté, hors enregistrements, divers ouvrages tels que « *Je veux aller à l'école* » de C. De Lasa et E. Fagès ; « *Les garçons et les filles* » de B. Labbé et M. Puech provenant des Gousters philo ; « *Sagesse et malices de Nasreddine, le fou qui était sage* » de J. Darwiche et P-O. Leclercq ; « *Les philo-fables* » de M. Piquemal et P. Lagaufrière.

Au niveau de leur utilisation, elle indique partir « *de petites histoires qui sont très très courtes et euh après y'a une euh aide à la discussion* ». Cette lecture est effectuée au coin regroupement. Suite à cela une discussion est faite en suivant le fil de la pensée des enfants bien que l'enseignante précise en amont avoir une « *idée préconçue* » des choses à aborder. À ce propos, comme vu dans notre partie théorique, P. Bruno et C. Mongenot confirment l'utilité des débats et discussion en conseillant de « *donner la parole aux enfants dans le cadre scolaire et périscolaire pour déconstruire les stéréotypes sexistes* ». De même pour les programmes de 2015 ajustés en 2018 qui préconisent de « *partager ses impressions de lecture, faire des hypothèses d'interprétation et en débattre, confronter des jugements : débats interprétatifs, cercles de lecture* ».

Elle considère alors la littérature de jeunesse comme un outil majeur pour cette éducation à l'égalité filles-garçons en indiquant que « *ça les touche, c'est leur monde* ». Ainsi, ce support permet aux élèves de s'identifier à un personnage ou parfois d'utiliser un personnage pour faire passer ses propres idées. Néanmoins, elle soulève l'idée que tous les élèves n'ont pas besoin de ce type de support pour entrer dans cette thématique.

Elle ajoutera qu'une des limites de la littérature de jeunesse est le fait qu'elle n'aborde pas tous les thèmes mais aussi que la fin peut empêcher un élargissement potentiel du sujet. Elle catégorise alors ce support de « *base* » à un travail portant sur l'égalité filles-garçons.

Les élèves débutent souvent avec des idées préconçues sur ce sujet provenant de leur foyer selon cette enseignante. Ainsi, la prise en compte de la famille dans ce projet d'éducation est importante avec une présentation du travail effectué à travers différents supports.

Enfin, pour elle, la littérature de jeunesse n'a pas toujours un impact positif. Elle explique alors que certaines familles ne sont pas réceptives à ce support car cela ne fait pas partie de leur « *culture* ». Selon elle : « *c'est mieux si c'est l'enfant qui raconte ou si c'est l'enfant qui, qui le vit et qui finit par y adhérer* ».

3) Les positions objectives des enquêtés, les pratiques observées et les points de vue subjectifs

Lors de cet entretien, l'enseignante a eu quelques points de vue subjectifs, mais aussi des positions objectives.

En ce qui concerne les aspects subjectifs, l'enseignante interrogée donne son point de vue concernant la manière et le moment d'aborder l'égalité filles-garçons avec les élèves : « *je pense qu'il faut l'aborder dès le plus jeune âge* », « *si y'avait une méthode tout le monde le saurait* ». On remarque à travers ses réponses que l'enseignante cherche à se référer à une majorité, en sous-entendant que son opinion concernant la méthode est commune à presque tous. De plus, pour ce qui est de l'âge, elle réalise plutôt le contraire en disant « *je pense* ». Effectivement, par ces mots, elle exprime son avis, sans faire le lien avec d'autres.

Elle réalise le même procédé au cours de sa réponse sur la place de la famille dans cette éducation à l'égalité filles-garçons : « *Bah une place importante parce que je pense qu'il faut aussi intégrer la famille dans cette éducation-là en montrant par exemple ce qu'on a fait.* ».

Pour d'autres points de vue subjectifs, l'enseignante appuie ses opinions avec des exemples concrets qu'elle a pu observer, comme si elle cherchait à légitimer ses dires. C'est le cas lorsqu'elle nous explique si le milieu de scolarité (ordinaire ou REP) a un impact ou non sur la compréhension du sujet de l'égalité filles-garçons sur les élèves : « *Y'a un, je pense qu'y a un léger impact comme je vous avais dit tout à l'heure mais il ne faut non plus tomber dans les préjugés.. Parce que je vous dis y'a parfois des, des situations très très diverses et dans des milieux très favorisés des, des comportements sexistes et dans des milieux défavorisés des comportements tout à fait égalitaires. Mais c'est vrai qu'en grande majorité on peut voir quand même une influence.* »

Enfin, pour d'autres opinions, on observe que l'enseignante affirme ses opinions sans intermédiaire, puisqu'il s'agit d'arguments qu'elle réutilise souvent.

C'est le cas lorsqu'elle explique que les mentalités des élèves ont changé depuis un certain temps : « *Depuis une dizaine d'années je dirais. Euh... Les mentalités des élèves ont changé et euh... ils trouvent ça assez normal que le... les parents fassent la cuisine, fin que le papa fasse la cuisine et le ménage et que la maman fasse moins ou travaille plus à l'extérieur. Moi j'trouve qu'il y a une vraie hum évolution dans la mentalité des des enfants en tout cas.* ». Cette idée reviendra plusieurs fois au cours de l'entretien, et nous en déduisons donc que c'est quelque chose qui lui tient à cœur de partager.

C'est aussi le cas lorsqu'elle explique comment elle utilise ses supports : « *Je pars de petites histoires qui sont très très courtes et euh après y'a une euh aide à la discussion mais, je ne m'en sers pas forcément parce que j'ai assez d'expérience pour mener ça toute seule.* ». En ce qui concerne les points de vue de l'enseignante, on remarque qu'elle partage ceux de certains

auteurs. Par exemple, lorsqu'elle explique que la littérature de jeunesse est un outil majeur « *parce que ça les touche, c'est leur monde, c'est euh c'qui leur parle beaucoup et ils peuvent s'identifier sans forcément s'impliquer.* ». Cela se rapproche des dires de Bakhtine, qui expose le fait que les discussions permettent aux élèves d'assumer leurs points de vue en s'appuyant sur ceux des personnages (Bakhtine, 1987).

Enfin, on peut relever plusieurs points de vue dits « objectifs », comme le fait que les enfants puissent divaguer lors de discussions, et également le fait qu'il est important d'évoquer certains sujets à l'école : « *Et on part dans des discussions euh et je, je suis vraiment, j'ai une idée préconçue sur comment ça va se passer mais, je suis vraiment le fil de la pensée parce que parfois ils peuvent nous amener quelque part où l'on ne pensait pas et ils ont juste besoin d'en parler.* ».

Sur ces points, l'enseignante expose des faits remarquables par un bon nombre de personnes, et c'est pour cela qu'elle n'emploie pas de verbes tel que « je pense » ou qu'elle ne cite pas d'intermédiaire.

4) Les mots indigènes

Lors de cet entretien, nous nous sommes rendu compte que, quelques fois, l'enseignante imageait ses propos pour nous les expliquer. Il est alors important pour nous de faire un éclairage sur ces termes dits « indigènes » afin de nourrir notre analyse. Les mots indigènes sont des mots qui « ont la vertu de dire à leur manière – simple, imagée, quotidienne – des catégories de classement et de jugement 'indigènes' que vous pouvez confronter aux modes de classement sociaux plus généraux et abstraits » (Beaud & Weber, 2003, 267).

Ainsi, lors de ses réponses, l'enseignante emploie le terme « *mentalité* » en indiquant une évolution de ces dernières. Par là, elle entend que la manière de penser s'est vue modifiée avec une amélioration. Ainsi, cette référence est faite aux mentalités collectives et non à une mentalité personnelle liée à la culture et aux croyances. Cela peut être dû au fait que certains sujets sont davantage abordés dans la sphère scolaire, telle que l'égalité filles-garçons. Ce qui permet donc d'échanger sur des thèmes passés et actuels pour confronter les idées de chacun et ainsi faire évoluer sa propre pensée.

Au sujet d'une potentielle méthode pour éduquer à l'égalité filles-garçons l'enseignante emploie le terme « *catalogue* ». Cette référence est assez imagée car, elle se réfère à un livre imagé et renseigné par des descriptions. Or, par ce terme familier, elle évoque la multitude de discussions possibles au sujet de l'égalité filles-garçons, qui vont par la suite évoluer et alors découler sur différents axes de travail.

Également, pour déconstruire l'idée d'une méthode, elle va employer le terme « *schéma* ». Par là, elle entend qu'une méthode induirait le fait d'avoir une idée précise du déroulement. C'est encore un terme qui va nous permettre de créer une image mentale concernant ses propos.

Au sujet de la littérature de jeunesse, elle indique l'importance de cette utilisation puis les limites en qualifiant ce support de « *base* ». Ce terme familier est employé par cette enseignante pour transmettre l'idée d'une première approche de ce sujet à travers la littérature de jeunesse. Ainsi, selon elle, la littérature de jeunesse ne pourrait pas être l'outil central pour une éducation à l'égalité filles-garçons. Elle servirait pour une première approche de cette thématique, afin d'enrôler les élèves et de leur permettre de faire le lien avec des situations personnelles. Nous pouvons faire le lien avec le fait que « le lecteur impliqué souscrit aux valeurs véhiculées par les personnages ou les rejette, et, ce faisant, il reconfigure le texte littéraire pour l'interpréter » (Laroque & Raulet-Marcel, 2017, 5-14). Cependant, selon cette enseignante, la littérature de jeunesse ne peut pas se suffire à elle-même puisqu'elle n'aborde pas toutes les facettes de cette thématique.

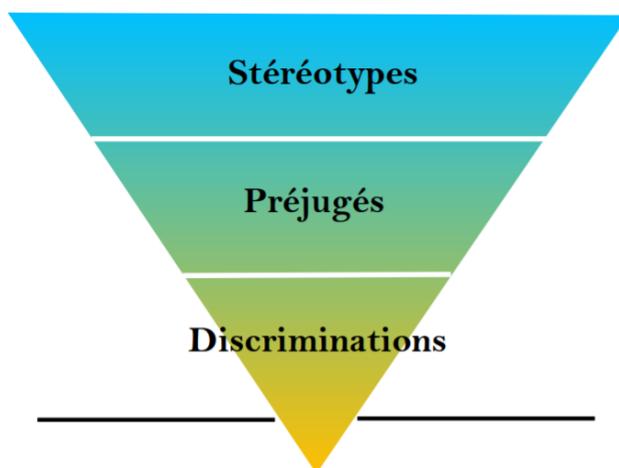
Dans son exemple sur la création d'affiches en partant de la phrase « j'ai le droit de » elle indique que cela permettait aux enfants de se sentir « normaux » en employant le mot « *normalité* ».

Cependant, elle n'induit pas qu'il y ait une notion de « *normalité* » dans laquelle certaines personnes s'inscrivent. Elle explique que ces affiches vont justement permettre de se sentir « normal » en éliminant les réflexions sur des potentielles différences.

Nous pouvons remarquer que, lors de cet entretien, l'enseignante fait référence au terme « *préjugé* » pour qualifier un jugement que l'on a sur une chose sans connaissances. Toutefois, ce terme est très souvent confondu avec celui de « stéréotype ». Il est alors important de différencier le terme « préjugé » et le terme « stéréotype » qui souvent sont employés pour désigner la même chose dans le langage courant. On retrouve alors une confusion collective autour de ces deux principes.

Selon l'Onisep, un préjugé est une « attitude défavorable sans fondement envers une personne ou un groupe de personnes, souvent imposée par le milieu social, l'époque ou l'éducation. » (Onisep, 2021) tandis qu'un stéréotype se réfère à une « idée préconçue, généralisation simplifiée appliquée à un groupe entier de personnes, sans tenir compte des caractéristiques individuelles » (Onisep, 2021). Ainsi, le stéréotype est le premier facteur qui est une idée altérée que nous nous faisons à propos d'un sujet. Cette idée va alors avoir un impact sur notre comportement vis-à-vis des personnes ou choses faisant référence à ce même sujet (préjugé). Ce sont donc ces actions qui vont engendrer des discriminations.

Nous pouvons observer, tout au long de l'entretien, que l'enseignante emploie régulièrement les termes « idées reçues » ou « idées préconçues », et seulement trois fois celui de « préjugé ». Cela est sans doute dû au fait de ne pas vouloir faire l'amalgame entre « préjugé » et « stéréotype ».



G. Fraisse explique que l'« un des principaux leviers de l'enseignement de l'égalité entre les filles et les garçons réside dans le travail sur les stéréotypes : il s'agit de repérer en quoi certains de ces stéréotypes peuvent, pour les élèves, constituer des obstacles... » (Fraisse, cité par Bruno & Mongenot, 2016)

Par ailleurs, nous pouvons observer que la personne interrogée prend en compte l'actualité. En effet, lors des réponses de l'enseignante, le terme de « contexte » est revenu plusieurs fois notamment au sujet de l'inclusion des parents dans un projet portant sur l'éducation filles-garçons. Par là, l'enseignante fait référence au contexte sanitaire actuel qui entraîne des gestes barrières et un protocole ne permettant pas d'accueillir les parents au sein de l'école pour une exposition par exemple.

Enfin, concernant un potentiel impact positif de la littérature de jeunesse pour cette éducation, l'enseignante emploie le terme de « culture ». À travers sa réponse, nous pouvons comprendre qu'elle fait référence à une « culture personnelle » des familles qui provient du mode de vie de ces dernières.

Ainsi, au cours de cet entretien, l'enseignante évoque de nombreux termes dits « indigènes » qu'elle juge clairs. Néanmoins, il est primordial de les éclaircir afin de ne pas déformer son propos ou de le comprendre différemment de ce qu'elle souhaite exprimer. Le fait d'analyser ces termes nous permet de mieux déceler l'implicite présent dans les propos de l'enseignante dans le but de nourrir notre argumentation.

5) Les silences et les non-dits

Au cours de cet entretien, l'enseignante a marqué certains silences qui peuvent avoir différentes interprétations.

Tout d'abord, en début l'entretien, ses silences et soupirs semblaient gênés, car ils étaient accompagnés de sourires crispés. Sans doute était-elle stressée de répondre à des questions sur sa pratique, et que ses réponses soient analysées.

Ainsi, durant les premières questions, ses réponses étaient entrecoupées de silence et de soupirs : « *Depuis combien de temps, euh, ça fait vingt-six ans [souponner nerveux].* » ; « *J'ai eu tous les niveaux [souponner nerveux] de la maternelle jusqu'au CM2.* »

Par la suite, une fois qu'elle était plus détendue, ses silences étaient dus au fait qu'elle cherchait ses mots, puisqu'elle bafouillait et s'arrêtait en plein milieu de phrases : « *Dans le sens où il y avait plus de [silence] d'idées reçues sur par exemple qui doit faire quel métier ou euh qui doit faire quoi à la maison.* ».

Dans la réponse « *Euh, donc je pense plus qu'il y a des discussions, des [souponner] euh hum un catalogue de possibles en fait.* », on peut supposer que l'enseignante cherche un mot qu'elle ne retrouve pas et qu'elle se décide à en choisir un autre, puisque les déterminants ne sont pas les mêmes. Elle commence par dire « *des* », puis se reprend en répondant « *un catalogue* ». On peut aussi comprendre qu'elle voulait trouver le mot juste pour ne pas créer d'incompréhension ou de mauvaise interprétation.

Également, lorsqu'elle explique « *Le cycle 3 ce serait plus des débats pour moi. Plus des débats, des mises en situation par exemple euh un garçon euh [silence] euh peut dire des paroles méchantes sur une fille qui est habillée de telle façon ou sur euh un garçon qui aime jouer avec les filles donc que fait-on ?* », on peut interpréter son silence par le fait qu'elle cherche l'exemple qui illustre son propos, sans que ce soit stéréotypé puisque dans ses autres propos, elle semble assez catégorique sur les stéréotypes que l'on peut avoir.

Enfin, dans une de ses réponses, elle évoque une situation de sa classe : « *On peut partir de ça euh ou d'un album ou d'une situation qui s'est présentée par exemple toi tu ressembles à un garçon par exemple dans ma classe cette année j'ai [silence] deux garçons qui ont, qui ont des traits euh plutôt féminins et qui euh mettent par exemple du vernis ou qu'ils mettent des des pinces ou des queues et ça se passe très très bien en classe en fait.* ». Le silence qu'elle a peut vouloir dire qu'elle hésite à prendre cette situation comme exemple, peut-être de peur que ses élèves soient « catégorisés » ou utilisés dans l'analyse.

Au cours de son entretien, elle a également exprimé des idées, qui peuvent avoir des significations sous-jacentes.

Par exemple, elle dit que « *si y'avait une méthode tout le monde le saurait.* », en parlant de la manière d'aborder l'égalité filles-garçons. Cela peut vouloir dire que, si effectivement, quelqu'un avait trouvé une méthode « infallible », tout le monde le saurait et peut-être celle-ci nous aurait déjà été imposée dans notre pratique. Aussi, elle peut penser que cela serait sans doute une bonne chose pour les enseignants qui ne savent pas comment évoquer ce thème, ou qui sont confrontés au quotidien à des conflits sur ce sujet. Enfin, elle peut vouloir dire qu'il s'agit d'un sujet qui ne nécessite pas une méthode à appliquer pour tous, mais que chacun doit traiter cette thématique en

l'adaptant au public et aux problématiques vécues par les élèves. Il faudrait donc s'appuyer sur le concret, le vécu pour aborder certaines thématiques en classe.

De plus, lorsqu'on lui demande comment elle utilise la littérature, elle nous parle de certains livres comportant « *une aide à la discussion* » et nous explique « *mais je ne m'en sers pas forcément parce que j'ai assez d'expérience pour mener ça toute seule.* ». Cela peut sous-entendre que, si l'on n'a pas d'expérience, il faut s'aider des indications pour que la séance fonctionne « bien ». Or, on peut avoir de l'expérience mais ne pas forcément savoir comment aborder ce sujet avec les élèves, et inversement être débutant mais savoir comment réaliser une séance sur l'égalité filles-garçons.

Un peu plus loin dans l'entretien, elle nous parle d'affiches réalisables en classe sur l'égalité filles-garçons et explique que cela « *pousse à la normalité et à dire 'je suis pas le seul à aimer le rose', 'je suis pas la seule à aimer le foot'. Donc c'était, ça avait cassé des clichés et j'ai trouvé ça assez intéressant.* ». Cependant, le terme « *normalité* » qu'elle emploie est assez subjectif et peut sous-entendre plusieurs choses. Ainsi, la « *normalité* » est différente pour chacun d'entre nous : pour certains enfants, les « *clichés* » sont leur quotidien. Un garçon peut aimer le bleu et une fille ne pas apprécier le foot sans que cela soit pour eux conforme aux « *clichés* ». Aussi, dans ses propos, l'enseignante évoque constamment cette idée de « *casser les clichés* » mais ne parle pas des élèves qui font comme ces « *clichés* ».

Enfin, lorsque l'on a abordé la question de la famille en lien avec l'égalité filles-garçons, l'enseignante nous explique que c'est un aspect complexe puisque certains parents « *ont très peur de, que leur enfant perde euh, quelque chose en allant à l'école* ». Elle sous-entend que certaines familles ont des habitudes et façons de penser à l'opposé de ce que prône l'école. Ces familles ont donc peur que leurs enfants les « abandonnent » au profit de l'école. En effet, plus les enfants grandissent, plus ils rencontrent des groupes différents, des instances de socialisation différentes (la famille, l'école, les groupes de pairs, les médias, le travail). Ainsi, chaque instance de socialisation inculque ses propres normes à l'enfant. Les normes sont des règles sociales formelles ou informelles, comme le fait de dire bonjour, de ne pas couper la parole ou bien de ne pas tricher ou voler. En étant confronté à toutes ces instances et normes différentes, un enfant en devient plus libre puisqu'il peut « choisir » entre les différentes normes et valeurs qu'il intègre de par les diverses instances de socialisation. Cependant, cela peut certaines fois entraîner des conflits entre certaines normes et donc entre certaines instances.

