



HAL
open science

Prise de conscience des stéréotypes de genre en début de cycle 2 : De conceptions stéréotypées à construction de la future citoyenneté

Théa Neuplanche

► To cite this version:

Théa Neuplanche. Prise de conscience des stéréotypes de genre en début de cycle 2 : De conceptions stéréotypées à construction de la future citoyenneté. Education. 2022. dumas-04205665

HAL Id: dumas-04205665

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04205665v1>

Submitted on 13 Sep 2023

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

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

Année universitaire 2021-2022

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

Mention *Premier degré*

**Prise de conscience des stéréotypes
de genre en début de cycle 2 : De
conceptions stéréotypées à
construction de la future citoyenneté**

Présenté par Théa Neuplanche

Première partie rédigée en collaboration avec Elise Bouchet

Mémoire de M2 encadré par Manuel Tonolo

Remerciements

Je remercie en premier lieu mon tuteur, Manuel Tonolo, pour sa disponibilité, son écoute bienveillante, ses conseils et à ma binôme Elise Bouchet, qui a été un soutien pendant le stage de M1.

J'adresse également mes remerciements :

- à mon enseignant référent, sur place, pour ses conseils avisés et la manière dont il nous a laissées expérimenter en toute liberté
- à la correctrice de tous mes écrits depuis mon plus jeune âge : Véronique Perez, qui mérite une mention particulière pour les dimanches soirs passés à argumenter la syntaxe.
- à mes élèves, curieux et enthousiastes.

Table des matières

Mots clés : EMC, cycle 2, CE1, CP, égalité filles-garçons, stéréotypes de genre, discussion à visée philosophique, littérature jeunesse, liberté d'expression

1. Introduction.....	4
2. État de l'art.....	5
2.1 Pourquoi recourir à l'EMC dans la lutte contre les stéréotypes de genre ?.....	5
2.1.1 L'évolution de l'EMC et de l'égalité des genres dans les programmes.....	5
2.1.2 L'intérêt de la DVP et du débat dans le travail de l'EMC dans la lutte des stéréotypes de genre.....	8
2.1.3 La place de la littérature jeunesse dans le cours d'EMC pour un travail sur les stéréotypes de genre.....	9
2.1.4 L'engagement et la pédagogie coopérative au sein de l'EMC.....	11
2.1.5 A quels enfants adresser la question de l'égalité entre genres ?.....	11
2.2 A quelles questions cette expérimentation nous mène-t-elle ?.....	13
2.3 Des hypothèses pour comprendre les stéréotypes vécus par les enfants.....	14
2.4 Méthode de l'expérimentation.....	15
2.4.1 Participants.....	15
2.4.2 Matériel.....	16
3. Résultats.....	18
3.1 Description de la séquence effectuée.....	18
3.2 Tableau synthétique de la séquence expérimentée.....	20
3.3 Écarts entre la séance projetée et la séance réalisée.....	22
3.4 Présentation synthétique.....	23
4. Discussion.....	23
4.1 Discussion 1 : Analyse de l'expérimentation et interprétation des résultats, des réussites et des difficultés rencontrées.....	23
4.1.1 Analyse des données.....	23
4.1.2 Évaluation des écarts et analyse de l'expérimentation : réussites et difficultés...	26
4.1.3 Limites de l'expérimentation.....	27
4.2 Discussion 2 : Propositions de perfectionnements pratiques et théoriques.....	30
5. Conclusion.....	32
6. Annexe.....	36
6.1 Dictées à l'adulte.....	36
6.2 Illustrations.....	37
6.3 Institutionnalisation.....	38
6.4 Tapuscrits.....	39
6.5 Productions Finales.....	42
Bibliographie.....	47

1. Introduction

On pourrait croire, en 2021, après de nombreuses polémiques pour policer l'égalité des genres, de nombreux mouvements créés pour faire avancer les opinions du public, que le sujet des stéréotypes de genre ne serait qu'une vague notion d'histoire. Pourtant, les stéréotypes de genre sont une part intrinsèque de notre existence quotidienne, tant et si bien qu'elle est perpétuée, de manière plus ou moins inconsciente, par les adultes, et n'est pas ou peu questionnée par les enfants.

Pourquoi cette priorité de notre époque, et du ministère de l'éducation Nationale, est-elle si peu évoquée chez les jeunes enfants ? Est-ce dû à une vision qui considère le sujet comme acquis ? A un simple manquement d'heures d'EMC dans les programmes des cycles 1, 2 et 3 ? Comment transmettre ces valeurs d'égalité si les foyers ne respectent pas ces notions et sans imposer aux élèves des notions qui pourraient être perçues comme un objectif personnel ?