6) Les malentendus

Au cours de cet entretien, l'enseignante interrogée a évoqué de nombreux points qui doivent être éclaircis, afin de faciliter notre analyse. Il faut donc observer les réponses de celle-ci, « en partant du principe que rien n'est jamais dû au hasard mais à une raison » (Beaud & Weber, 2003, 267).

Tout d'abord, lors d'une question portant sur l'observation d'éventuels conflits pouvant être liés à l'égalité filles-garçons, l'enseignante indique : « *Les mentalités des élèves ont changé et euh... ils trouvent ça assez normal que le... les parents fassent la cuisine* » et se corrige en disant : « *fin que le papa fasse la cuisine et le ménage et que la maman fasse moins ou travaille plus à l'extérieur.* ». En effet, cette première indication dans sa réponse est sans doute due à l'évolution de la répartition des tâches au sein d'un foyer. À travers les termes « *les parents fassent la cuisine* », elle souligne l'idée de l'implication des deux parents dans l'ensemble des tâches quotidiennes, de manière égale. Ainsi, elle précise sa pensée en prenant l'exemple de répartition des tâches opposé à la réalité que nous pouvions observer auparavant afin de montrer une modification sur ce sujet qui est de plus en plus adoptée.

Lors d'une question portant sur sa réaction face à un conflit de ce type, elle indique : « *puis de montrer qu'il existe autre chose, que son idée euh... est ce qu'elle est mais que on peut penser aussi*

autrement. » Par là, nous pouvons comprendre que le but de la résolution d'un tel conflit serait de montrer que chacun peut avoir sa propre idée. Or bien que les idées et représentations puissent diverger l'enseignante confirme tout au long de l'entretien qu'il est important d'amener les élèves à changer leur point de vue sur l'égalité filles-garçons à travers un travail construit. Ainsi, cette réflexion lors de conflits serait une première étape à l'acceptation de certains comportements. Elle confirme cette idée en indiquant qu'il est nécessaire d'avoir des discussions sans jugement auquel cas « *on braque l'autre personne en la mettant devant le fait que elle ait, qu'elle ait tort* ». Dans cette formulation, « avoir tort » ne signifie pas, pour elle, de « se tromper », « avoir faux ». En effet, ce sujet fait ressortir différents points de vue et selon l'enseignante il ne faut pas les considérer comme « erronés » mais les faire « évoluer » au travers d'exemples, discussions, argumentations.

Au sujet de la formation, elle indique s'être « *auto-formée* ». Nous pouvons, à travers cet emploi, comprendre que de part son expérience et sa confrontation avec le sujet de l'égalité filles-garçons elle a développé des automatismes, des manières de procéder pour traiter des sujets et ce sur le terrain. Par exemple, elle précise « *Je pars de petites histoires qui sont très très courtes et euh après y'a une euh aide à la discussion mais je ne m'en sers pas forcément parce que j'ai assez d'expérience pour mener ça toute seule* ». Or, il est important de préciser que par le terme employé, l'enseignante fait également référence à de nombreuses recherches qu'elle a pu faire sur le sujet. Ce qui lui a permis de se créer des outils et une démarche appropriée à cette éducation, comme lorsqu'elle explique « *je me suis formée par exemple hum à la communication non-violente ou aux messages clairs, à tout ce qui pouvait avoir attrait euh à la résolution de conflits* ». Cette auto-formation correspond à la veille pédagogique faisant partie du métier de l'enseignant. En effet, en tant qu'enseignant il est important de se tenir informé des nouveautés et changements. Selon P. Bruno et C. Mongenot cette enseignante ne serait pas la seule à chercher à se former sur l'égalité filles-garçons. En effet, comme nous avons pu le relever dans notre partie théorique, ces auteurs relèvent le « le faible étayage finalement apporté à l'enseignant désireux de se saisir d'une telle approche » (Bruno & Mongenot, 2016, 5-12).

Également, la question de la méthode et de la prise en compte des familles a pu faire surgir un « malentendu ». Effectivement, l'enseignante emploie la tournure de « *conflit de loyauté* » dans le cas où le point de vue des familles diffère de celui inculqué à l'école. Par là, nous pouvons comprendre que sur le sujet, notamment de l'égalité filles-garçons, l'enfant peut se sentir obligé de prendre parti pour une instance plutôt qu'une autre. Or, dans ses mots l'enseignante essayait d'imager le fait que l'élève peut se retrouver confronté à deux avis différents et que cela pouvait créer des tensions entre famille et école : « *je préfère ne pas le braquer mais plutôt aller dans dans l'exemplarité et dans, dans l'enseignement, l'éducation euh voilà. Plus que dans la confrontation* ». Aussi, lors de cet entretien nous avons pu constater l'utilisation répétitive de la première personne du singulier. Ainsi, l'enseignante indique son point de vue personnel en employant la première personne du singulier et donc sans faire de généralité : « *Le cycle 1 ce serait plus des jeux je pense* » ou encore « *Le cycle 3 ce serait plus des débats pour moi* ». Néanmoins, ce n'est pas le but escompté. Effectivement cela doit être pris comme un exemple qu'elle donne plutôt que comme une envie de se détacher du groupe. De plus, en tant qu'enseignant, les manières de fonctionner diffèrent en fonction de sa pédagogie et du groupe classe qui se trouve face à elle. En employant le « *je pense* » ; « *pour moi* », elle expose alors une manière de faire et non une manière à faire.

Concernant l'exploitation de littérature de jeunesse, l'enseignante indique : « *je suis vraiment le fil de la pensée* ». Par ces paroles, nous pourrions croire qu'elle laisse une liberté totale aux élèves en observant la tournure du débat. Or, ce n'est pas tout à fait ce qu'elle entend par cette explication. En effet, pour elle il est important de laisser des libertés aux élèves tout en étayant le débat afin de ne

pas partir sur un tout autre sujet. Néanmoins, cela indique qu'elle ne les contraint pas et ne balise pas leurs propos afin qu'ils suivent un unique chemin pour arriver à la conclusion attendue.

De plus, en parlant de l'effet qu'à la littérature de jeunesse sur les élèves, elle indique : « *c'est leur monde* ». Ce terme du « monde » renvoie à une image assez importante car, le monde constitue tout ce qui nous entoure, un tout où l'on vit. Nous pourrions trouver une idée de refuge à travers ses propos. Néanmoins, son idée à travers ce terme consiste plus à associer l'enfance à la littérature de jeunesse. En effet, les albums de jeunesse peuvent leur faire écho de par les situations qui y sont abordées. Ainsi, l'enseignante a voulu faire ressentir l'importance de la littérature de jeunesse à travers ses propos pour que l'on comprenne une certaine identification des élèves à ce support.

Il est à noter que bien que l'on utilise régulièrement la littérature de jeunesse à l'école à des fins pédagogiques, la disparité de son utilisation dans la sphère familiale est encore très importante.

Pour cette enseignante, l'éducation à l'égalité filles-garçons est « *quelque chose qu'il faut travailler tout le temps* ». Cette idée peut renvoyer à la nécessité de garder un créneau horaire afin de travailler sur ce sujet tout au long de l'année quel que soit le cycle. Ici, cette idée ferait plus référence au fait de garder en tête cette éducation et de se servir de tout support, situation en lien pour pouvoir l'aborder et ce à n'importe quel temps de la journée. Il est alors possible de traiter ce sujet à travers les différentes disciplines étudiées afin de « normaliser » certaines choses pour nourrir cette égalité filles-garçons dans l'esprit des élèves et que cette dernière puisse leur paraître in fine, évidente.

Enfin, au sujet d'un potentiel impact positif de la littérature de jeunesse concernant ce sujet, l'enseignante indique les limites en précisant : « *certaines familles, les livres ça ne leur parle pas donc ce n'est pas le meilleur moyen* ». Par là, nous pouvons comprendre l'idée que certaines familles n'ont pas un rapport au livre régulier puisqu'elles lisent peu. Or l'idée de l'enseignante va au-delà du rapport direct aux livres. En effet, certaines familles peuvent lire beaucoup de littérature de jeunesse sans pour autant être sensibles aux messages transmis dans ces dernières. Le livre a alors pour eux plus une fonction « d'histoire » ou de « passe-temps » plutôt que « d'apprentissage ».

7) La comparaison des matériaux et l'émergence d'une problématique

Tout au long de l'entretien, l'enseignante interrogée a mis en évidence plusieurs points que nous pouvons regrouper en différentes questions.

L'enseignante met tout d'abord en évidence le fait que de nombreux préjugés et stéréotypes de genre persistent au sein de l'école, malgré les sensibilisations et travaux que l'on peut faire pour modifier cette constatation. Souvent ces stéréotypes sont en lien avec ce que les élèves observent dans leur quotidien : « *Parfois, on a des idées très préconçues et on peut avoir des enfants d'origine française euh et qui disent 'mon papa ne touche jamais au ménage' ou bien 'ne fait rien'. En fait il y a beaucoup d'idées préconçues là-dessus.* ».

En conséquence de cela, l'enseignante insiste sur le fait que les professeurs ne doivent pas tomber dans le stéréotype inverse. De plus, nos préjugés peuvent être infondés : « *il ne faut non plus tomber dans les préjugés.. Parce que je vous dis y'a parfois des, des situations très très diverses et dans des milieux très favorisés des, des comportements sexistes et dans des milieux défavorisés des comportements tout à fait égalitaires.* »

En lien avec la problématique précédente, l'enseignante revient plusieurs fois dans son discours sur le fait qu'elle observe, depuis quelque temps, une évolution dans les mentalités des élèves, sur le sujet des stéréotypes de genre : « *Les mentalités des élèves ont changé et euh... ils trouvent ça assez normal que le... les parents fassent la cuisine, fin que le papa fasse la cuisine et le ménage et que la maman fasse moins ou travaille plus à l'extérieur. Moi j'trouve qu'il y a une vraie hum évolution dans la mentalité des des enfants en tout cas.* ».

Elle remarque ainsi au sein de sa classe que les enfants n'ont plus les mêmes propos et réactions face à certaines situations stéréotypées, notamment lorsqu'elle évoque les deux garçons de la classe qui ont des habitudes dites « féminines » : « *Mais je trouve que dans la classe, au sein de la classe, ils sont très très bien accueillis et très bien acceptés par leurs, sur leurs différences en fait. Donc je trouve que euh, je vous dis les euh [silence] les jeunes enfants sont mieux éduqués que nous on a pu l'être à ce propos-là.* »

De même, les stéréotypes genrés, comme l'association du genre à une couleur (bleu pour les garçons et rose pour les filles) n'est plus d'actualité, selon elle : « *Et je vous dis, depuis quelques années je trouve vraiment que les enfants ont une autre conscience de des jeux même si euh le bleu est toujours prédestiné aux garçons. Par exemple là j'ai fait des groupes, y'a un groupe rose, y'a des garçons et aucun n'a réagi en disant « non je veux pas ». Alors qu'il y a quelques années j'avais cette réaction-là. Donc on voit quand même qu'il y a une vraie évolution [silence] des mentalités.* »

Cependant, à aucun moment elle n'exprime d'hypothèses quant aux raisons de ce changement. On peut supposer que cela découle d'une pratique d'enseignants davantage formés à cette question du genre, ou peut-être de l'inclusion des familles à ce sujet.

En outre, elle nous fait part de la réalité concernant l'absence de formations officielles dédiées aux enseignants et professionnels de l'éducation concernant la question de l'égalité filles-garçons. Elle explique « *Je n'ai pas eu de formation mais je me suis auto-formée puisque c'est un des sujets qui euh est maintenant dans les programmes de l'EMC et donc j'ai déjà fait des leçons dessus. Y'a pas de formation au niveau de euh la formation des enseignants.* »

Il en est de même concernant les conflits liés à l'égalité filles-garçons entre élèves : « *Je n'en ai pas eu non plus, mais là aussi je me suis formée par exemple hum à la communication non-violente ou aux messages clairs, à tout ce qui pouvait avoir attiré euh à la résolution de conflits.* » I. Collet appuie les dires de cette enseignante concernant la formation. Selon elle, de nombreuses lois et conventions ont été rédigées en rapport avec le sujet de l'égalité filles-garçons mais « ces textes ont été peu relayés par les instances hiérarchiques et donc peu appliqués. S'ils ont servi d'appui pour justifier de très nombreuses initiatives locales, ils n'ont jamais été à l'origine d'un changement global dans les politiques éducatives. » (Collet, 2016, 111-126)

De plus, au cours de l'entretien, nous remarquons que l'enseignante interrogée ne fait aucun jugement personnel quant à cette absence de formation, mais précise qu'il est tout à fait possible de s'auto-former sur les sujets qui nous intéressent. En effet, des ressources officielles sont mises à disposition des enseignants afin qu'ils puissent se former sur le sujet de l'égalité filles-garçons notamment. Par exemple, la plateforme M@gistère propose une formation à distance pour les personnels enseignants et d'éducation du premier et second degré. Aussi, le réseau Canopé, conseillé par le Ministère de l'Éducation Nationale, propose des ressources pédagogiques pour les enseignants.

Durant l'entretien, l'enseignante explique que, pour elle, il n'existe pas de méthode à proprement parler pour aborder la question de l'égalité filles-garçons avec les élèves : « *Pour moi il n'y a pas de méthode, c'est vraiment une éducation c'est-à-dire des discussions parce que une méthode c'est comme si c'était euh d'abord tu fais ça, puis tu fais ça et pour moi c'est très compliqué de de mettre euh ce thème dans euh dans un schéma très pré-établi parce que ça dépend tellement de la situation.* »

D'après ses dires, il n'est ainsi pas possible de prévoir comment le travail sur ce thème va se dérouler. C'est pour cela qu'elle préconise la discussion. On peut supposer que c'est aussi pour cette raison qu'elle ne suit plus les « aides à la discussion » de certains livres qu'elle utilise puisqu'elle s'est auto-formée.

Concernant la littérature de jeunesse, l'enseignante a un avis très tranché et une façon de l'utiliser assez méthodique : *« je trouvais que c'était une bonne base quand y'avait pas de hum prétexte hum de conversation ou d'évènement qui se sont passés et si je veux utiliser ce thème je partirai d'un livre. On partirait sur un débat, je j'ai aussi des livres sur euh Nasreddine »*. Ainsi, elle se sert de la littérature de jeunesse comme point de départ à la discussion.

Cependant, elle nous explique également que tout ne se passe pas toujours comme elle le prévoit : *« Je peux m'interrompre plusieurs fois si je vois qu'un enfant a besoin d'éclaircissement ou si je vois que ça le touche particulièrement. Et on part dans des discussions euh et je, je suis vraiment, j'ai une idée préconçue sur comment ça va se passer mais je suis vraiment le fil de la pensée parce que parfois ils peuvent nous amener quelque part où l'on ne pensait pas et ils ont juste besoin d'en parler. »*

Elle évoque le fait que la littérature de jeunesse lui permet d'appréhender des points de vue différents de ceux des élèves, sans pour autant générer des conflits ou utiliser ses propres idées : *« Donc euh, on va là où ils en sont et on essaie de... de, de les amener à écouter un autre point de vue, au moins à écouter. Peut-être pas à l'adopter tout de suite mais s'ils l'écoutent plusieurs fois ça va finir par porter ses fruits et, et à dire c'est vrai on peut penser différemment et ne pas être pour autant plus idiot ou moins idiot. C'est juste une pensée divergente. »* De cette façon, les élèves sont moins réfractaires à l'évocation d'idées contraires à la leur.

Dans les propos *« Oui, c'est un outil majeur. Parce que ça les touche, c'est leur monde, c'est euh c'est qui leur parle beaucoup et ils peuvent s'identifier sans forcément s'impliquer. Donc pour moi c'est important qu'ils puissent euh, exprimer des idées en s'appuyant sur un exemple qui n'est pas le leur forcément mais ils... ils s'imprègnent de ces personnages, de ces idées et ils s'expriment avec plus de facilité pour certains, d'autres n'ont pas besoin de ce support. »*, l'enseignante soutient ainsi que la littérature de jeunesse est un outil qu'il faut utiliser dans sa pratique, pour que les élèves puissent s'y appuyer lors des débats. Aussi, c'est un outil qui leur est familier, pour la plupart. Cependant, elle précise que pour certains, ce n'est pas le cas. Il faut donc composer avec cette disparité pour incorporer la culture littéraire dans l'esprit de l'enfant, et peut-être de sa famille : *« Ça dépend si c'est dans la culture de la famille. Parce que certaines familles, les livres ça ne leur parle pas donc ce n'est pas le meilleur moyen. Pour moi, c'est mieux si c'est l'enfant qui raconte ou si c'est l'enfant qui, qui le vit et qui finit par y adhérer et donc après, petit à petit, convaincre son, le parent. Ça marche mieux dans ce sens-là mais toujours à euh apporter le livre ce n'est vraiment pas dans la culture de famille donc ça ne marche pas. »*

Enfin, l'enseignante évoque la situation sanitaire qui bouscule le quotidien des élèves et des apprentissages. Cela peut aussi être un frein pour l'inclusion des parents dans la sphère scolaire : *« Mais c'est vrai qu'avec ce contexte les projets sont mis un peu entre parenthèses. »*

In fine, à la lumière de tous les matériaux principaux qui ressortent de cet entretien (l'omniprésence de préjugés, l'évolution des mentalités, le manque de formations pour les enseignants, l'absence de méthode précise pour aborder le thème de l'égalité filles-garçons, la place de l'outil littérature et la crise sanitaire), nous pouvons faire ressortir une problématique majeure : la prise en compte des pensées des élèves dans l'éducation à l'égalité filles-garçons.

En effet, l'enseignante évoque la présence conséquente de préjugés dans une classe, bien que les mentalités changent. Elle explique qu'il faut prendre en compte toute cela, en composant avec l'absence de formations et, la plupart du temps, à travers la littérature de jeunesse.

8) La clarification des objectifs et la détermination de la question majeure

Tout au long de l'entretien, l'enseignante met en avant l'importance de traiter le sujet de l'égalité filles-garçons. Pour elle, ce sujet doit être traité dès le plus jeune âge et ce quotidiennement en profitant de toutes les situations. En effet, toutes les disciplines ainsi que les situations de la vie quotidienne peuvent nourrir ce sujet et faire sens auprès des élèves.

Également, elle met en avant l'importance de la littérature de jeunesse dans cet apprentissage. Cette dernière permet de sécuriser les élèves dans leur prise de parole en s'identifiant aux personnages notamment. Aussi, c'est une approche que les élèves connaissent et à laquelle ils sont sensibles. Elle permet alors, selon cette enseignante, de faire passer un message de manière indirecte mais aussi d' enrôler les élèves dans cette éducation.

Néanmoins, elle précise que la littérature de jeunesse sert principalement de base plutôt que de fil conducteur en raison de ses limites. Selon elle, ce sujet prendrait tout son sens auprès des élèves à travers des expériences vécues. Elle précise ce point à de nombreuses reprises car, des expériences rencontrées dans la vie quotidienne font plus facilement échos aux élèves et permettent leur implication. Aussi, la littérature de jeunesse ne permet pas toujours de faire sens auprès des familles car, certains n'y sont pas « sensibles ».

Enfin, il a semblé important pour elle de faire ressortir l'évolution des idéaux des élèves sur le sujet de l'égalité filles-garçons. Effectivement, selon elle, il y a encore quelques années, les élèves avaient une vision très stéréotypée de ce qui était « destiné aux filles » et ce qui était « destiné aux garçons ». Nous pouvons alors relever dans son discours l'importance des familles dans une telle éducation. Le fait d'amener les élèves à faire évoluer leur vision sur le sujet permet aux familles de le faire également. Ainsi, cette éducation est réellement bénéfique pour elle car, elle a pu observer un réel changement résultant d'une amélioration du point de vue des élèves depuis qu'elle est en poste.

B) Analyse de l'entretien avec un enseignant en REP+

1) Les caractéristiques sociales de la personne

L'enseignant interrogé exerce à école élémentaire Louisville de Montpellier faisant partie des Réseaux d'Éducation Prioritaire Renforcée (REP+).

Cette école fait partie de la circonscription de Montpellier Ouest. Elle fait alors partie d'un Pôle Inclusif d'Accompagnement Localisé (PIAL). Ce dispositif permet de prendre en considération les besoins des élèves en situation de handicap en amenant une meilleure coordination. De plus, nous pouvons retrouver dans cet établissement un dispositif d'Unité Localisé pour l'Inclusion Scolaire (ULIS).

L'enseignant interrogé a à sa charge une classe dédoublée de CE1. Cela fait 16 ans qu'il est professeur des écoles et a pu exercer dans tous les niveaux du cycle 1 au cycle 3.

Il enseigne en REP+ depuis 10 ans et a pu se confronter à des élèves de cycle 3 mais aussi de cycle 2 et plus précisément des classes de CE1 et de CE2.

Cet enseignant exerce dans un secteur dit « défavorisé » avec un public très hétérogène et des élèves en grande difficulté pour certains.

2) Le recoupement des informations

Dans un premier temps, l'enseignant explique que, d'après lui, il y a un aspect éducatif des valeurs, lié aux programmes. Effectivement, l'égalité filles-garçons étant stipulée dans les programmes officiels, il s'agit d'une éducation à cette égalité. Il explique ainsi : « *je pense qu'il y a une partie éducative* ».

Par la suite, lorsque nous abordons la question des conflits potentiels liés à l'égalité filles-garçons, il nous répond que, de mémoire, il n'a pas eu affaire à des conflits comme tels, mais il a pu observer « *des disputes euh, qui fassent ressortir le machisme de certains garçons* ». Il continue donc en expliquant qu'il a une certaine intransigeance concernant ces comportements, car il n'a pas de « *regard sexué* » sur les élèves : « *ce sont des élèves avant tout, enfin pour moi* ». Il ne précise cependant pas l'attitude ou les sanctions qu'il adopte face à cela.

Aussi, au sujet des formations des enseignants sur ces thématiques d'égalité, l'enseignant évoque des formations sur les discriminations et la laïcité. En effet, lors de leur formation, les enseignants doivent être sensibilisés à la « mobilisation contre les stéréotypes, les discriminations et la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes ». Cela fait effectivement partie du Référentiel de Compétences Professionnelles des Métiers du Professorat et de l'Éducation à travers la compétence « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » (MEN, 2013). Et à compter de la rentrée 2021, en master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF), les étudiants ont désormais bénéficié d'une « formation à l'égalité filles-garçons ». Cette dernière est alors obligatoire dans tous les établissements et doit être présente sur les maquettes (MENJS, 2021).

De plus, l'enseignant interrogé explique qu'ils ont aussi eu à réaliser, au sein de son école, des groupes de travail sur des projets communs. Ils ont ainsi dû créer eux-mêmes leurs outils et ont utilisé la littérature comme entrée. Il dit finalement que tout cela est lié à un « phénomène de mode » : « *Donc là c'était pendant deux ans y'a eut euh fallait qu'on œuvre là-dessus donc on l'a fait* ».

Également, il parle d'une différence de méthode selon l'âge des élèves et leur cycle : « *Ça peut être une exigence qui est différente, selon l'âge, c'est sûr. Euh, on ne peut pas aborder euh avec les mêmes mots* ». De ce fait, avec les élèves plus âgés, il explique que l'on peut s'appuyer sur des situations qu'ils rencontrent au quotidien, alors qu'avec les plus jeunes, il faut plutôt se servir de l'imaginaire des élèves.

En outre, pour ce qui est de l'utilisation de la littérature de jeunesse, l'enseignant nous parle d'exemples de classe, notamment une séquence durant laquelle ils ont utilisé les ouvrages « Rose bonbon » et « Le rêve de Fatou ». Un petit peu plus loin dans l'entretien, il explique la méthodologie qu'ils utilisent : « *y'avait un premier temps en fait, c'était lié euh donc la littérature, la compréhension de littérature, pour comprendre une situation de vie en fait. Et la raccrocher à une expérience personnelle ou à une connaissance, une culture. Et à partir de ça, on, on générerait un débat* », « *Donc en partant d'un, euh, d'une expérience littéraire, et peut-être en la raccrochant à des expériences de vie, euh, des élèves, ou d'autres expériences hein, ça peut être euh, des films qu'on a vus, ce qu'on a pu voir euh... Donc y'avait ce temps-là vraiment de compréhension avec des questions de compréhension de l'album ou du petit roman, et euh, y'avait un temps de, je me souviens, de euh, d'écriture de, des ressentis* », « *et à la fin de tout ça, y'avait une forme d'affichage sur euh, en fonction de la problématique qui était posée* ».

De plus, il nous énonce également l'utilisation de l'axe « EPS », en prenant l'exemple de ce qu'il appelle « la balle aux pieds ». L'enseignant explique ainsi que, grâce à l'EPS, les élèves « *se mettent au service de l'autre et c'est intéressant euh, alors je sais pas si on peut parler d'égalité filles-garçons, c'est pas le... Mais c'est intéressant qu'il y ait une forme de cohabitation, de ce point de vue là* ». Il est donc important de « *trouver des activités qu'ils puissent faire à deux en, en prenant en compte l'autre euh, pour réaliser l'activité* ».

L'enseignant explicite également qu'il existe une limite à la littérature de jeunesse : « *c'est peut-être un piège après pour euh, en tant qu'enseignant, c'est de pas tomber dans le parti pris* ». Pour illustrer son propos, il reprend un des exemples de sa classe : « *par exemple sur « Rose bonbon », c'était le parti pris de dire les filles peuvent faire comme les garçons* ». Et il développe finalement son argumentation en expliquant que l'égalité ne doit pas empiéter sur la liberté individuelle : « *Y'a l'égalité et y'a aussi une forme de liberté aussi, c'est-à-dire qu'on, on peut être euh, qui on a envie d'être. Tant qu'on ne gâche pas la liberté des autres, mais euh... Donc c'est, en fait, la limite de la* ».

littérature, c'est de, je pense ça peut être piégeux si on, on n'analyse pas en fait le parti pris de, de l'œuvre. Pour pas, pas tomber dans un cliché ».

D'autre part, il expose son point de vue au sujet de l'égalité filles-garçons puisqu'il considère les élèves tels qu'ils sont et non par rapport à leur genre. Il ignore ainsi dans un sens la conception d'égalité filles-garçons et se concentre sur l'aspect scolaire avant tout : « *Moi ça me vient même pas à l'esprit de penser à l'égalité filles-garçons. Euh, moi je vois les élèves, je les prends comme ils sont euh, le but c'est voilà de les [silence] de les faire avancer, progresser en fait ».*

Enfin, nous évoquons avec lui le rôle de la famille et de la culture personnelle de l'élève. Pour l'enseignant, le principal est « *de pas nier la culture personnelle, mais de comprendre quand même qu'il y a une culture scolaire, et une culture, euh, et que notre rôle un peu c'est de faire passer les, les valeurs républicaines »*, « *peu importe la culture d'origine, ce qui nous unit, la culture, c'est la culture française et la culture citoyenne »*. Il précise également que si on peut transférer cette culture commune à l'extérieur de l'école, « *c'est encore mieux »*.

3) Les positions objectives des enquêtés, les pratiques observées et les points de vue subjectifs

La position de l'enseignant interrogé que nous venons d'enquêter semble marquée par sa propre expérience. Il s'est créé ses propres représentations et avis sur l'enseignement de l'égalité filles-garçons mais, nous pouvons remarquer au cours de notre analyse que certaines de ses réponses réfèrent malgré tout à des éléments concrets et donc objectifs.

L'enseignant interrogé emploie le terme « éducation » à l'égalité filles-garçons. Pour justifier de cet emploi, il indique « *Je pense qu'il y a une partie éducative »*. Par l'utilisation de la tournure « je pense » nous pouvons nous questionner sur le point de vue subjectif de cette réponse. Or, en exprimant ses propos nous pouvons nous rendre compte que son point de vue est objectif car, il est construit sur les attendus des programmes : « *je pense que si c'est dans les programmes c'est qu'y a un aspect éducatif »*. Les programmes sont des documents officiels que tout enseignant doit connaître et prendre en considération dans l'exercice de son enseignement.

Dans cet entretien, pour exprimer les outils potentiels fournis, l'enseignant indique qu'il n'y en avait pas mais que dans leur école ils ont pris le parti de faire une réflexion commune autour de ce sujet : « *on a fait les groupes de travail à l'école sur les projets communs »*. Ce choix est subjectif car, il dépend de chaque enseignant et de chaque infrastructure. En effet, ce thème peut être abordé de différentes manières collectivement ou individuellement. Cette école a alors choisi de porter un projet commun à tous autour de cette thématique afin de sensibiliser chaque enfant de la même manière en suivant une même trame. Bien que ce choix soit subjectif, il est important de noter que les textes officiels préconisent une cohésion de groupe au niveau des enseignants au travers de différents projets communs notamment et valident donc ce choix.

Par la suite, il ajoute une phrase intéressante à analyser : « *pendant deux ans y'a eu euh fallait qu'on œuvre là-dessus donc on l'a fait »*. Cette pensée est assez subjective car, elle sous-entend qu'au-delà de cette période de deux ans énoncée, le sujet de l'égalité des sexes n'était pas nécessaire au niveau de la sphère scolaire car aucune directive supplémentaire n'ont été données. Or, ce sujet est très présent dans notre société et ce de différentes manières. Bien que ce ne soit pas la seule question devant être abordée avec les élèves, il est important de ne pas la négliger.

Au sujet d'une potentielle « méthode » aux vues de l'éducation à l'égalité filles-garçons, l'enseignant indique « *alors une méthode, non, des mots oui »*. Son avis repose sur sa pensée personnelle. Pour cette éducation, il ne suit pas de réelle méthode mais se concentre sur les « mots »

comme il le souligne. Il est vrai que le poids des mots est important et que pour ce type de thématique il est nécessaire de choisir les « bons mots » pour faire sens auprès des élèves.

De même, il indique que « *Ça peut être une exigence qui est différente, selon l'âge,* » par l'emploi de la formule « peut-être » il fait ressortir des doutes sur sa pensée. Il précisera alors que les mots employés pour ce type d'éducation seront différents selon l'âge du public visé. Effectivement, la réflexion avec des enfants plus grands sera plus poussée que des enfants de maternelle. C'est ce qu'il confirme en énonçant : « *je pense qu'ils sont confrontés à une autre réalité.* » pour parler des élèves de cycle 3. Son point de vue devient alors objectif car plus les enfants grandissent plus leur monde change. Il est alors plus facile de débattre sur une situation survenue avec les élèves à propos de ce sujet.

Pour préciser l'âge minimum auquel ce sujet peut se voir aborder l'enseignant indique : « *Je pense que c'est un thème qu'on peut aborder, euh, enfin, pour parler de l'école primaire, dès le CP.* ». Son avis est alors subjectif car, nous pouvons retrouver des enseignants travaillant sur ce sujet dès la maternelle au travers de notions simplifiées. L'enseignant de REP+ justifie ses propos en précisant : « *je suis pas sûr qu'à cet âge-là, ils se posent cette question.* ». Le sujet de l'égalité filles-garçons trouve sa place dans les apprentissages car, il permet de déconstruire certaines idées ou d'empêcher que des stéréotypes se créent autour de ce qui est jugé destiné aux filles et ce qui est pour les garçons. Pour l'enseignant il est nécessaire que les élèves se posent la question du genre or il est possible de travailler le sujet dès le plus jeune âge pour éviter que les enfants se posent cette question.

L'enseignant nous expose la manière dont il a pu aborder ce sujet avec ses élèves notamment à travers la littérature de jeunesse telle que « *Rose bonbon* » ou « *Le rêve de Fatou* » il nous partage son avis concernant ce type d'ouvrage en indiquant : « *en fait ça reste très, comment dire euh, vraiment cliché. Euh, d'aborder par la littérature, selon les ouvrages qu'on utilise* ». Par là l'enseignant entend que, dans le but de déconstruire certains stéréotypes de genre, une grande partie des œuvres de littérature de jeunesse vont véhiculer l'idée opposée. Ainsi, cet enseignant met l'accent sur le fait que certes, une fille n'est pas obligée d'aimer le rose mais aussi qu'elle a le droit d'aimer cette couleur. Pour lui, il est important de ne pas tomber dans les extrêmes. À ce sujet il dit : « *mais c'est vrai qu'on peut pas se, euh, peut-être que le rêve d'une jeune fille c'est pas forcément de faire les choses que font les garçons aussi, et inversement. Y'a la possibilité de le faire ou pas, en fait* ». Par la suite, il indiquera qu'une utilisation de la littérature de jeunesse pas assez nuancée peut tirer vers le « *parti pris* » et que cela peut être une des limites de la littérature de jeunesse. Comme nous avons pu le voir dans notre partie théorique, il est primordial de « *ne pas dévaloriser les personnages porteurs de stéréotypes mais montrer que ces manières de vivre et d'être ne sont qu'une possibilité parmi d'autres* » (Anka Idrissi, Gallot & Pasquier, 2018, 106-107).

Au travers de cet entretien, l'enseignant relève, selon lui, un second axe « *important* » à prendre en compte pour traiter du sujet de l'égalité filles-garçons : « *y'a un deuxième axe qui est important, j'pense, euh, c'est l'EPS.* ». Pour se justifier, il cite l'exemple du football qu'il a renommé « *balle au pied* » afin de réduire les idées reçues autour de ce sport telles que « *le football c'est pour les garçons* » ou encore la séparation des garçons et des filles lors des séances.

À l'aide l'EPS cet enseignant souhaite montrer que les filles peuvent apporter aux garçons et inversement et ainsi de créer une cohésion mixte en oubliant le sexe du coéquipier. En effet, il arrive, notamment en EPS que le niveau d'un ou d'une élève dans une activité soit défini en fonction de son sexe par ses camarades.

Concernant la manière d'amener les élèves à confronter leurs idées, l'enseignant prend une position assez objective en précisant que : « *C'est toujours le problème après c'est, dans ce genre d'activité, là, quand on passe par l'oral et des moments où chacun exprime ses pensées, c'est de pouvoir écouter l'autre, de faire en sorte qu'il y ait quelqu'un qui soit garant d'une vraie écoute, et une*

prise en compte de ce que dit l'autre dans sa réflexion. ». Il est vrai qu'avoir une discussion autour du sujet de l'égalité filles-garçons comme un autre sujet engendrant un débat, un travail rigoureux doit être fait sur le respect de la parole de l'autre ainsi que l'écoute de ses camarades. C'est ce respect et cette écoute qui vont permettre la compréhension et la prise en compte des points de vue de chacun sur ce sujet. La littérature de jeunesse est alors un bon outil pour démarrer une discussion ou un débat autour de l'égalité filles-garçons en travaillant sur l'ensemble de l'œuvre ou une action précise présente dans le récit. Pour l'enseignant de REP+, la littérature de jeunesse doit être choisie de sorte à faire « échos » aux élèves.

Par la suite, l'enseignant nous développe la méthodologie sur laquelle ils se sont appuyés pour étudier la question de l'égalité filles-garçons au travers d'un ouvrage de littérature de jeunesse.

L'étude partait de l'album en général pour se recentrer sur le point de vue personnel de chacun : « *Donc y'avait ce temps-là vraiment de compréhension avec des questions de compréhension de l'album ou du petit roman, et euh, y'avait un temps de, je me souviens, de euh, d'écriture de, des ressentis.* ».

Il existe une diversité d'entrées possibles, ces enseignants ont choisi cette méthode car, elle correspondait bien à leurs attentes et leur pédagogie.

Un peu plus tard, il soulignera l'importance selon lui de la littérature de jeunesse en indiquant : « *Et je pense que ce qui est intéressant, c'est euh justement la littérature comme euh, comme expérience en fait. Et justement quand on fait trop de technique, on oublie ce côté-là.* ». En effet, la littérature de jeunesse est souvent exploitée en français afin d'étudier la langue mais comme l'énonce l'enseignant interrogé, c'est aussi un réel outil pour aborder d'autres notions et notamment des thématiques importantes telle que l'égalité filles-garçons.

Lors de la question portant sur la place de la culture et croyances des élèves dans l'éducation de l'égalité filles-garçons l'enseignant indique : « *notre rôle un peu c'est de faire passer les, les valeurs républicaines* ». L'enseignant adopte un point de vue objectif car, en effet, la transmission des valeurs de la république telle que l'égalité filles-garçons fait partie du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. C'est également un axe abordé dans la Loi pour une École de la Confiance publiée par le Ministre de l'Éducation Nationale, de Jeunesse Jean-Michel Blanquer.

Enfin, l'enseignant nous indique : « *je peux pas me positionner. Euh, j'ai pas assez de recul sur euh peut-être d'autres écoles.* » en répondant à la question portant sur l'importance de l'éducation à l'égalité filles-garçons en fonction du milieu scolaire. Effectivement, l'enseignant répond de manière objective à cette question car comme il nous le précise il a toujours été en REP+ et sa position ne lui permet pas d'avoir une réponse totalement objective sur cette question. Néanmoins, il appuie sur la part importante de la culture et des croyances dans ce sujet et que dans son milieu actuel il y est confronté régulièrement.

4) Les mots indigènes

Au cours de l'entretien, l'enseignant a utilisé des termes considérés comme « indigènes », qu'il est nécessaire d'éclaircir pour nous aider dans l'analyse.

Tout d'abord, lorsque nous lui avons demandé s'il avait assisté à des conflits liés à l'égalité filles-garçons, il a expliqué qu'il avait été témoin de situations qui faisaient ressortir le « *machisme* » des garçons. Selon le Larousse, le machisme correspond à une « *idéologie fondée sur l'idée que l'homme domine socialement la femme et qu'il faut, en tout, faire primer de supposées vertus viriles* » (Larousse, MAJ 2022). Ainsi, l'enseignant a voulu exprimer que certains garçons faisaient des remarques suggérant leur supériorité par rapport aux filles, dans des disciplines où ils pensent être meilleurs (mathématiques, EPS, Sciences) ou pour des tâches considérées comme genrées tel que le bricolage.

Toutefois, nous pouvons nous interroger sur la cause de ces remarques. Les garçons peuvent avoir réagi face à une situation ou une remarque contre stéréotypée, ou alors simplement avoir voulu embêter une ou plusieurs filles.

De plus, il explique qu'en réaction à cette situation, l'enseignant serait « *intransigeant* ». Cela semble vouloir dire qu'il sera inflexible quant à la sanction qu'auront les élèves qui ont eu ce genre de comportement. Il ne donne cependant pas plus de détail sur ce qu'il appliquerait comme sanction, ni s'il l'adapte en fonction de la réflexion ou du comportement « machiste ».

Aussi, il évoque des formations sur la laïcité et les discriminations proposées par l'Éducation Nationale et parle de celles-ci comme d'un « *phénomène de mode* ». Ce terme est néanmoins normalement utilisé pour évoquer le comportement de quelqu'un d'indécis qui suit la majorité. Or, dans notre cas, l'enseignant a voulu exprimer le fait que les formations de l'Éducation Nationale varient en fonction des thématiques de société. En effet, bien que ce ne soit un sujet antérieur à cela, ce n'est que durant les années 2000 que la question de la discrimination a émergé en Europe. De ce fait, le Ministère de l'Éducation Nationale a pris la décision de créer une formation sur cette thématique. Il en est de même pour la laïcité. Donc, lorsque cet enseignant utilise le terme de « *phénomène de mode* », il pense que les formations proposées ne dépendent que des sujets de société.