En d'autres termes : Comment faire prendre conscience aux élèves des stéréotypes de genre et de leurs impacts sur leur vies de futurs citoyens ?

« *Quel est l'enseignement essentiel que doit recevoir l'enfant sinon celui qui fera qu'il possède la connaissance de la réalité humaine universelle ?* » (L'Abbé Pierre, « N'oublions pas les jeunes ! », 2007). Le rôle de l'éducation, et de par la même les enseignants, n'est pas que d'enseigner les mathématiques et le français, mais bien de les préparer à vivre en société, avec la pleine conscience des autres. Apprendre aux enfants à repérer des comportements et des propos sexistes, ou simplement stéréotypés, est un pas dans cette direction. Les élèves doivent pouvoir les identifier, les repérer, et faire preuve de pensée critique. L'EMC est le médium le plus adapté pour pouvoir entraîner les enfants à la pensée critique : les débats philosophiques et autres discussions dirigées permettent une liberté de penser qui ne leur est mise à disposition nulle part ailleurs dans le cadre scolaire. L'EMC permet d'encourager les discussions, le travail de groupe, et donc une mixité de classes et d'opinions sur des sujets qu'ils n'aborderaient pas forcément dans d'autres cadres.

Il pourrait être intéressant que les élèves, surtout au cycle 2, commencent à s'éveiller aux concepts de genre, de discrimination, et à prendre conscience de leurs comportements inconscients qui peuvent être changés grâce à cette prise de conscience.

Cette prise de conscience trouvera un support privilégié dans la littérature jeunesse : le sentiment d'identification que les enfants ressentent à l'égard des personnages pourra être le déclencheur nécessaire à une réflexion plus poussée. Cet effet est d'autant plus renforcé quand le personnage principal de l'histoire est une personne ayant réellement existé, et plus encore lorsque cette personne est un enfant. Les élèves se sentent donc plus concernés par l'histoire et plus proche de ses protagonistes, même si cette dernière se déroule dans une autre région du Monde.

Pour appuyer cette réflexion, on pourra engager les enfants dans des démonstrations et travaux de groupes qui pourront leur fournir d'autres informations nécessaires à leur prise de conscience.

2. État de l'art

2.1 Pourquoi recourir à l'EMC dans la lutte contre les stéréotypes de genre ?

2.1.1 L'évolution de l'EMC et de l'égalité des genres dans les programmes

S'interroger sur les discriminations de genre au travers de l'EMC en cycle 2 est une pratique courante depuis plusieurs années, mais, historiquement, l'EMC ne s'est pas toujours intéressé à ce sujet. L'enseignement de la « morale » avait tendance à renforcer les stéréotypes de genre, en insistant notamment sur le fait que le devoir d'une femme était avant tout d'être une bonne ménagère et une bonne mère et/ou épouse.,

L'École n'ouvre ses portes aux filles qu'en 1836. L'enseignement secondaire pour filles n'ouvrira qu'en 1880 avec la loi Camille Sée. Au niveau du programme, l'unification du second degré ne se fera qu'avec le décret Bérard en 1924, mais des enseignements spécifiques continueront d'exister. Il faudra attendre la V^{ème} République pour voir une généralisation de la mixité, en 1963 dans les collèges et lycées puis à l'école primaire dans les années 1965. On remarque dès lors que si tant de différences existent dans le cadre même de l'organisation des classes, alors des différences au sein des programmes sont inévitables. D'après la loi du 28 mars 1882 : « Pour les garçons, les exercices militaires. Pour les filles, les travaux à l'aiguille. ». On remarque une différence de nature des deux enseignements : l'un à visée sportive pour les garçons et l'autre à visée plus manuelle : les travaux à l'aiguille. Cela reflète la volonté de l'état de faire des garçons de futurs soldats ou travailleurs et des filles de futures