Également, il explique que son collègue et lui ont utilisé l'ouvrage de littérature de jeunesse « Rose bonbon », qu'il qualifie d'« *avancée* ». En utilisant ce terme, l'enseignant cherche à expliciter qu'à l'époque de sa publication (1975), cet ouvrage expose une situation hors du commun : une petite éléphant qui ne veut pas être rose comme les autres femelles mais plutôt aller jouer dans la boue avec les éléphanteaux mâles. Ainsi, le fait de présenter cet ouvrage aux élèves peut avoir deux sortes de conséquences. Soit les enfants vont être « choqués » de la différence faite entre les garçons et les filles dans l'histoire, soit cela va susciter des réactions de voir qu'une fille va jouer dans la boue. Cela dépend donc des élèves à qui l'on montre cet album. Comme il l'explique par la suite, cela lui permet d'aborder le thème de la liberté, notamment le fait d'être qui l'on souhaite. Il précise toutefois qu'il ne faut pas tomber dans les clichés. Dans ce cas-là, cela pourrait être l'association des femelles à la couleur rose, les nœuds et les collerettes ou l'association des mâles aux jeux dans la boue. C'est pour ces raisons qu'il utilise le terme « *sectaire* » juste après, lorsqu'il explique que la limite de la littérature de jeunesse est le parti pris. En effet, l'œuvre de littérature traduit le message que l'auteur souhaite transmettre.

En outre, l'enseignant utilise le mot « *danger* » pour évoquer une difficulté majeure du métier de professeur des écoles : la mise à distance. Effectivement, comme l'explique l'enseignant interrogé, notre mission première est l'instruction des enfants. Cependant, lorsque l'on est confronté à certaines problématiques, il est complexe de se cantonner au « *scolaire* ». De ce fait, les enseignants abordent très souvent des sujets qui n'appartiennent pas toujours au domaine de l'instruction, mais plutôt à celui de l'éducation. En employant ce terme de « *danger* », il nous met en garde sur le fait de mettre de côté l'instruction pour cibler davantage des problématiques personnelles rencontrées par les élèves.

5) Les silences et les non-dits

Au cours de cet entretien, nous avons pu remarquer un grand nombre de silences. Nous avons alors tenté de les interpréter pour mieux les expliquer.

Nous avons pu relever de nombreux silences au début des réponses de l'enseignant interrogé. Cela peut être dû à une réflexion de l'enseignant sur la question mais aussi, cela peut provenir du mode utilisé pour cet entretien. En effet, en raison de la situation sanitaire actuelle mais aussi d'un emploi du temps chargé de l'enseignant interrogé, nous avons effectué cet entretien en visioconférence à

l'aide de la plateforme « zoom ». Il arrive qu'il y ait un temps de latence entre le moment où on énonce quelque chose et celui où le récepteur le reçoit de même pour le moment où il répond. Ce décalage qui crée de nombreux silences provient alors de la technologie utilisée.

Certains semblaient être un temps de réflexion intérieur plus ou moins long notamment dans les réponses suivantes : « *donc pas d'outils particuliers on a été orienté bon on a cherché euh dans le cadre justement de de de [silence] de réflexion qu'on peut avoir* ». Ici, le silence lui a permis de trouver ses mots. Plus tard, l'enseignant dit aussi : « *[silence] Euh, pas que de l'égalité fille-garçon, je pense que fin... Surtout à l'école en fait, c'est vraiment euh... Ça peut être [silence] ça peut être intéressant pour euh... En fait pour faire vivre des expériences qu'on a pas forcément l'occasion de pouvoir euh vivre soi donc c'est toujours un point de départ pour la réflexion, qui euh, ouais qui, qui est vraiment intéressant.* » Au travers de cette réponse nous pouvons constater la présence de silences mais aussi de temps de pause représentés par « ... ». Également, dans le début de sa réponse l'enseignant se montre très hésitant dans les termes employés et cherche ses mots à de nombreuses reprises. Lorsqu'il se reprend avec le terme « En fait » nous pouvons remarquer que le reste de sa réponse est plus fluide et cadré.

D'autres pourraient traduire une hésitation et une incertitude dans la réponse fournie ou encore, une remise en question immédiate de ce que l'enseignant est en train de dire. Dans la réponse suivante : « *Par contre des côtés un peu hum, euh, des disputes euh, qui fassent ressortir le machisme de certains garçons oui y'en a eu [silence] sûrement* », nous pouvons voir qu'après son silence l'enseignant ajoute le terme « sûrement » ce qui lui permet de nuancer ses dires et de nous indiquer que son avis est hypothétique. Plus tard dans l'entretien, il dit : « *Euh, on ne peut pas aborder euh avec les mêmes mots, peut-être avec euh [silence] y'a quand même une part euh comment dire, peut-être pas d'imaginaire mais, qui, qui est quand même importante chez les enfants plus jeunes.* ». Au travers de sa réponse nous remarquons, au-delà du silence, plusieurs hésitations marquées par des bégaiements, plusieurs « euh » montrant une réflexion ainsi que l'emploi répété de la formule « peut-être » induisant un doute sur l'idée exposée.

En revanche, d'autres silences, pourraient signifier une volonté de ne pas en dire trop sur un sujet ou du moins, de réfléchir au poids de ses mots. Lors d'une de ses réponses l'enseignant dit « *Après c'est pas forcément la chose sur laquelle on est hum, euh toujours euh [silence] où on axe les cadres éducatifs j'ai envie de dire de l'année.* », nous pouvons alors penser par ses paroles et la place du silence que l'enseignant émet le fait que le sujet de l'éducation à l'égalité filles-garçons n'est pas une « priorité » d'une année à l'autre.

6) Les malentendus

Lors de cet entretien, l'enseignant interrogé a évoqué quelques malentendus qu'il est nécessaire d'analyser.

Tout d'abord, au début de l'entretien, lorsque nous abordons la question du terme à utiliser pour parler de l'éducation, l'enseignant dit : « *Je pense qu'il y a une partie éducative. Dans le sens où je pense pas que ce soit quelque chose qui soit forcément mis en valeur euh notamment fin d'une manière générale au niveau de la société mais après je pense que si c'est dans les programmes c'est qu'y a un aspect éducatif qu'on doit aussi euh assurer. Donc euh... sur lequel on doit veiller au quotidien aussi. Pas seulement à travers des séquences d'apprentissage. Voilà donc y'a de l'éducation* ». Il explique ainsi que l'aspect éducation de l'égalité filles-garçons provient de l'importance que les programmes lui donnent. En effet, cette thématique étant inscrite dans les documents officiels de l'Éducation Nationale, elle fait partie de ce que les élèves doivent apprendre, autant lors de séquences d'apprentissage que dans des situations quotidiennes.

Aussi, l'enseignant explique que ses élèves « *sont des élèves avant tout, enfin pour moi. J'ai pas de... de regards sexués sur les enfants en fait* » lorsque nous lui demandons le comportement qu'il aurait adopté face à des conflits liés à l'égalité filles-garçons. Il exprime ainsi le fait qu'il ne prend pas en compte le genre de ses élèves, il interagit avec eux en les considérant comme des élèves. En

effet, « en franchissant le portail de l'école, l'enfant devient élève » (Develay, 2013, 53). De ce fait, l'enseignant indique son attitude vis-à-vis des élèves : « *je les prends comme ils sont* ». Selon lui, les conflits entre élèves ne sont donc pas générés par les différences entre filles et garçons, mais par les différences entre les élèves eux-mêmes, de par leur personnalité ou leurs goûts. Et ainsi, le traitement de ces conflits ne relève pas de l'égalité filles-garçons.

En outre, le projet et les axes de travail de l'école où il enseigne sont en adéquation avec son raisonnement sur l'égalité filles-garçons. En effet, il indique : « *Après c'est pas forcément la chose sur laquelle on est hum, euh toujours euh [silence] où on axe les cadres éducatifs j'ai envie de dire de l'année. Par contre c'est que, hum, d'une certaine manière sur l'école on, j'allais dire on est assez vigilants dessus dans le comportement de tous les jours en fait* ». Cela signifie que, initialement, le personnel éducatif de son école n'a pas comme priorité l'égalité filles-garçons. Toutefois, l'enseignant explique qu'ils sont tout de même vigilants sur les comportements des élèves, notamment en ce qui concerne le respect des autres. Ainsi, ils ne réalisent pas des séances sur ce thème, mais se concentrent sur les comportements quotidiens en lien avec l'égalité filles-garçons.

Également, l'enseignant a un avis concernant les différences d'attitudes et de méthodes à adopter pour aborder le sujet de l'égalité filles-garçons, en fonction de l'âge des élèves. Il explicite : « *après sur enfants ouais de CMI-CM2, je pense qu'ils sont confrontés à une autre réalité. Donc peut-être euh, les situations euh, peut-être de confrontation, comme vous avez évoqué tout à l'heure euh, on peut les utiliser peut-être, malheureusement, peut-être plus souvent* ». L'enseignant explique ainsi que, selon lui, les élèves plus âgés (cycle 3) sont plus sujets à des situations de conflits liés à l'égalité filles-garçons, que l'on peut réutiliser par la suite comme exemple ou point de départ. Toutefois, il n'évoque pas la raison pour laquelle les élèves de cet âge-là auraient plus de conflits. Il continue son explication en abordant la question des élèves plus jeunes : « *je pense que des élèves de CP, c'est... Mais je suis pas sûr qu'à cet âge-là, ils se posent cette question. C'est des CP euh... [rire]* ». Selon lui, des élèves de 6 ou 7 ans ne réfléchissent pas à la question de l'égalité filles-garçons. Peut-être parce que la notion de genre est encore floue pour eux, et qu'ils se considèrent comme des enfants plutôt que comme des filles et des garçons.

Enfin, lorsqu'il évoque les limites de la littérature, il explique qu'elle est parfois caricaturale puisque les ouvrages abordent généralement des situations stéréotypées ou dans l'extrême inverse : « *les garçons peuvent mettre du rose et les filles peuvent mettre du bleu. Mais, euh, ou les filles peuvent faire du foot* ». Or, il contredit cela en expliquant que « *peut-être que le rêve d'une jeune fille c'est pas forcément de faire les choses que font les garçons aussi, et inversement* ». Ainsi, l'enseignant indique que, dans certains cas, une situation ou un comportement stéréotypé peut être volontaire comme nous avons pu le voir dans les positions objectives et subjective que l'enseignant pouvait aborder.

7) Comparaison des matériaux et émergence d'une problématique

Nous avons pu observer, lors de cet entretien, la récurrence de plusieurs points de vue traduisant divers questionnements soulevés par cet enseignant.

Pour commencer, l'enseignant se questionne sur la pertinence de ce sujet. En effet, selon lui, l'éducation à l'égalité filles-garçons est en lien avec la société. Il énonce : « *Donc, c'est des thèmes auxquels on était sensibilisé ces dernières années. Notamment suite à euh aux polémiques qu'il y a eu autour du genre* ». Dans cet esprit, il revient sur la liaison entre ce sujet et la société actuelle en indiquant « *bien sûr il y a eu des formations sur ça c'est un peu euh dans l'éducation nationale un phénomène de mode* ».

L'enseignant se questionne sur l'adaptabilité de ce sujet en fonction de l'âge des élèves. Lorsqu'on lui demande quel serait l'âge où, selon lui, un enfant serait prêt à être sensibilisé à ce sujet, l'enseignant se concentre immédiatement sur l'élémentaire. Cela est peut-être dû au nombre d'années qu'il a passé à exercer en élémentaire à contrario de la maternelle. Ainsi, il commence à se questionner sur la manière d'aborder l'égalité filles-garçons en CP : « *Je pense que c'est un thème qu'on peut aborder, euh, enfin, pour parler de l'école primaire, dès le CP* ». Lors de ses réponses il émet des suppositions concernant la manière de percevoir ce sujet selon l'âge et indique : « *Ça peut être une exigence qui est différente, selon l'âge* » ; « *on peut vraiment calibrer le, je pense, la manière de l'aborder en fonction des enfants* ». Cette question reste présente dans l'esprit de l'enseignant car, au fil de l'entretien, il lui arrive de donner des précisions sur l'âge des enfants selon l'approche qu'il évoque. En effet, au sujet de l'entrée via l'EPS, il indique : « *je pense que ça marche pour tous les âges hein.* ». Il y a alors un réel questionnement sur ce qui est possible de faire à tout âge et ce qui doit être différencié.

Tout au long de l'entretien, cet enseignant va se questionner sur les différents moyens d'aborder la thématique de l'égalité filles-garçons dans le but d'avoir un réel impact sur les élèves. Lorsqu'on le questionne sur des outils éventuels il va nous indiquer : « *les outils après je pense qu'on se les ait plus créés* ». Par la suite, il nous donnera des exemples de procédés pouvant permettre un travail sur cette thématique en le liant notamment avec des exemples de son expérience professionnelle. Il commence alors par faire ressortir deux axes fondamentaux selon lui. Le premier serait la littérature de jeunesse « *axe qui me vient, qui est intéressant, bon c'est à travers la littérature* » et le second relèverait de l'EPS « *un deuxième axe qui est important, j pense, euh, c'est l'EPS.* ». Il relève néanmoins d'autres moyens pour nourrir cette thématique notamment celui des « mots ». En effet, cet enseignant se questionne sur le poids des mots employés : « *Alors une méthode, non, des mots oui* ». Ces derniers permettent d'amener les élèves à mieux comprendre le sujet et à l'appréhender afin de faire sens. Les « mots » vont prendre une grande place dans ce questionnement car ils seront la base d'autres moyens permettant d'appréhender au mieux l'égalité filles-garçons avec les élèves tels que « *le conseil de classe, euh, les débats qui sont à régler aussi* » ; « *mix littérature et un peu philosophie* ». Enfin, il relève la place du quotidien dans ce type d'éducation en indiquant : « *Je pense qu'après le plus important c'est le, le concret. C'est-à-dire ce qu'il se passe en réalité, les gestes au quotidien, les attitudes au quotidien* »

Dans sa réflexion l'enseignant va beaucoup se concentrer sur l'« axe » de la littérature de jeunesse avec la manière dont nous pouvons l'utiliser mais aussi les difficultés que nous pouvons rencontrer à travers ce support.

Tout d'abord il émet plusieurs fois l'idée de se servir de la littérature de jeunesse comme « entrée » pour cette thématique de l'égalité filles-garçons et non comme support constant : « *dans ce cadre-là on a cherché pas mal à travers la littérature pour aborder euh... faire une entrée en fait.* » ; « *on peut pas se limiter en fait c'est une entrée euh* ». L'enseignant se questionne alors sur la manière de choisir l'ouvrage adapté.

Selon lui, l'œuvre choisie devrait pouvoir se rapprocher du quotidien des élèves afin de faciliter leur identification. À ce sujet, il dit : « *ce qui est important après c'est de trouver le, un album qui fasse euh écho, à la fois pour soi* » ; « *en partant d'un, euh, d'une expérience littéraire, et peut-être en la raccrochant à des expériences de vie, euh, des élèves* » ; « *pour faire vivre des expériences qu'on a pas forcément l'occasion de pouvoir euh vivre soi* » ; « *Peut-être aussi que la situation littéraire elle nous renvoie à une situation qu'on a vécue* ».

Finalement, l'enseignant, au travers de ses réponses, se questionne sur les obstacles apportés par la littérature de jeunesse dans une telle éducation. Un obstacle essentiel qu'il va exploiter plusieurs fois lors de l'entretien est les « clichés » générés par certaines œuvres. Il explique alors que, pour déconstruire certains idéaux de genre, les livres peuvent prendre le parti opposé. L'enseignant souligne alors le fait de ne pas rester dans une sorte de linéarité dans un sujet comme celui de

l'égalité des sexes et souhaite montrer qu'il y a une multitude de possibilités. Il dit : « *ça reste très, comment dire euh, vraiment cliché. Euh, d'aborder par la littérature, selon les ouvrages qu'on utilise* » ; « *y'a tout un tas d'autres choix en fait, on peut pas se cantonner juste aux euh à ces a priori là* » ; « *c'est peut-être un piège après pour euh, en tant qu'enseignant, c'est de pas tomber dans le parti pris* » ; « *Pour pas, pas tomber dans un cliché, dans quelque chose de, dans un peu, peut-être un peu trop sectaire ou qui laisse de côté d'autres possibilités, d'autres pistes de réflexions aussi, je pense* ». Il est alors important de faire un travail en amont sur notre choix de littérature de jeunesse afin de prendre en compte les sujets et images présents dans l'œuvre car, la littérature de jeunesse peut « être un excellent outil pour déconstruire les stéréotypes de sexe et travailler l'égalité filles-garçons à condition d'être vigilant(e) aux représentations qu'elle véhicule. » (Anka Idrissi, Gallot & Pasquier, 2018, 106-107).

Enfin, nous pouvons observer un questionnement récurrent tout au long de notre entrevue : celui de la place de l'égalité filles-garçons dans les apprentissages. En effet, l'enseignant souligne à de nombreuses reprises que cette éducation doit permettre de nourrir l'apprentissage du vivre ensemble : « *ces thèmes, autour de l'égalité, de la laïcité, de la citoyenneté, du vivre ensemble* ». Selon I. Collet, il est nécessaire « de constater que le genre s'invite de manière transversale dans tous les espaces de l'école et d'en déduire que le genre est un analyseur supplémentaire pour comprendre les situations scolaires. ». (Collet, 2016, 111-126) La question de l'égalité filles-garçons influence la vie générale de la classe et un travail autour de cette thématique va impacter le climat scolaire et l'épanouissement des élèves dans les lieux de l'école.

L'enseignant interrogé va alors préciser, au sujet de l'éducation à l'égalité filles-garçons, dès le CP que c'est « *une forme de civisme à adopter aussi, enfin une manière de fonctionner, je pense, en classe qui est importante* ».

De plus, il emploie le terme de « cohabitation » pour définir ce que ce sujet peut apporter aux élèves : « *c'est intéressant qu'il y ait une forme de cohabitation* ». Pour lui, cette thématique, au-delà de l'égalité, permet le partage entre élèves : « *C'est intéressant aussi de... Je pense que de, de voir ce que l'un peut apporter à l'autre, en fait. Plus que de parler d'égalité* ». Ainsi, pour lui, la finalité serait d'apprendre aux élèves à s'écouter et leur transmettre des valeurs : « *C'est toujours le problème [...] c'est de pouvoir écouter l'autre* » ; « *Quand ils font une œuvre c'est d'abord pour faire passer des valeurs* » ; « *notre rôle un peu c'est de faire passer les, les valeurs républicaines* ». In fine, cela permet de construire l'élève citoyen comme il l'indique : « *sensibiliser les élèves à ces thèmes, ces thèmes-là et euh d'une manière générale être citoyen* ».

Pour cet enseignant, l'éducation à l'égalité filles-garçons n'est pas une évidence ou une « priorité ». Elle réside dans le fait de nourrir les apprentissages des élèves. Il souligne l'importance d'un climat serein en classe pour le bon développement des élèves et ainsi l'éducation à l'égalité filles-garçons serait un aspect qui pourrait permettre d'acquérir ce climat sécurisant pour les élèves. Il dit : « *Moi ça me vient même pas à l'esprit de penser à l'égalité filles-garçons* » ; « *nous on est attachés à faire en sorte que déjà dans l'école ça se passe bien, qu'il y ait un climat où chacun puisse euh, s'exprimer, euh, être, être serein, se sentir en sécurité. Pour mieux apprendre* ». La priorité serait alors de permettre aux élèves d'apprendre : « *Nous on fait œuvre d'instruction et que, pour moi, l'égalité filles-garçons ou les discriminations ou enfin le, le, le... Voilà tout ce qui touche à ces thèmes-là, en fait ça doit aider à mieux apprendre* ».

Pour l'enseignant, il est aussi important de prendre le contexte actuel en compte. Effectivement, la crise sanitaire liée au COVID19 limite certaines pratiques telles que le brassage entre les classes. De ce fait un travail mutualisé avec les autres élèves en allant dans les autres classes n'a pas pu être possible. Il indique que « *Là avec le, le, la crise sanitaire, on avait pas, chacun avait fait dans sa classe en fait* ».

À travers toutes les questions dégagées : l'importance de ce sujet, la prise en compte de l'âge, les moyens d'aborder cette thématique, l'utilisation de la littérature de jeunesse, l'éducation à l'égalité filles-garçons comme apprentissage du vivre ensemble et l'impact de la crise sanitaire nous pouvons constater un lien logique. Celui de l'apprentissage des élèves comme priorité.

Tous les questionnements soulevés par cet enseignant répondent alors à la même préoccupation : La manière et l'utilité d'éduquer les élèves à l'égalité filles-garçons.

8) La clarification des objectifs et la détermination de la question majeure

Au cours de cet entretien, l'enseignant s'intéresse principalement à la façon d'aborder l'égalité filles-garçons avec les élèves.

En premier lieu, il éclaire les différentes méthodes et axes pour aborder l'égalité filles-garçons. Ainsi, il utilise d'abord la littérature de jeunesse comme entrée, suivie d'activités d'écriture et de débats appuyés par les expériences personnelles des élèves. Aussi, il évoque l'axe de l'EPS comme entrée intéressante, en raison de la cohabitation entre les filles et les garçons lors de l'activité sportive. Cela leur apprend le vivre ensemble et l'acceptation des différences et atouts de chacun. Toutefois, il explique que, selon l'âge des élèves, les méthodes pour aborder ce thème vont varier. Pour les plus jeunes, il préconise l'utilisation de l'imaginaire des élèves, et pour les plus âgés, l'utilisation de situations qu'ils ont vécues.

Également, l'enseignant se montre très critique vis-à-vis de la littérature de jeunesse, bien qu'il l'utilise dans ses séquences d'apprentissage. Il explique ainsi que le piège est le parti pris de l'ouvrage, qui est lié au message que l'auteur souhaite faire passer. De ce fait, les histoires peuvent être stéréotypées, ou au contraire très contre-stéréotypées. Or, d'après l'enseignant, le plus important est la liberté individuelle. Il prône le fait que chacun doit être libre de faire ou d'aimer ce qu'il souhaite, que ce soit stéréotypé ou non. Les ouvrages de littérature de jeunesse décrivent ainsi, selon lui, des clichés qui ne laissent pas forcément place à d'autres interprétations.

Enfin, l'une de ses idées majeures qu'il évoque plusieurs fois lors de l'entretien est la considération des élèves sans prise en compte de leur genre. Effectivement, l'enseignant explique qu'il voit les élèves tels qu'ils sont, sans prendre en compte leur genre, mais plutôt leur personnalité et leur progression dans les apprentissages. Il n'apporte donc pas une grande importance au sujet de l'égalité filles-garçons dans sa relation avec ses élèves, mais plutôt dans les relations entre les élèves eux-mêmes.

C) Comparaison des entretiens

1) Comparaison des caractéristiques sociales

Nous avons choisi d'interroger deux enseignants exerçant dans des milieux différents ; l'un en zone classée REP+ et l'autre en milieu dit « ordinaire ». Les deux professeurs avec qui nous avons réalisé les entretiens sont dans l'enseignement public ? dans l'académie de Montpellier et plus précisément dans la ville de Montpellier. Néanmoins, leurs écoles respectives ne font pas partie de la même circonscription. L'enseignant en REP+ dépend de la circonscription de Montpellier Ouest tandis que l'autre enseignante dépend de la circonscription de Montpellier Est.

Concernant leur parcours, les deux enseignants confient avoir été confrontés à tous les niveaux allant du cycle 1 au cycle 3.

2) Comparaison des informations

Dans les deux entretiens, les enseignants pensent que l'égalité filles-garçons relève d'une éducation. Ils font également le lien avec les programmes et textes officiels pour appuyer leurs propos, notamment en faisant le lien avec la discipline intitulée « Éducation Morale et Civique » et l'éducation à la citoyenneté. Le terme « éduquer » peut provenir de deux mots latins : « educare » qui correspond à « nourrir, prendre soin de », ou du latin « educere » qui signifie « faire sortir de ». L'éducation fait alors référence au savoir-vivre, savoir-être, au fait de sortir d'un comportement

pour en intégrer un nouveau. Ainsi, celle-ci se fait majoritairement par la famille mais se travaille également avec l'institution scolaire, comme l'expliquent les deux enseignants.

Concernant les conflits potentiels liés à l'égalité filles-garçons, les enseignants ont des opinions différentes. L'enseignante en milieu ordinaire, qui y a déjà été confrontée lorsqu'elle enseignait en REP, prône la discussion pour comprendre le point de vue de chacun, l'important étant que les partis opposés puissent échanger calmement. Quant à l'enseignant en REP+, il explique ne pas avoir été témoin de conflits liés à l'égalité filles-garçons, mais fait remarquer que face aux situations dites machistes, il est intransigeant. Ainsi, on en déduit qu'il sanctionne les élèves qui se comportent de façon déplacée. De ce fait, bien qu'ils aient travaillé tous deux en REP+, ils ne réagissent pas de la même façon face aux situations problématiques liées à l'égalité filles-garçons.

La formation des enseignants sur le sujet de l'égalité filles-garçons est aussi un point de divergence pour les deux enseignants. Tandis que l'enseignante en milieu ordinaire décrit s'être auto-formée sur le fait d'aborder ce thème avec les élèves, dès leur plus jeune âge, l'enseignant de REP+ explique qu'il a suivi des formations sur les discriminations et la laïcité. Celui-ci évoque également des projets communs dans son école, durant lesquels ses collègues et lui doivent concevoir leurs propres outils.

En lien avec cela, les enseignants sont en accord sur le fait que la manière d'aborder cette thématique est différente selon l'âge des élèves. Leur seul point de désaccord concerne l'âge « minimum » pour commencer à évoquer l'égalité filles-garçons. Si l'enseignant de REP+ pense que l'on peut le faire à partir du CP, celle en milieu ordinaire préconise de débiter dès le cycle 1, par des jeux d'imitation ou des discussions. Pour les deux enseignants, au cycle 2, il s'agirait de passer par les albums et l'imaginaire, et l'enseignante entamerait même des débats en fin de cycle. Enfin, au cycle 3, ils considèrent qu'il faut s'appuyer sur des situations vécues et ainsi réaliser des débats.

De plus, leur méthodologie lors de l'utilisation de la littérature de jeunesse est semblable. Ils l'utilisent tous deux comme entrée, point de départ pour la discussion et la production d'écrits. Également, l'enseignant en REP+ utilise l'EPS pour créer des situations mettant en jeu l'égalité filles-garçons. En effet, les élèves sont en cohabitation, quel que soit leur genre, durant les séances d'EPS. Il s'agit donc d'un bon indicateur des points de vue des élèves. L'enseignante en milieu ordinaire proclame toutefois qu'il n'existe pas de méthode à proprement dit pour aborder le thème de l'égalité filles-garçons avec des élèves.

En outre, bien qu'ils considèrent tous les deux que la littérature de jeunesse est un outil majeur qui parle beaucoup aux enfants de par sa proximité avec leur quotidien, les enseignants trouvent néanmoins des limites à cet outil, la première étant le parti pris de l'auteur. En effet, certaines histoires racontées dans les ouvrages peuvent inciter les lecteurs à intégrer des comportements stéréotypés ou contre-stéréotypés, qui sont contraires aux habitudes et à la personnalité de ceux-ci. Une autre limite est que la littérature de jeunesse ne peut aborder tous les thèmes liés à l'égalité filles-garçons. Elle ne peut donc être utilisée que comme entrée. Enfin, il se peut que la littérature de jeunesse ne parle pas du tout à certains élèves, si la culture du livre ne fait pas partie de leur quotidien.

Cela est en lien avec la problématique de la prise en compte de la famille dans la question de l'égalité filles-garçons. À ce sujet, les enseignants interrogés ont une opinion différente. L'enseignant de REP+ considère que le plus important est la culture commune que l'on enseigne à l'école, même si la culture personnelle n'est pas à mettre de côté. L'enseignante de milieu ordinaire n'est pas du même avis puisqu'elle affirme que la famille joue un rôle primordial dans l'éducation

des élèves, de par les idées qu'elle leur transmet. De ce fait, l'école doit, selon elle, travailler de concert avec la famille sur certains sujets, dont l'égalité filles-garçons fait partie. Cependant, les deux enseignants se rejoignent sur le fait que, si l'enfant parvient à apporter certains aspects de l'école à l'intérieur de sa famille, cela ne peut être que bénéfique.

Enfin, il existe un sujet que seul l'enseignant en REP+ questionne : l'intérêt d'aborder le thème de l'égalité filles-garçons avec les élèves. En effet, d'après ses dires, il vaudrait mieux se concentrer sur l'aspect scolaire, et ne pas avoir de regard sexué sur les élèves. Le plus important étant, pour lui, les apprentissages et le progrès de ceux-ci.

3) Comparaison des points de vue subjectifs et objectifs

Dans les deux entretiens, nous pouvons remarquer que les points de vue des enseignants sont impactés par leur propre expérience. Pour justifier leurs dires, tous deux utilisent la formulation « je pense » ce qui induit qu'ils ne font pas une généralité de leurs propos. De même tout au long des deux entretiens, les enseignants interrogés fournissent de nombreux exemples en s'appuyant sur leur parcours et ainsi sur ce qu'ils ont eux-mêmes mis en place au sein de leur classe.

Tous les deux ont un avis assez subjectif concernant une potentielle méthode pour travailler sur le sujet de l'égalité filles-garçons. En effet, ils se rejoignent en précisant que selon eux, il n'existe pas de méthode. Néanmoins, dans leur posture nous pouvons remarquer que l'enseignante exerçant en milieu ordinaire appuie ses dires sur un avis qu'elle juge collectif « tout le monde le saurait » tandis que l'enseignant de REP+ affirme qu'il n'y a pas de méthode mais des mots.

Au travers de leur réponse que nous pouvons juger subjective car, chaque enseignant peut avoir un avis différent sur la question, les enseignants interrogés utilisent une formulation qui sous-entend qu'ils jugent leur réponse objective.

A contrario les deux enseignants émettent plus de « doutes » quant à l'âge où il serait possible d'aborder la question de l'égalité filles-garçons au travers de l'emploi des termes « je pense » et « peut-être ». Ainsi, tous deux induisent un aspect purement subjectif dans leur réponse.

Enfin, nous remarquons que pour objectiver ses propos, l'enseignant en REP+ fait de nombreuses références aux programmes et textes officiels de l'éducation nationale. Pour l'enseignante en milieu ordinaire, nous remarquons qu'elle va plus faire référence à un avis dit « collectif » au travers d'auteurs, de recherches, des autres enseignants.

4) Comparaison des « mots indigènes »

Au cours de ces entretiens, les deux enseignants utilisent de nombreux termes considérés comme « indigènes ».

Nous pouvons tout de même remarquer que l'enseignante en milieu ordinaire en utilise bien plus, peut-être en raison de son expérience plus importante, alors que l'enseignant en REP+ a plutôt tendance à imaginer ses propos. De plus, ce dernier emploie plus souvent des mots du langage courant dans son discours, tels que « danger », « machisme », « avancée » ou « phénomène de mode ».

En outre, l'enseignante en milieu ordinaire utilise des mots davantage liés au sujet de l'égalité filles-garçons, comme « préjugé », « stéréotype » ou encore « mentalité ».

Enfin, le fait que l'enseignant de REP+ se reprenne plusieurs fois pour évoquer la même idée a engendré des redondances et parfois même des contradictions entre certains termes.

5) Comparaison des silences et des non-dits

Au sujet des silences et non-dits perçus dans ces entretiens nous pouvons remarquer une « anxiété » plus présente chez l'enseignante en milieu ordinaire. Cela peut être dû à la disposition de l'entretien. En effet, pour l'enseignante en milieu dit « ordinaire », l'entretien s'est déroulé en présentiel au sein de sa classe. Le choix du lieu avait pour but de lui procurer un sentiment de sécurité afin qu'elle se sente plus à l'aise pour nous répondre. Néanmoins, le fait d'avoir deux interlocuteurs, une prise de note et un appareil permettant l'enregistrement de l'entretien peut engendrer un stress chez la personne interrogée. L'enseignant en REP+ ne s'est pas confronté aux

mêmes conditions étant donné que l'entretien fut réalisé en visioconférence. Bien que l'enseignant nous voyait grâce à la caméra et savait qu'il était enregistré la barrière que met la technologie au travers de la visioconférence permet peut-être de rendre la personne plus à l'aise.

De même, comme explicité dans l'analyse de l'entretien de l'enseignant en REP+, la technologie peut altérer notre analyse sur les silences remarquables. En effet, la distance induit parfois un temps de latence entre la question posée et la réponse de la personne interrogée. Certains silences ne seraient donc pas dû à l'enseignant mais à l'outil utilisé pour faire cet entretien.

De plus, dans les deux entretiens nous avons pu relever de nombreux silences faisant référence au temps de réflexion. En effet, les deux enseignants connaissaient le thème de notre mémoire en amont mais n'avaient aucune information sur les questions que nous allions leur poser. Cette approche a été choisie pour nous permettre d'avoir un ressenti honnête de la part des enseignants. Ainsi, ces derniers construisaient leur réflexion au cours de leur réponse ce qui a pu engendrer des hésitations, des répétitions de mots et des silences.

Nous pouvons aussi observer un nombre légèrement plus important de non-dits dans l'entretien de l'enseignante en milieu dit « ordinaire ».

Il est important de noter que les deux entretiens ont été réalisés à des heures différentes de la journée. En effet, nous avons interrogé l'enseignante en milieu dit « ordinaire » durant la pause du midi avant que les élèves ne reprennent tandis que l'enseignant en REP+ a été interrogé le soir après sa journée de classe. Des silences relevés pouvaient alors faire référence à la fatigue de la journée de même pour des hésitations répétées.

6) Comparaison des malentendus

Le premier malentendu commun aux deux enseignants est celui concernant l'attitude à adopter face aux conflits liés à l'égalité filles-garçons. Cependant, ils n'ont pas la même vision des choses sur la question. L'enseignante en milieu ordinaire prône la discussion pour montrer que chacun a son avis, son idée. Toutefois, elle développe qu'il faut également essayer de faire évoluer le point de vue des enfants sur l'égalité filles-garçons, à travers des débats ou confrontations à des situations et avis différents. L'enseignant en REP+ ne pense pas de la même façon : pour lui, les élèves ne sont pas définis par leur genre. De ce fait, il interagit avec eux de façon non genrée, mais est tout de même intransigeant en ce qui concerne les comportements déplacés et contraires au vivre ensemble.

Aussi, l'importance de l'égalité filles-garçons dans la sphère scolaire est un sujet sur lequel les enseignants ont des points de vue divergents. L'enseignant en REP+ explique qu'il ne s'agit pas de l'axe de travail priorisé au sein de son école. En effet, bien qu'ils soient attentifs aux comportements quotidiens des élèves, les enseignants de cette école n'effectuent pas souvent des séquences précises sur le thème de l'égalité filles-garçons. A contrario, l'enseignante en milieu ordinaire pense que c'est une thématique qu'il faut travailler, quel que soit le cycle de l'élève, durant toute l'année scolaire, aussi bien lors de séances spécifiques qu'à travers les disciplines enseignées. L'enseignante s'est d'ailleurs auto-formée afin d'aborder au mieux ce sujet avec ses élèves.

Enfin, les enseignants se rejoignent sur un autre point : les limites de la littérature de jeunesse. En effet, l'enseignante en milieu ordinaire explique que certaines familles ne sont pas familières avec les livres, et les enfants n'ont donc pas de rapport avec cet outil. Ainsi, quelques élèves peuvent ne pas être sensibles à l'utilisation d'ouvrages de littérature de jeunesse dans les apprentissages, et cela n'aura donc pas d'impact sur leurs façons de penser. Également, l'enseignant en REP+ distingue une autre limite de la littérature de jeunesse : le fait qu'elle puisse induire des comportements contraires à ce que l'enfant a l'habitude de faire. Effectivement, les ouvrages partagent quelques

fois des histoires dans lesquelles les personnages ont des comportements stéréotypés ou au contraire extrêmement contre-stéréotypés. Les enfants vont donc s'identifier à ces personnages et reproduire ces comportements, même si cela n'est pas dans leurs habitudes. Ainsi, d'après cet enseignant, il serait préférable de laisser les élèves évoluer tel qu'ils ont envie d'être.

Les enseignants n'ont donc certes pas toujours les mêmes opinions sur certains sujets, mais abordent globalement les mêmes problématiques, au cours de cet entretien.

7) Comparaison des problématiques

Au cours des deux entretiens, divers questionnements ont pu être relevés et analysés. Nous pouvons, en comparant ces questionnements, relever certaines similitudes.

Tout d'abord, les deux enseignants s'interrogent sur une éventuelle méthode pour aborder le sujet de l'égalité filles-garçons. L'enseignante exerçant en milieu dit « ordinaire » expose une absence de méthode selon elle. Ainsi cette éducation passera principalement par des discussions. Pour l'enseignant en REP+, il n'existe pas forcément de méthode mais des moyens pour nourrir cette éducation. Bien qu'il fasse ressortir deux axes utiles à cette éducation, il rejoint l'avis de l'enseignante en milieu dit « ordinaire » en indiquant que les mots sont importants pour travailler sur un tel sujet. Ce sont ces mots qui vont nourrir une discussion, un débat et permettre de mieux comprendre l'égalité filles-garçons.

Ensuite, les deux enseignants se questionnent sur l'outil qu'est la littérature de jeunesse et son apport dans la thématique de l'égalité filles-garçons. Nous pouvons remarquer que les deux enseignants interrogés ont un avis similaire sur l'utilisation de cet outil. En effet, tous deux, précisent que la littérature de jeunesse est une « entrée », une « base » pour aborder ce sujet.

De même, les enseignants sont d'accord pour dire que la littérature de jeunesse permet de faire échos chez les élèves avec leur vécu et ainsi les amener plus facilement à s'identifier à un personnage ou à prendre la parole sur le sujet de l'égalité filles-garçons.

Également, tous deux montrent des réticences liées à cet outil. Pour l'enseignante de milieu dit « ordinaire », la littérature de jeunesse ne serait pas adaptée à tous les publics car, elle ne ferait pas sens pour tous. Pour l'enseignant en REP+, la littérature de jeunesse doit faire l'objet d'une analyse préalable de la part de l'enseignant afin de ne pas transmettre des clichés aux extrêmes sur l'égalité des genres.

C'est en cela que la seule utilisation de la littérature de jeunesse ne suffit pas à traiter de l'entièreté de ce sujet.

Enfin, nous pouvons relever que les deux enseignants se questionnent sur la crise sanitaire liée à la COVID19 qui limite certaines de leurs actions. Ils prennent alors en compte les restrictions liées à cette situation imposée par l'éducation nationale.

De ce fait, la mise en place d'une éducation à l'égalité filles-garçons doit prendre en considération la situation sanitaire et être adaptée sur certains aspects : accueil des parents dans les classes, brassage entre les classes.

In fine, les deux problématiques principales émanant des enseignants interrogés se complètent. En effet, l'une se concentre sur le rôle majeur de la pensée des élèves dans cette éducation et l'autre se questionne sur l'importance et la mise en place de l'éducation à l'égalité filles-garçons. À travers cela, on remarque que ces deux enseignants ont une vraie prise en compte de l'élève au sein de cette éducation car, tous deux réfléchissent à leur place dans l'approche de l'égalité filles-garçons ainsi que leur intérêt et l'apport positif dont pourrait bénéficier les élèves au travers de cette dernière.

8) Comparaison des objectifs

In fine, les objectifs majeurs des enseignants peuvent être mis en corrélation, bien que leurs avis divergent.

Tout d'abord, en ce qui concerne la littérature de jeunesse, l'enseignant en REP+ critique énormément cet outil en raison de ses limites. Toutefois, il l'utilise lui-même dans sa pratique, mais explique qu'il faut prioriser la liberté individuelle de chacun. L'enseignante en milieu ordinaire défend en revanche l'importance de l'utilisation des ouvrages de littérature de jeunesse au quotidien, dans les classes. Elle développe ainsi que cet outil permet de sécuriser les élèves et d'aborder des thèmes avec quelque chose qui leur est familier. Son utilisation doit cependant se cantonner à l'enrôlement des élèves et à l'amorce d'une séquence d'apprentissage, en raison de ses limites.

Aussi, l'axe de l'EPS est également l'une des manières d'aborder l'égalité filles-garçons, d'après l'enseignant en REP+. Celui-ci explique que c'est un moyen de créer une cohabitation entre les filles et les garçons, afin d'aborder le vivre ensemble.

De ce fait, les deux enseignants sont d'accord sur le fait d'utiliser la littérature de jeunesse, bien qu'elle ait quelques limites, et celui de REP+ indique qu'il existe d'autres axes sur lesquels il faut se pencher pour établir un climat de classe serein et propice aux apprentissages.

Conclusion

Pour conclure, l'égalité filles-garçons est une thématique dont l'importance dans la société n'a cessé de croître au fil du temps. Ainsi, à partir des années 2000, de nombreux textes officiels ont intégré ce sujet, tels que les programmes officiels des cycles 1, 2 et 3 ou le Socle Commun de Connaissances, Compétences et de Culture. De plus, de nouveaux textes ont été rédigés en abordant exclusivement l'égalité filles-garçons, en proposant par exemple des pistes et méthodes pouvant être exploitées, ou en apportant des connaissances sur ce thème. L'importance de ce sujet s'observe par la pluralité des ministères qui s'y intéressent, comme le démontrent les conventions interministérielles reconduites de 2006 à 2024.

De ce fait, aux vues de l'intérêt grandissant pour cette thématique, nous souhaitons nous pencher sur un aspect précis : son évocation à travers la littérature de jeunesse.

Nous avons donc établi notre travail de recherche à partir de la problématique suivante : De quelle manière deux enseignants exerçants dans des contextes professionnels contrastés utilisent-ils la littérature de jeunesse pour aborder l'égalité filles-garçons ?

Afin de mener à bien notre travail de recherche, nous avons décidé de réaliser des entretiens en guise de données qualitatives construites à l'aide d'un questionnaire que nous avons établi au préalable. Il s'agit d'entretiens que nous avons effectués avec deux enseignants de cycle 2 : l'un enseignant en milieu ordinaire et l'autre en REP+. Nous souhaitons ainsi recueillir le point de vue d'enseignants exerçants dans des milieux contrastés, au sujet de leurs pratiques pour aborder l'égalité filles-garçons et leur utilisation de la littérature de jeunesse. Par la suite, nous avons jugé intéressant de les confronter pour observer les similitudes et les points de divergence. Tout au long de cette analyse, nous nous sommes appuyées sur une grille méthodologique issue de l'ouvrage de S. Beaud et F. Weber.

Ces résultats nous ont amené à reconsidérer l'outil littérature de jeunesse, d'après leurs avantages et leurs limites, en ce qui concerne l'égalité filles-garçons. Les dires des enseignants à ce sujet ont ainsi concordé avec certains articles scientifiques présents dans notre partie théorique, notamment en ce qui concerne l'enrôlement des élèves de par l'utilisation d'ouvrages décrivant des situations qu'ils ont pu rencontrer. Toutefois, il est important de souligner les limites relevées par les enseignants, telles que le parti pris de l'œuvre qui peut engendrer des stéréotypes inverses, ou le fait que cela ne peut aborder toutes les problématiques liées au genre. De ce fait, selon les deux enseignants, cette littérature de jeunesse ne serait utilisable qu'en entrée, pour introduire la séquence.

De plus, à première vue, ils sont en accord sur le fait qu'il n'y ait pas de méthode réelle pour aborder l'égalité filles-garçons avec les élèves. Cependant, ils décrivent tous deux leurs façons de faire. La manière dont ils intègrent la littérature de jeunesse est similaire pour les deux (outil de

débat oral ou de production d'écrits), alors que l'enseignant en REP+ fait le lien avec l'EPS et que l'autre enseignante préconise des affichages communs à toute l'école.

Concernant la formation des enseignants, l'enseignante en milieu ordinaire explique qu'elle s'est auto-formée sur le sujet de l'égalité filles-garçons, en s'appuyant sur des textes officiels et des travaux de pédagogues. Pour ce qui est de l'enseignant en REP+, il mêle la formation sur cette thématique avec celle sur la discrimination et la laïcité. Ainsi, ces différences de formation peuvent être liées à une disparité en ce qui concerne la prise en compte de la question de l'égalité filles-garçons dans les écoles de formation et les animations pédagogiques proposées par les circonscriptions. Néanmoins, « la mise en place à partir de la rentrée 2021 d'un module de formation initiale et continue obligatoire sur l'égalité filles-garçons à destination des personnels enseignants et d'éducation, et des étudiants qui se destinent à le devenir, entend servir la construction et la diffusion d'une culture commune de l'égalité » (MENJS 2021). De ce fait, tous les enseignants vont ainsi recevoir une formation commune, concernant l'égalité filles-garçons.

En outre, notre volonté d'interroger deux enseignants de contextes scolaires contrastés nous a permis de faire ressortir des similitudes de point de vue. En effet, les deux, dans leurs discours, ne différencient pas l'approche de l'égalité filles-garçons à utiliser avec les élèves de milieu ordinaire et avec ceux de REP+. Toutefois, ils jugent tous les deux bénéfique en général, pour des élèves de REP+, de passer par la littérature de jeunesse. L'enseignante en milieu ordinaire développe également le fait que cet outil peut ne pas faire écho à l'élève en raison de ses habitudes familiales. L'enseignant en REP+, quant à lui, explique que le plus important est le lien avec les apprentissages et la construction d'une culture commune.

Enfin, nous avons pu remarquer une différence majeure en ce qui concerne l'intérêt personnel des deux enseignants sur le sujet de l'égalité filles-garçons. L'enseignante en milieu ordinaire pense qu'il « *faut l'aborder dès le plus jeune âge* », alors que l'enseignant en REP+ se focalise uniquement sur l'apport que peut avoir cette problématique pour les apprentissages. Il remet en cause l'intérêt d'aborder ce thème s'il ne se présente pas de lui-même, et n'a ainsi pas de « *regard sexué* » sur ses élèves.

À la lumière de ces résultats, nous pouvons en déduire que ces enseignants de contextes scolaires contrastés se rejoignent sur l'utilisation de la littérature de jeunesse, mais ont des opinions divergentes sur le fait d'aborder l'égalité filles-garçons à l'école et sur la manière de le faire.

Bibliographie

Anka Idrissi, N., Gallot, F., & Pasquier, G. (2018). *Enseigner l'égalité Fille/Garçon à l'école primaire (La boîte à outils du professeur éd.)*. DUNOD.

Arendt, H. (1968). *La crise de la culture*. Gallimard.

ABCD de l'égalité. (s. d.). Wikipédia. Consulté le 26/08/2021, à l'adresse https://fr.wikipedia.org/wiki/ABCD_de_l%27%C3%A9galit%C3%A9

Bakhtine, M. (1987). *Esthétique et théorie du roman* (trad. française D. Olivier). Paris : Gallimard.

Bazile, S., Dupuy, C. & Torterat, F. (2018). Programmes de littérature : travail du texte, travail en classe. *Le français aujourd'hui*, 202, 11-23. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-3-page-11.htm>

Beaud, S., & Weber, F. (2003) *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte. (pp. 235-290)

Biren, A. (2016). Genre, clichés, stéréotypes : la parole donnée aux enfants. *Le français aujourd'hui*, N° 193(2), 87-96. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-2-page-87.htm>

Brinker, V., & di Rosa, G. (2018). Les enjeux d'un enseignement de la littérature avec et au-delà des programmes. *Le français aujourd'hui*, 202, 5-10. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-3-page-5.htm>

Brugeilles, C., Cromer, I. & Cromer, S. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou : Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. *Population*, 57, 261-292. <https://www.cairn.info/revue-population-2002-2-page-261.htm?contenu=article>

Brugeilles, C., Cromer, S. & Panissal, N. (2009). Le sexisme au programme : Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école. *Travail, genre et sociétés*, 21, 107-129. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2009-1-page-107.htm>

Bruno, P., & Mongenot, C. (2016). Genre et enseignement. *Le français aujourd'hui*, 193(2), 5-12. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-2-page-5.htm>

Bruno, P., & Mongenot, C. (2016). Objectifs, démarches et supports pour réfléchir sur le genre : quelles ressources pour les enseignants ? *Le français aujourd'hui*, N° 193(2), 63-76. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-2-page-63.htm?contenu=plan>

Centre Hubertine Auclert. (2015, septembre). *Etude des représentations sexuées et sexistes dans les manuels de lecture du CP*. <https://m.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/fichiers/cha-etude-manuels-cp-web.pdf>

Collet, I. (2016). Former les enseignant-e-s à une pédagogie de l'égalité. *Le français aujourd'hui*, N° 193(2), 111-126. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-2-page-111.htm?contenu=article>

Couchot-Schiex, S. (2016). Des recherches en éducation, formation, didactique : de quel-s genres ? *Le français aujourd'hui*, N° 193(2), 13-24. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-2-page-13.htm?contenu=plan>

Coste, M. (2017). De la transmission de valeurs à l'enseignement de l'ambiguïté : la littérature et l'égalité fille-garçon. *Le français aujourd'hui*, 197(2), 109-118. <https://www.cairn.info/revue-lefrancais-aujourd-hui-2017-2-page-109.html>

Devriésère, V. (2017). Stéréotypes et valeurs dans la littérature de jeunesse : l'exemple de Trèfle d'or de J.-F. Chabas. *Le français aujourd'hui*, 197(2), 85-96. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-2-page-85.htm>

Duru-Bellat, M (1990). *L'école des filles : Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* (Collection Bibliothèque de l'éducation).

Duru-Bellat, M (2004). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Deuxième édition revue et actualisée. Paris : L'Harmattan.

France. Ministère de l'Éducation Nationale. (01/02/2007). BO n°05 : Convention pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif. Consulté le 24/08/2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/2007/5/MENE0603248X.htm>

France. Ministère de l'Éducation Nationale. (7/02/2013). Bulletin Officiel n°6 : Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif 2013–2018. Consulté le 24/08/2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo6/MENE1300072X.htm>

France. Ministère de l'Éducation Nationale. (08/08/2013). LOI n° 2013–595 : Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Consulté le 12/09/2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>

France. Ministère de l'Éducation Nationale. (2013) BO n°30 : Le référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation. Consulté le 16/08/2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

France. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (23/04/2015). Décret n°2015-372 : Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture. Consulté le 25/08/2021, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

France. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (23/06/2016). Parcours Citoyen. Consulté 07/04/2022, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/1558/le-parcours-citoyen-de-l-eleve>

France. Ministère de l'Éducation Nationale. (08/03/2018). Comité interministériel aux droits des femmes et à l'égalité entre les femmes et les hommes. Consulté 07/04/2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/egalite-entre-les-filles-et-les-garcons-9047>

France. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (28/11/2019). Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif 2019-2024. Consulté 07/04/2022, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/media/1618/download>

France. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (31/07/2020). Bulletin Officiel n°31 : Programme du cycle 2. Consulté le 25/10/2021, à l'adresse https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf

France. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (31/07/2020). Bulletin Officiel n°31 : Programme du cycle 3. Consulté le 25/10/2021, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3>

France. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (24/06/2021). Bulletin officiel n°25 : Programme du cycle 1. Consulté le 06/12/2021 à l'adresse https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/3/Programme2020_cycle_1_comparatif_1313243.pdf

Jacobson, L. & Rosenthal, R. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris : Casterman.

Jost, J.-T., & Banaji, M.-R. (1994). *Le rôle des stéréotypes dans la justification du système et la production d'une fausse conscience*. Journal britannique de psychologie sociale.

Laroque, L., & Raulet-Marcel, C. (2017). Littérature et valeurs. *Le français aujourd'hui*, 197, 5-14. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-2-page-5.htm>

Manuelian, M., Magnan-Rahimi, N., & Laroque, L. (2016). La littérature pour la jeunesse et le genre : un corpus face à ses contradictions ? *Le français aujourd'hui*, N° 193(2), 45-62. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-2-page-45.htm?contenu=plan>

Onisep. (2021, 10 janvier). Lexique de l'égalité. Consulté le 12/08/2021 à l'adresse [www.onisep.fr](http://www.onisep.fr/Equipes-educatives/Egalite-filles-garcons/Lexique-de-l-egalite). <https://www.onisep.fr/Equipes-educatives/Egalite-filles-garcons/Lexique-de-l-egalite>

Reboul, O (1992). *Les Valeurs de l'éducation*. P.U.F.

Steele, C.M., & J. Aronson, J. *Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans*. Journal of Personality and Social Psychology, vol. 69, no 5, novembre 1995, p. 797-811

Tailhandier, S. (2018). Pour un enseignement explicite de la lecture interprétative... Oui, mais comment ? *Le français aujourd'hui*, 202, 39-51. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-3-page-39.htm>

Tozzi, M (2008). *Éduquer aux valeurs*. Cahiers pédagogiques. Consulté le 20/08/2021, à l'adresse <http://www.philotozzi.com/2008/12/eduquer-aux-valeurs/>

Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.

Annexe 1 : Questionnaire pour l'entretien semi-directif

Depuis combien de temps enseignez-vous ?

Quels niveaux de classe avez-vous eu ?

Quel terme employez-vous pour qualifier l'approche des valeurs à l'école telle que l'égalité filles-garçons ?

(Selon vous, s'agirait-il plutôt de transmission, éducation, formation, enseignement ou apprentissage de valeurs ?)

Avez-vous déjà fait face à des conflits liés à l'égalité filles-garçons entre élèves et/ou entre professeur et élève(s) ? Si oui, comment avez-vous réagi ? Si non, quel comportement auriez-vous adopté ?

Quels sont les formations ou les outils que vous avez reçus en ce qui concerne (terme employé) à l'égalité filles-garçons ?

Quels sont les formation et outils que vous avez reçus concernant les conflits liés à l'égalité filles-garçons ?

Selon vous, y a-t-il un âge pour aborder le thème de l'égalité filles-garçons ?

Pensez-vous qu'il y ait une méthode à employer ?

Comment aborderiez-vous ce thème selon le cycle dans lequel se situent les élèves ? Quelles adaptations conseilleriez-vous ?

Quels sont les méthodes et/ou outils pour que les élèves puissent échanger et confronter leurs idées sur l'égalité fille/garçon ?

Avez-vous déjà utilisé la littérature de jeunesse à des fins de (terme employé) de l'égalité fille/garçon ? Si oui, quels sont les ouvrages utilisés et pourquoi ?

Comment avez-vous ou pensez-vous l'utiliser ?

Pensez-vous que la littérature de jeunesse est un outil essentiel dans (terme employé) de l'égalité fille/garçon ? Pourquoi ?

Quelles sont les limites de la littérature de jeunesse dans (terme employé) de l'égalité fille/garçon selon vous ?

Quelle importance donneriez-vous à (terme employé) de l'égalité fille/garçon dans le parcours scolaire de l'élève ?

Quelle place attribueriez-vous à la culture et aux croyances des élèves dans (terme employé) de l'égalité fille/garçon ?

Quelle place attribueriez-vous à la famille dans (terme employé) de l'égalité fille/garçon ? Peut-elle jouer un rôle ?

Selon le contexte professionnel, l'utilisation de la littérature de jeunesse peut-elle favoriser cette sensibilisation ?

En quoi, en REP+, l'utilisation de la littérature de jeunesse vous paraît-elle plus favorable ?

Annexe 2 : Entretien semi-directif avec une enseignante de cycle 2 en milieu ordinaire

Directrice d'entretien : Pouvons-nous commencer ?

Professeure interrogée : Oui.

Directrice d'entretien : Alors, depuis combien de temps enseignez-vous ?

Professeure interrogée : Depuis combien de temps, euh, ça fait vingt-six ans [soupir nerveux].

Directrice d'entretien : Et en 26 ans, à quels niveaux de classe avez-vous enseigné ?

Professeure interrogée : J'ai eu tous les niveaux [soupir nerveux] de la maternelle jusqu'au CM2.

Directrice d'entretien : D'accord, euh, quel terme employez-vous pour qualifier l'approche des valeurs à l'école telle que l'égalité filles-garçons ?

Professeure interrogée : Quel terme ?

Directrice d'entretien : C'est-à-dire, est-ce qu'il s'agirait plus selon vous d'une transmission, d'une éducation, d'une formation, d'un enseignement ou d'un apprentissage ?

Professeure interrogée : Hum...je....je parlerais plus d'éducation, d'éducation à la citoyenneté.

Directrice d'entretien : D'accord, avez-vous déjà fait face à des conflits liés à l'égalité filles-garçons entre élèves et/ou entre professeur et élève(s) ?

Professeure interrogée : Hum... j'ai travaillé dans des milieux plus défavorisés et c'est vrai que ça pouvait se poser. Dans le sens où il y avait plus de [silence] d'idées reçues sur par exemple qui doit faire quel métier ou euh qui doit faire quoi à la maison. Après, depuis quelques années, je m'aperçois que quand même les mentalités ont changé. Depuis une dizaine d'années je dirais. Euh... Les mentalités des élèves ont changé et euh... ils trouvent ça assez normal que le... les parents fassent la cuisine, fin que le papa fasse la cuisine et le ménage et que la maman fasse moins ou travaille plus à l'extérieur. Moi j'trouve qu'il y a une vraie hum évolution dans la mentalité des des enfants en tout cas.

Directrice d'entretien : D'accord, et lorsqu'il y a eu donc ces conflits, comment avez-vous réagi ?

Professeure interrogée : Bah euh on en parle tout de suite on essaie de ne pas installer les les idées fausses, on essaie de... de laisser exprimer l'enfant, de voir ce qu'il voulait dire exactement, qu'est-ce qu'il pense. Essayer le moins possible d'émettre un jugement, et de euh de prendre la parole, de l'écouter puis de montrer qu'il existe autre chose, que son idée euh... est ce qu'elle est mais que on peut penser aussi autrement. Et donc le mettre face à d'autres points de vue.

Directrice d'entretien : D'accord. Quelles sont les formations ou les outils que vous avez reçus en ce qui concerne l'éducation à l'égalité filles-garçons ?

Professeure interrogée : Je n'ai pas eu de formation mais je me suis auto-formée puisque c'est un des sujets qui euh est maintenant dans les programmes de l'EMC et donc j'ai déjà fait des leçons dessus. Y'a pas de formation au niveau de euh la formation des enseignants.

Directrice d'entretien : Et euh concernant les conflits potentiels liés à l'égalité filles-garçons, quelles sont les formations et outils que vous avez reçus ?

Professeure interrogée : Je n'en ai pas eu non plus, mais là aussi je me suis formée par exemple hum à la communication non-violente ou aux messages clairs, à tout ce qui pouvait avoir attiré euh à la résolution de conflits.

Directrice d'entretien : Et, selon vous, y a-t-il un âge pour aborder le thème de l'égalité filles-garçons ?

Professeure interrogée : Non. [silence] je pense qu'il faut l'aborder dès le plus jeune âge.

Directrice d'entretien : Pensez-vous qu'il y ait une méthode à employer ?

Professeure interrogée : Non, non plus parce que y'a, si y'avait une méthode tout le monde le saurait. Euh, donc je pense plus qu'il y a des discussions, des [soupir] euh hum un catalogue de possibles en fait. Je pense que euh qu'il faut discuter beaucoup mais sans émettre de jugements parce que sinon on braque l'autre personne en la mettant devant le fait que elle ait, qu'elle ait tort alors que elle a son point de vue actuel qui qui peut évoluer grâce à ce qu'on lui apporte. Parfois, c'est ce qu'on lui a inculqué dans la famille donc si on émet un jugement y'a un conflit de loyauté qui peut être très nocif. Donc je préfère ne pas le braquer mais plutôt aller dans dans l'exemplarité et dans, dans l'enseignement, l'éducation euh voilà. Plus que dans la confrontation.

Directrice d'entretien : Hum d'accord et comment aborderiez-vous ce thème selon le cycle dans lequel se situent les élèves ?

Professeure interrogée : Le cycle 1 ce serait plus des jeux je pense, des jeux d'imitation et ça dépend aussi si ça vient spontanément ou si c'est moi qui l'amène. Si euh si ça vient autour d'une conversation ce serait plus un débat qu'on peut mener dès tout petit on peut, on peut discuter avec les enfants. Dire ce qu'ils pensent et après peut-être jouer en imitant ce qui, ce qu'ils ont vu, ce qu'ils ont cru eux, ce qu'ils savent enfin ce qu'ils pensent savoir.

Après, en cycle 2 on peut commencer déjà à faire euh une leçon plus spécifique sur euh quels sont les métiers dits féminins, dits masculins, qu'est-ce que vous en pensez, est-ce que vous pensez que c'est toujours d'actualité. On peut partir de ça euh ou d'un album ou d'une situation qui s'est présentée par exemple toi tu ressembles à un garçon par exemple dans ma classe cette année j'ai [silence] deux garçons qui ont, qui ont des traits euh plutôt féminins et qui euh mettent par exemple du vernis ou qu'ils mettent des des pinces ou des queues et ça se passe très très bien en classe en fait. Mais euh l'un d'eux est souvent pris pour une fille dès qu'y a un intervenant extérieur donc il faut qu'on discute, qu'on explicite. Mais je trouve que dans la classe, au sein de la classe, ils sont très très bien accueillis et très bien acceptés par leurs, sur leurs différences en fait. Donc je trouve que euh, je vous dis les euh [silence] les jeunes enfants sont mieux éduqués que nous on a pu l'être à ce propos-là.

Directrice d'entretien : D'accord, et concernant le cycle 3 ?

Professeure interrogée : Le cycle 3 ce serait plus des débats pour moi. Plus des débats, des mises en situation par exemple euh un garçon euh [silence] euh peut dire des paroles méchantes sur une fille

qui est habillée de telle façon ou sur euh un garçon qui aime jouer avec les filles donc que fait-on ? Comment réagit-on euh pour moi ce serait plus des débats à visée philosophique.

Directrice d'entretien : D'accord, euh quelles sont les méthodes et les outils pour que les élèves puissent échanger et confronter leurs idées sur l'égalité filles-garçons ?

Professeure interrogée : Pour moi il n'y a pas de méthode, c'est vraiment une éducation c'est-à-dire des discussions parce que une méthode c'est comme si c'était euh d'abord tu fais ça, puis tu fais ça et pour moi c'est très compliqué de mettre euh ce thème dans euh dans un schéma très pré-établi parce que ça dépend tellement de la situation. Est-ce que l'enfant l'a appris chez lui, est-ce qu'il l'a appris à l'école, est-ce que c'est une idée qu'il a comme ça, préconçue. Donc, ça dépend tellement de ça que de dire y'a une méthode pour moi ça ne convient pas et c'est vraiment au cas par cas, regarder ce que l'enfant croit savoir et après euh essayer d'un peu découdre ça et de reconstruire avec lui une relation plus saine et, et des connaissances plus précises sur euh ce que peut être euh la femme. Et je vous dis, depuis quelques années je trouve vraiment que les enfants ont une autre conscience de des jeux même si euh le bleu est toujours prédestiné aux garçons. Par exemple là j'ai fait des groupes, y'a un groupe rose, y'a des garçons et aucun n'a réagi en disant « non je veux pas ». Alors qu'il y a quelques années j'avais cette réaction-là. Donc on voit quand même qu'il y a une vraie évolution [silence] des mentalités.

Directrice d'entretien : Avez-vous déjà utilisé la littérature de jeunesse à des fins d'éducation à l'égalité filles-garçons ?

Professeure interrogée : Oui.

Directrice d'entretien : Quels ouvrages avez-vous utilisés et pourquoi ?

Professeure interrogée : Je ne les ai pas en tête mais j'en ai peut-être là mais je trouvais que c'était une bonne base quand y'avait pas de hum prétexte hum de conversations ou d'évènements qui se sont passés et si je veux utiliser ce thème, je partirais d'un livre. On partirait sur un débat, je j'ai aussi des livres sur euh Nasreddine et euh ils sont là-bas [montre un placard] je sais pas il faudrait peut-être interrompre pour que j'aille les chercher.

Directrice d'entretien : Oui oui bien sûr.
[l'enregistrement est mis en pause]

Professeure interrogée : Je pars de petites histoires qui sont très très courtes et euh après y'a une euh aide à la discussion mais je ne m'en sers pas forcément parce que j'ai assez d'expérience pour mener ça toute seule. Mais euh pour les débutants ça peut être très intéressant et ça part d'un tout petit texte qui est prétexte à une discussion en fait donc euh vous avez un peu sur tous les thèmes.

Directrice d'entretien : D'accord, ça a l'air intéressant et comment avez-vous utilisé justement euh ces ouvrages ? Donc euh par exemple un album de littérature de jeunesse ?

Professeure interrogée : On allait au coin regroupement parce que je trouve ça très important de capter l'attention et on, on lisait l'histoire. Je peux m'interrompre plusieurs fois si je vois qu'un enfant a besoin d'éclaircissement ou si je vois que ça le touche particulièrement. Et on part dans des discussions euh et je, je suis vraiment, j'ai une idée préconçue sur comment ça va se passer mais je suis vraiment le fil de la pensée parce que parfois ils peuvent nous amener quelque part où l'on ne pensait pas et ils ont juste besoin d'en parler. Donc euh, on va là où ils en sont et on essaie de... de, de les amener à écouter un autre point de vue, au moins à écouter. Peut-être pas à l'adopter tout de

suite mais s'ils l'écoutent plusieurs fois ça va finir par porter ses fruits et, et à dire c'est vrai on peut penser différemment et ne pas être pour autant plus idiot ou moins idiot. C'est juste une pensée divergente.

Directrice d'entretien : D'accord et pensez-vous que la littérature de jeunesse est un outil essentiel dans l'éducation à l'égalité filles-garçons ?

Professeure interrogée : Oui, c'est un outil majeur. Parce que ça les touche, c'est leur monde, c'est euh c'est qui leur parle beaucoup et ils peuvent s'identifier sans forcément s'impliquer. Donc pour moi c'est important qu'ils puissent euh, exprimer des idées en s'appuyant sur un exemple qui n'est pas le leur forcément mais ils... ils s'imprègnent de ces personnages, de ces idées et ils s'expriment avec plus de facilité pour certains, d'autres n'ont pas besoin de ce support.

Directrice d'entretien : Oui je vois et quelles sont les limites de la littérature de jeunesse dans l'éducation à l'égalité filles-garçons, d'après vous ?

Professeure interrogée : Ça n'aborde pas tous les thèmes, ça ne va pas... fin le livre est déjà fait donc on peut pas partir sur une direction complètement imaginaire. Ça peut être la base mais après il faut vraiment étayer et partir sur une situation plus concrète. Par exemple, nous l'année dernière, non y'a deux ans on avait fait des panneaux sur « j'ai le droit d'être une fille » on s'inspirait d'Élise Gravel je crois c'est ça ?

Directrice d'entretien : Oui c'est ça, Élise Gravel.

Professeure interrogée : Et donc, on était parti sur ce modèle-là pour faire des, des affiches et euh on avait dit « je suis une fille et j'ai le droit de » et on avait fait tout un panel de possibilités et vice versa pour travailler. Et donc ça avait beaucoup plu ça parce que certains se disaient « wahou bah je suis normal en fait ». Ça pousse à la normalité et à dire « je suis pas le seul à aimer le rose », « je suis pas la seule à aimer le foot ». Donc c'était, ça avait cassé des clichés et j'ai trouvé ça assez intéressant.

Directrice d'entretien : Et, quelle importance donneriez-vous à l'éducation à l'égalité filles-garçons dans le parcours scolaire de l'élève ?

Professeure interrogée : Très importante et je pense qu'elle est partout et tout le temps. C'est une euh, quelque chose qu'il faut travailler tout le temps même... pour la moindre chose par exemple « tiens je vais t'aider parce que je suis un garçon pour ouvrir ça » euh ouais mais ta copine aussi peut le faire enfin vous voyez c'est tout le temps. C'est pas seulement euh, c'est les petits préjugés qui font les idées après donc je pense qu'il faut les travailler en permanence.

Directrice d'entretien : Oui, d'accord. Et quelle place attribueriez-vous à la culture et aux croyances des élèves dans l'éducation à l'égalité filles-garçons ?

Professeure interrogée : [Respiration] Une place euh assez importante mais pas seulement. Ce n'est pas parce que fin euh, ce n'est pas seulement les milieux maghrébins par exemple qui sont très euh, euh misogyne par exemple euh, mais loin de là. Parfois, on a des idées très préconçues et on peut avoir des enfants d'origine française euh et qui disent « mon papa ne touche jamais au ménage » ou bien « ne fait rien ». En fait il y a beaucoup d'idées préconçues là-dessus. Et euh, parfois c'est vrai, parfois ça ne l'est pas du tout et donc il faut vraiment s'ouvrir et ne, et ne mettre aucune barrière ni euh aucun... aucun préjugé sur ce que l'enfant peut penser parce qu'on a des sacrées surprises en fait. Donc toujours euh, venir blanc, venir sans aucune arrière-pensée devant les enfants en disant

« je prends votre parole, je l'écoute » et là on va discuter pour voir ce qu'on peut penser différemment sans forcément tenir compte de la nationalité de l'enfant ou de ses, de son origine sociale.

Directrice d'entretien : Oui et du coup, quelle place attribueriez-vous à la famille dans l'éducation à l'égalité filles-garçons ? Peut-elle jouer un rôle ?

Professeure interrogée : Bah une place importante parce que je pense qu'il faut aussi intégrer la famille dans cette éducation-là en montrant par exemple ce qu'on a fait. On peut, on peut faire une, dans un autre contexte, une exposition que les parents seraient invités à suivre ou bien on peut écrire une histoire qu'on écrirait nous-mêmes ça pourrait être très intéressant pour que les parents puissent la lire. Mais c'est vrai qu'avec ce contexte les projets sont mis un peu entre parenthèses.

Directrice d'entretien : C'est vrai que c'est compliqué. Euh, donc vous pensez qu'elle peut jouer un rôle justement dans cette éducation à l'égalité filles-garçons ?

Professeure interrogée : Oui oui bien sûr parce que l'enfant raconte souvent ce qu'il vit à l'école et donc peut aussi quelque part modifier euh l'avis des parents. Parce que certains ont très peur de, que leur enfant perde euh, quelque chose en allant à l'école. Il y a eu des débats sur par exemple le, que on forçait les enfants à s'habiller en rose ou à jouer à la poupée y'a quelques années. Et donc il faut lutter contre ça, lutter en disant « ce n'est pas parce qu'on apprend à l'enfant à respecter l'autre sexe et à, même à, à vouloir, euh, avoir une part de féminité comme on l'a tous qu'on touche à l'intégrité de l'enfant ».

Directrice d'entretien : Oui et donc pensez-vous que selon le contexte professionnel, l'utilisation de la littérature de jeunesse peut-elle favoriser cette sensibilisation ?

Professeure interrogée : Y'a un, je pense qu'y a un léger impact comme je vous avais dit tout à l'heure mais il ne faut non plus tomber dans les préjugés.. Parce que je vous dis y'a parfois des, des situations très très diverses et dans des milieux très favorisés des, des comportements sexistes et dans des milieux défavorisés des comportements tout à fait égalitaires. Mais c'est vrai qu'en grande majorité on peut voir quand même une influence.

Directrice d'entretien : D'accord et donc en quoi, en REP+, l'utilisation de la littérature de jeunesse vous paraît-elle plus favorable ?

Professeure interrogée : Ça dépend si c'est dans la culture de la famille. Parce que certaines familles, les livres ça ne leur parle pas donc ce n'est pas le meilleur moyen. Pour moi, c'est mieux si c'est l'enfant qui raconte ou si c'est l'enfant qui, qui le vit et qui finit par y adhérer et donc après, petit à petit, convaincre son, le parent. Ça marche mieux dans ce sens-là mais toujours à euh apporter le livre ce n'est vraiment pas dans la culture de famille donc ça ne marche pas. [silence] Si on est pas dans, dans vraiment ce qui les touche eux, voilà.

Directrice d'entretien : D'accord, nous avons fini. Je vous remercie d'avoir répondu à nos questions.

Professeure interrogée : Avec plaisir.

Durée : 20 minutes et 50 secondes

Annexe 3 : Entretien semi-directif avec un enseignant de cycle 2 en REP+

Directrice d'entretien : Pouvons-nous commencer ?

Professeur interrogé : Commençons.

Directrice d'entretien : Alors, depuis combien de temps enseignez-vous ?

Professeur interrogé : Alors euh... Donc j'en suis... Je sais même pas quel euh ça fait 16 ans. Euh... Donc là depuis que je suis en REP+ ça fait euh... 13... fin je me perds dans les années donc ça fait une bonne dizaine d'années. Non 10 ans en fait plus.

Directrice d'entretien : D'accord. Et au cours de ces années, quels niveaux de classe avez-vous eu ?

Professeur interrogé : Euh j'ai eu, bah tous les niveaux au moins une fois. Hum... donc j'ai eu des cycles euh, une année de cycle 3 et après cycle 2, CE2 et CE1.

Directrice d'entretien : Ok, alors du coup, concernant notre sujet, quel terme employez-vous pour qualifier l'approche des valeurs à l'école telle que l'égalité fille/garçon ?

Professeur interrogé : Quel terme ?

Directrice d'entretien : Euh oui selon vous s'agirait-il plutôt de transmission, d'une éducation, d'une formation, d'un enseignement ou d'un apprentissage ?

Professeur interrogé : Ah d'accord. Je pense qu'il y a une partie éducative. Dans le sens où je pense pas que ce soit quelque chose qui soit forcément mis en valeur euh notamment fin d'une manière générale au niveau de la société mais après je pense que si c'est dans les programmes c'est qu'y a un aspect éducatif qu'on doit aussi euh assurer. Donc euh... sur lequel on doit veiller au quotidien aussi. Pas seulement à travers des séquences d'apprentissage. Voilà donc y'a de l'éducation.

Directrice d'entretien : D'accord, avez-vous déjà fait face à des conflits liés à l'égalité filles-garçons entre élèves et/ou entre professeur et élève(s) ?

Professeur interrogé : Euh... Des conflits non euh de mémoire non. Après des conflits filles-garçons y'en a, y'en a existé. Après que ce soit lié à l'égalité filles-garçons, que ce soit ce thème-là qui soit le... le sujet de la dispute euh j'en ai pas souvenir. Par contre des côtés un peu hum, euh, des disputes euh, qui fassent ressortir le machisme de certains garçons oui y'en a eu [silence] sûrement. Mais pas plus que ça.

Directrice d'entretien : D'accord et euh, auquel cas il y aurait eu des disputes sur ce sujet donc de l'égalité filles-garçons, vous pensez que vous auriez adopté quel comportement face à cela ?

Professeur interrogé : [silence insistant] bah euh je serai intransigeant sur le fait que euh... ce sont des élèves avant tout, enfin pour moi. J'ai pas de... de regard sexué sur les enfants en fait. Je sais pas si je répons clairement mais [soupir nerveux].

Directrice d'entretien : Oui et quelles sont les formations ou les outils que vous avez reçus en ce qui concerne l'éducation à l'égalité filles-garçons ?

Professeur interrogé : Alors concernant l'égalité filles-garçons non mais on a eu sur la laïcité, discrimination. Donc, c'est des thèmes auxquels on était sensibilisé ces dernières années. Notamment suite à euh aux polémiques qu'il y a eu autour du genre. Euh, donc on était amené à voilà faire des séquences enfin ça nous a été demandé de le faire. Euh mais euh voilà dans ce cadre-là. Je sais pas si j'ai répondu j'ai oublié un peu la question.

Directrice d'entretien : Euh oui oui c'était concernant les formations et les outils potentiels sur ce sujet.

Professeur interrogé : voilà ouais donc pas d'outils particuliers, on a été orienté bon on a cherché euh dans le cadre justement de de de [silence] de réflexion qu'on peut avoir autour de la laïcité, des différentes discriminations. Euh, on a fait les groupes de travail à l'école sur les projets communs. Dans notre école, on fonctionne assez souvent comme ça. Et... dans ce cadre-là on a cherché pas mal à travers la littérature pour aborder euh... faire une entrée en fait. Alors après je, j'ai pas énormément d'ouvrages en fait à citer mais euh voilà.

Si je peux euh voilà les outils après je pense qu'on se les ait plus créés. Après bien sûr il y a eu des formations sur ça c'est un peu euh dans l'éducation nationale un phénomène de mode. Après ça disparaît un moment, ça revient. Donc là c'était pendant deux ans y'a eu euh fallait qu'on œuvre là-dessus donc on l'a fait. Après c'est pas forcément la chose sur laquelle on est hum, euh toujours euh [silence] où on axe les cadres éducatifs j'ai envie de dire de l'année.

Par contre c'est que, hum, d'une certaine manière sur l'école on, j'allais dire on est assez vigilant dessus dans le comportement de tous les jours en fait. J'ai l'impression.

Directrice d'entretien : Et au sujet des conflits potentiels qui peuvent en découler, quels sont les formations et outils que vous avez reçus ?

Professeur interrogé : Bah, en fait, on a pas eu à en utiliser beaucoup. Enfin, bon du coup je, je vais pas vous parler d'outils. Là je vais pas pouvoir vous aider beaucoup, là.

Directrice d'entretien : Pas de soucis. Et pensez-vous qu'il y ait une méthode pour aborder le thème de l'égalité filles-garçons ?

Professeur interrogé : [silence] Alors une méthode, non, des mots oui. Je pense qu'on ne parle pas à un enfant de CP-CE1 pour aborder peut-être ces thèmes ou, peut-être oui, quand vous parlez de méthode euh, peut-être les, les outils utilisés pour entrer dans ces, et peut-être les attendus qui sont derrière. Ça peut être une exigence qui est différente, selon l'âge, c'est sûr. Euh, on ne peut pas aborder euh avec les mêmes mots, peut-être avec euh [silence] y'a quand même une part euh comment dire, peut-être pas d'imaginaire mais, qui, qui est quand même importante chez les enfants plus jeunes.

Directrice d'entretien : Oui, bien sûr.

Professeur interrogé : Pour euh, amener à réfléchir en tout cas. Euh, après sur enfants ouais de CM1-CM2, je pense qu'ils sont confrontés à une autre réalité. Donc peut-être euh, les situations euh, peut-être de confrontation, comme vous avez évoqué tout à l'heure euh, on peut les utiliser peut-être, malheureusement, peut-être plus souvent. Comme euh, point de débat ou en tout cas de, de, de point de réflexion en classe.

Directrice d'entretien : D'accord. Et, du coup, selon vous, euh, au niveau de l'âge, vous pensez que c'est à partir de quelle tranche que l'on peut commencer à aborder ce thème ?

Professeur interrogé : [silence] Alors là, je sais, je sais pas si je peux avoir une réponse. Je pense que c'est un thème qu'on peut aborder, euh, enfin, pour parler de l'école primaire, dès le CP. Après, euh, ça peut être sur des euh, ouais je pense qu'on a euh, voilà, qu'on peut vraiment calibrer le, je pense, la manière de l'aborder en fonction des enfants. J'ai pas d'exemple direct, mais, euh, je pense que des élèves de CP, c'est... Mais je suis pas sûr qu'à cet âge-là, ils se posent cette question. C'est des CP euh...[rire] Mais, par contre, c'est euh, des gestes euh, une forme de civisme à adopter aussi, enfin une manière de fonctionner, je pense, en classe qui est importante. Donc euh, peut-être que les enfants ne vont pas se poser la question mais par contre à l'enseignant de, de euh, de veiller à faire en sorte que ce soit apaisé pour tout le monde, en fait. Enfin, qu'il y ait, enfin même pas au-delà d'apaiser c'est euh, que, qu'il y ait une équité sur le, pour le fonctionnement.

Directrice d'entretien : Oui. Et, vous en avez déjà un peu parlé, mais, comment aborderiez-vous ce thème donc, selon le cycle dans lequel se situent les élèves ?

Professeur interrogé : Bah concrètement, euh, puisque vous avez reçu le, par messagerie là, on en avait un petit peu discuté, nous c'était assez sommaire hein, mais euh, la première chose, déjà, le premier axe qui me vient, qui est intéressant, bon c'est à travers la littérature, on avait utilisé deux albums. Mais, on en discutait avec mon collègue à midi, on, justement, en le prévenant que j'allais discuter avec vous, parce que c'est lui qui avait un peu plus mené la séquence en littérature, donc on avait travaillé sur « Rose bonbon », je crois et un autre c'était, euh, « Le rêve de Fatou », et euh, l'accès à l'éducation dans ce, en fait ça reste très, comment dire euh, vraiment cliché. Euh, d'aborder par la littérature, selon les ouvrages qu'on utilise. C'était euh, voilà, ce, pour caricaturer, euh, les garçons peuvent mettre du rose et les filles peuvent mettre du bleu. Mais, euh, ou les filles peuvent faire du foot, voilà, c'était, alors qu'en fait euh, y'a cette partie qui est une réalité, et y'a aussi se dire que ben les filles si elles ont envie de s'habiller en rose, elles s'habillent en rose aussi. Vous voyez, je veux dire y'a là, et puis euh, y'a tout un tas d'autres choix en fait, on peut pas se cantonner juste aux euh à ces a priori là. Mais bon ça fait partie d'un axe de réflexion, enfin, d'un outil, enfin, d'un support pour aborder ces, ces questions-là. Euh, mais c'est vrai qu'on peut pas se, euh, peut-être que le rêve d'une jeune fille c'est pas forcément de faire les choses que font les garçons aussi, et inversement. Y'a la possibilité de le faire ou pas, en fait. C'est ça qui est important aussi.

Directrice d'entretien : Oui.

Professeur interrogé : Et y'a un deuxième axe qui est important, j'pense, euh, c'est l'EPS. Notamment, euh, ben là, pour le coup, en ce moment on fait, une activité, donc euh, en fait, c'est pas, on fait pas du football hein on fait, enfin j'ai trouvé une séquence qui avait trouvé un joli mot, c'était la balle aux pieds, justement pour éviter d'évoquer ça. Et, euh, moi je trouve intéressant en fait, de, de faire des binômes filles-garçons pour que les uns apportent aux autres. Et justement que le côté euh, euh foot qui est euh, j'allais dire sur les comportements un peu des euh, que j'aime pas trop moi, que je peux voir chez les enfants quand ils font du foot, pour ceux qui pratiquent en tout cas, justement ils les mettent de côté, et ils se mettent au service de l'autre et c'est intéressant euh, alors je sais pas si on peut parler d'égalité filles-garçons, c'est pas le... Mais c'est intéressant qu'il y ait une forme de cohabitation, de ce point de vue là. Que ce soit pas les filles qui savent pas trop jouer on les laisse ensemble pour qu'elles apprennent à jouer et les garçons ils font avec leurs niveaux, mais au contraire que, euh, on brasse et que trouver des activités qui puissent faire à deux en, en prenant en compte l'autre euh, pour réaliser l'activité. J'sais pas, ça c'est intéressant. C'est valable pour d'autres activités. Mais c'est vrai que dans le cadre de, de, ouais du foot-salle ou balle aux pieds, c'est intéressant.

Directrice d'entretien : C'est vrai.

Professeur interrogé : Par exemple. Il doit y avoir sûrement d'autres choses hein, mais euh... Et, c'est valable aussi pour la danse euh... C'est intéressant aussi de... Je pense que de, de voir ce que l'un peut apporter à l'autre, en fait. Plus que de parler d'égalité.

Directrice d'entretien : Oui. Et vous privilégieriez également cette approche, donc à travers la littérature de jeunesse et notamment l'EPS, pour du cycle 3 aussi ?

Professeur interrogé : Je pense que après, bien sûr. Après, c'est toujours euh, ce qui est important après c'est de trouver le, un album qui fasse euh écho, à la fois pour soi, pour qu'on puisse euh, qu'on se sente en cohérence pour en parler, pour aborder quelque chose à partir de celui-là, ou un roman ou un... Et l'EPS, c'est l'activité aussi hein, c'est la manière dont on la met en place, dont on l'amène qui doit amener euh, des comportements mais bien sûr euh, je pense que ça marche pour tous les âges hein.

Directrice d'entretien : D'accord. Et, est-ce que vous avez d'autres méthodes ou outils pour que les élèves puissent échanger et confronter donc euh, leurs idées sur l'égalité filles-garçons ?

Professeur interrogé : Euh ce qui se pratique euh, nous on le fait pas mais, il doit y avoir le, le, le conseil de classe, euh, les débats qui sont à régler aussi, euh... Ce sont des outils qui sont fréquemment utilisés, je pense que le, euh, après, le, il faut que le questionnement soit, soit bien calibré aussi pour le, et la parole distribuée et ouais, je, je... C'est toujours le problème après c'est, dans ce genre d'activité, là, quand on passe par l'oral et des moments où chacun exprime ses pensées, c'est de pouvoir écouter l'autre, de faire en sorte qu'il y ait quelqu'un qui soit garant d'une vraie écoute, et une prise en compte de ce que dit l'autre dans sa réflexion. Et pas rester aussi sur, euh... Mais, voilà, ce sont des outils qui peuvent être euh, aussi être euh, cohérents hein, dans ce thème-là.

Directrice d'entretien : Oui, bien sûr. Et vous nous avez donc expliqué que vous utilisez la littérature de jeunesse pour aborder la question de l'égalité filles-garçons, mais comment vous avez pensé cette utilisation de ces ouvrages ? Comment vous les avez exploités du coup ?

Professeur interrogé : Alors, en fait, euh, dans le cadre de ces thèmes, autour de l'égalité, de la laïcité, de la citoyenneté, du vivre ensemble, ces thèmes sur lesquels on, on avait échangé pas mal avec euh les collègues euh, y'a deux ans, je crois, on avait fait quelque chose... Là avec le, le, la crise sanitaire, on avait pas, chacun avait fait dans sa classe en fait. Mais donc on a été parti en fait sur des, à la fois un mix littérature et un peu philosophie, enfin y'avait un ouvrage qui était intéressant, c'était euh, « la philosophie à l'école à travers la littérature ». Et, alors c'était pas à proprement parlé l'égalité filles-garçons, y'avait le, le droit à l'éducation par exemple, euh, l'amitié, l'amour... Donc c'était des thématiques qui ressortaient et donc euh, y'avait une base d'ouvrage et une forme de méthodologie qu'on a utilisé.

Directrice d'entretien : Est-ce que vous vous souvenez de la méthodologie, pour nous en dire un peu plus ?

Professeur interrogé : Oui, donc y'avait euh, y'avait un premier temps en fait, c'était lié euh donc la littérature, la compréhension de littérature, pour comprendre une situation de vie en fait. Et la raccrocher à une expérience personnelle ou à une connaissance, une culture. Et à partir de ça, on, on générerait un débat sur, euh, qu'est-ce que l'amour ou qu'est-ce que le droit à l'éducation, est-ce qu'on a le droit... Des, des questions plus philosophiques on va dire. Donc en partant d'un, euh, d'une expérience littéraire, et peut-être en la raccrochant à des expériences de vie, euh, des élèves,

ou d'autres expériences hein, ça peut être euh, des films qu'on a vus, ce qu'on a pu voir euh... Donc y'avait ce temps-là vraiment de compréhension avec des questions de compréhension de l'album ou du petit roman, et euh, y'avait un temps de, je me souviens, de euh, d'écriture de, des ressentis. Après donc qui était personnel, qui était pas, euh, on pouvait, l'enfant pouvait dire à l'enseignant, demander de, de l'aide de formulation mais il n'y avait pas d'obligation. En tout cas de, pour l'enfant, de faire part de ce qu'il avait écrit. Et ensuite, euh, en fait c'était préparatoire au débat. Et donc à partir de ce que l'enfant avait écrit, ça servait de support après à des opinions qu'ils pouvaient discuter pendant les débats philosophiques, et à la fin de tout ça, y'avait une forme d'affichage sur euh, en fonction de la problématique qui était posée.

Directrice d'entretien : D'accord. Et, pensez-vous que la littérature de jeunesse est un outil essentiel dans l'éducation à l'égalité filles-garçons ?

Professeur interrogé : [silence] Euh, pas que de l'égalité filles-garçons, je pense que fin... Surtout à l'école en fait, c'est vraiment euh... Ça peut être [silence] ça peut être intéressant pour euh... En fait pour faire vivre des expériences qu'on a pas forcément l'occasion de pouvoir euh vivre soi donc c'est toujours un point de départ pour la réflexion, qui euh, ouais qui, qui est vraiment intéressant. Et je pense que d'ailleurs c'est le problème c'est que souvent, on enfin de, la littérature là ces dernières années on faisait du, d'un point de vue technique, c'est-à-dire apprendre à comprendre, ça a été une mode pendant un certain temps, bon elle est toujours d'actualité. Et je pense que ce qui est intéressant, c'est euh justement la littérature comme euh, comme expérience en fait. Et justement quand on fait trop de technique, on oublie ce côté-là. Et je pense que les, les écrivains quand ils écrivent les, les, euh... Quand ils font une œuvre c'est d'abord pour faire passer des valeurs, pour faire à travers l'expérience de vie de quelqu'un, peut-être euh amener les gens à réfléchir sur des thématiques. Et donc j pense que oui c'est un outil euh, c'est un support vraiment intéressant.

Directrice d'entretien : Et, selon vous donc, quelles seraient les limites de la littérature de jeunesse dans cette éducation à l'égalité filles-garçons ?

Professeur interrogé : Ben, peut-être euh celle que j'évoquais tout à l'heure. C'est-à-dire que, enfin c'est que sur, sur le coup j'avais pas pensé en en discutant avec mon collègue. En fait, euh, c'est euh, justement quand, c'est peut-être un piège après pour euh, en tant qu'enseignant, c'est de pas tomber dans le parti pris. C'est-à-dire que, par exemple sur « Rose bonbon », c'était le parti pris de dire les filles peuvent faire comme les garçons. En fait, je pense que là, là, ce qui est euh mis en avant euh, derrière, c'est ce qui, pendant un temps, était déjà euh une avancée hein, on va dire. Euh, là je pense que euh... Y'a l'égalité et y'a aussi une forme de liberté aussi, c'est-à-dire qu'on, on peut être euh, qui on a envie d'être. Tant qu'on ne gâche pas la liberté des autres, mais euh... Donc c'est, en fait, la limite de la littérature, c'est de, je pense ça peut être piégeux si on, on n'analyse pas en fait le parti pris de, de l'œuvre. Pour pas, pas tomber dans un cliché, dans quelque chose de, dans un peu, peut-être un peu trop sectaire ou qui laisse de côté d'autres possibilités, d'autres pistes de réflexions aussi, je pense.

Directrice d'entretien : D'accord.

Professeur interrogé : Après je vois celle-là après, y'en a peut-être d'autres hein...

Directrice d'entretien : Bien sûr. Et, quelle importance donneriez-vous à l'égalité filles-garçons dans le parcours scolaire de l'élève ?

Professeur interrogé : [silence] Ben, je sais pas, enfin je me pose pas la question, en fait. Enfin je... J'ai dit tout à l'heure enfin je... Moi ça me vient même pas à l'esprit de penser à l'égalité fille-

garçon. Euh, moi je vois les élèves, je les prends comme ils sont euh, le but c'est voilà de les [silence] de les faire avancer, progresser en fait. Donc euh... Et puis dans un climat qui soit apaisé donc, on... C'est vrai que ce côté-là, on va dire, c'est peut-être quelque chose qu'ils doivent vivre à l'extérieur donc euh... Mais nous on est attachés à faire en sorte que déjà dans l'école ça se passe bien, qu'il y ait un climat où chacun puisse euh, s'exprimer, euh, être, être serein, se sentir en sécurité. Pour mieux apprendre. Donc euh, moi je me limiterais à ça, j'ai pas de, enfin je euh... Je me pose pas la question en fait.

Directrice d'entretien : Ok.

Professeur interrogé : En fait je trouve que ça va de soi. Je sais pas comment le dire.

Directrice d'entretien : Oui. Et euh, quelle place attribueriez-vous à la culture et aux croyances des élèves dans l'éducation à l'égalité filles-garçons ?

Professeur interrogé : [silence] C'est, c'est compliqué d'en parler. [rire] Je pense, la culture en tout cas, enfin la culture d'origine vous parlez ? Ou euh la culture générale, c'est-à-dire ce qui lie les gens entre eux ?

Directrice d'entretien : Plus la culture personnelle, d'origine, dans les familles.

Professeur interrogé : Bah en tout cas, ce qui est sûr, c'est que, moi j'y pense que, nous notre euh, un peu notre rôle à l'école, c'est que... C'est de pas nier la culture personnelle, mais de comprendre quand même qu'il y a une culture scolaire, et une culture, euh, et que notre rôle un peu c'est de faire passer les, les valeurs républicaines. Et, et ça fait partie des, des valeurs de la citoyenneté aussi. Donc c'est euh, j'allais dire peu importe la culture d'origine, ce qui nous uni, la culture, c'est la culture française et la culture citoyenne et... Donc c'est ces choses-là euh, sur lesquelles on doit être intransigeant. Voilà, c'est que, peu importe l'origine et les croyances, euh, c'est parvenir à faire en sorte que dans le cadre de l'école, au moins, et si possible si ça peut se transférer à l'extérieur de l'école, c'est encore mieux. Si on peut, par des projets, euh voilà, d'autres entrées aussi, permettre ça, permettre qu'il y ait un transfert, mais déjà dans le cadre de l'école, faire en sorte que ben ces valeurs-là soient mises en avant et que, peu importe le, l'origine et les croyances en fait.

Directrice d'entretien : Ok. Et du coup, quelle serait la place de la famille dans l'éducation à l'égalité filles-garçons ? Est-ce que vous pensez que la famille peut jouer un rôle ?

Professeur interrogé : Ouais, alors euh... C'est là en fait où c'est un peu complexe euh, nous notre position c'est que, nous je pense qu'avant tout on est enseignant et que notre action, même si on est citoyen, représentant de, agent de l'État, nous notre action elle doit vraiment être centrée sur l'école, il faut pas qu'on l'oublie que le... Nous on fait œuvre d'instruction et que, pour moi, l'égalité filles-garçons ou les discriminations ou enfin le, le, le... Voilà tout ce qui touche à ces thèmes-là, en fait ça doit aider à mieux apprendre. Je pense qu'il ne faut pas qu'on oublie ça en fait. Donc je suis complètement d'accord avec l'idée de qu'il faut l'égalité filles-garçons, qu'il y ait des croyances, qu'il y ait les familles, euh... Si effectivement, ces thématiques empêchent de, enfin, qu'il y ait des situations qui touchent à ces thèmes et euh, qui soient une entrave aux apprentissages, et à l'éducation de l'enfant dans le cadre de l'école, je pense effectivement que là les familles doivent être euh sensibilisées à ça. Après, j'allais dire que, là c'est déjà le, l'attache elle est déjà assez importante à l'école. Euh la mobilisation des... C'est là où c'est, voilà c'est particulier, c'est qu'à la fois, il faut sensibiliser les élèves, mais je pense que l'œuvre d'éducation euh par rapport au, à la vie, au quotidien, à l'extérieur, c'est que même, là c'est la part des familles. Nous, il faut que, je pense qu'il faut que ça aide euh fin, c'est là où y'a, c'est un peu la frontière. Moi, en tout cas, celle

que je me mets, c'est que, c'est personnel hein, c'est que euh notre action elle doit servir aux apprentissages. Voilà. Donc je...suis tout à fait conscient qu'il faille euh [euh] là peut-être sensibiliser les élèves à ces thèmes, ces thèmes-là et euh d'une manière générale être citoyen. Euh... et euh et apprendre à comprendre les autres et à vivre avec les autres, mais euh... Dans un premier temps, je pense il faut garder à l'esprit, il faut que ça serve les apprentissages. Et c'est vrai que c'est toujours le danger parce qu'à l'école on rajoute toujours de euh, des choses au scolaire. Je sais pas comment expliquer. Et donc du coup y'a, tout euh, tout s'emmêle et euh je pense il faut toujours garder l'essentiel dans tout ça en fait.

Directrice d'entretien : Oui. Et selon le contexte professionnel, l'utilisation de la littérature de jeunesse peut-elle favoriser cette sensibilisation ?

Professeur interrogé : Bah là je peux pas me positionner. Euh, j'ai pas assez de recul sur euh peut-être d'autres écoles. Moi c'est que là, on va dire la plupart de ma carrière je l'ai faite dans la même école, donc [rire] je vais avoir une vision limitée. Euh... Ce qui est sûr c'est que ben, l'influence de la culture et des croyances, on peut pas nier que ça a un impact sur le regard et sur la place de..et sur l'égalité entre filles et garçon ça c'est sûr. Euh... Moi j'ai été trop peu confronté à voilà ce, vraiment à des cas qui étaient euh...problématiques dans la classe pour euh dire oui on a plus affaire à ces thèmes-là mais c'est sûr que j pense quand même la, la part culturelle euh culturomaternelle enfin d'origine euh les croyances religieuses euh ça doit impacter beaucoup plus que dans un milieu qui n'est pas confronté à ça. Donc euh peut-être. Mais j'avoue que j'ai du mal à me positionner, là.

Directrice d'entretien : Pas de soucis. Et l'utilisation de la littérature de jeunesse vous paraît-elle plus favorable en REP+ ?

Professeur interrogé : Bah, je partirais sur un a priori positif hein. Après, je, ça peut pas, on peut pas se limiter en fait c'est une entrée euh... Je pense qu'après le plus important c'est le, le concret. C'est-à-dire ce qu'il se passe en réalité, les gestes au quotidien, les attitudes au quotidien. Donc c'est que ça peut servir voilà de, de base d'expérience je pense la littérature. Une situation qu'on aurait pas vécue, ou qu'on a pas vécu personnellement, on peut peut-être à travers une situation littéraire euh se poser la question. Peut-être aussi que la situation littéraire elle nous renvoie à une situation qu'on a vécue. Et je pense que, au final, je pense que le plus important c'est qu'il y ait des actes. C'est dans la vie de tous les jours, les actions de tous les jours, dans les mots qu'on peut avoir tous les jours, dans les attitudes, l'empathie qu'on peut avoir tous les jours. Voilà c'est ça je pense euh... La finalité elle doit être là. Donc c'est vrai que la, la littérature elle peut avoir une, ça peut être un moteur, une euh, ça peut lancer une dynamique. Mais je pense que la finalité c'est euh... Voilà c'est avant tout ce qui va se concrétiser après.

Directrice d'entretien : D'accord. Je vous remercie pour vos réponses.

Durée : 29 minutes 20 secondes