ménagères. On voit la volonté d'apprendre à tenir le logis et réaliser des travaux ménagers. On retrouve cette idée dans les programmes de 1960 sous la matière « Le travail manuel » : « L'enseignement ménager ne vise, dans le second cycle, à former ni des cuisinières, ni des couturière, ni des repasseuses, ni des infirmières professionnelles. Il veut simplement préparer les fillettes à leurs futurs devoirs de ménagères et de mère de famille, en donnant les moyens de les bien remplir avec goût et compétence. ». La visée est ici clairement explicitée : on veut, dans ces programmes, préparer les fillettes à leur futur devoir de mère au foyer. L'évolution dans les programmes de ces directives ne se fera que très tard. On retrouve encore dans la matière « Travail manuel » les mêmes distinctions entre garçons et filles, avec les instructions de 1923 qui continuent d'être appliquées. Cette différenciation genrée disparaîtra progressivement des programmes avec la réforme de 1977 du « Contenus de formation à l'école élémentaire: cycle préparatoire » où l'on voit disparaître ces différenciations. Un changement de perspective a donc été opéré, où l'on part d'un objectif de formation des futurs « ouvriers » et « ménagères » à celui de tous les enfants comme de futurs citoyens. L'Enseignement Moral et Civique (EMC) se retrouvait au travers des cours de morale et était présent uniquement à l'école primaire, dès les années 1880, sous le nom « d'instruction morale et civique ». Cet enseignement comportait une forte connotation religieuse : on retrouvait des mentions du « devoir envers Dieu » jusque dans les années 1923. Sous le régime de Vichy on retrouve dans les écoles primaires une « éducation morale et patriotique » qui s'écarte des principes républicains, étant moins importants que le patriotisme excessif désiré par le régime. Il faudra attendre la fin de la Seconde Guerre Mondiale pour retrouver ces notions dans l'enseignement secondaire. On le verra progressivement décliner et ne rester qu'approximativement abordés à l'école primaire au travers des « disciplines d'éveil ». Il disparaîtra totalement dans les années 1977 avec la réforme Haby où les programmes souhaitent se séparer de cet aspect moralisant omniprésent avec de nombreux adages et maximes moralisatrices extrêmement exploitées et utilisées comme support pour les cours de morale. L'enseignement à la citoyenneté ne reviendra que dans les années 1985 où les programmes le réintègrent dans les écoles primaires et collèges au travers de « l'éducation civique » qui deviendra une des épreuves du brevet des collèges pour la première fois en 1986. Au début du XXI^{ème} siècle, on verra l'émergence de « l'éducation civique juridique et sociale » pour les lycées, mais « l'instruction civique morale » ne réapparaîtra en école primaire qu'en 2008. Son but est d'apprendre aux élèves les « règles de politesse et du

comportement en société » afin qu'ils « acquièrent progressivement un comportement responsable et deviennent plus autonomes » et sera précisé par la circulaire n°2011-131 du 25/08/2011.

Dans les programmes contemporains, l'EMC se distingue en quatre grandes dimensions : culture de la sensibilité, culture de la règles et du droit, culture du jugement critique et enfin culture de l'engagement. Ces dimensions se regroupent sous trois grandes finalités : le respect d'autrui, l'acquisition et le partage des valeurs de la République et la construction de la culture civique. Il y a toujours un objectif fort de formation du futur citoyen, qui devra passer par une culture de la sensibilité dans laquelle s'inscrit notre thématique.

Une polémique autour de la question des stéréotypes à l'école est apparue en 2013 avec l'« ABCD de l'égalité ». Ce projet, proposé par Najat Vallaud-Belkacem, alors ministre du droit des femmes, voulait lutter contre le sexisme et les stéréotypes de genre. Il a suscité de très fortes émotions du côté des militants anti-« gender » qui ont mené à un mouvement de boycott de l'école les 24 et 27 janvier 2014. Cet « ABCD » aurait, d'après des rumeurs, vocation à un enseignement de la « théorie du genre ». Ce projet avait pour but de remettre en question les stéréotypes de genre, notamment à aider les enfants à prendre conscience de certains comportements stéréotypants (comme le fait que les filles seraient plus calmes, préféreraient des jeux d'imitation comme faire la cuisine ou jouer à la maman, et seraient plus bavardes, alors que les garçons préféreraient les jeux plus dynamiques et auraient tendance à être plus turbulents). Les ressources attribuées au projet auraient été incorporées via la transdisciplinarité dans les matières enseignées. Il ne cherchait pas à nier les différences entre garçons et filles, mais avait pour but d'enseigner le respect, d'aider à l'égalité des chances d'orientation scolaire et aux futurs choix de métiers, quelque soit le genre de l'enfant. D'après ses détracteurs, cette expérimentation voudrait nier les différences de genre et chercherait à endoctriner les enfants avec des principes s'opposant au modèle traditionnel de la famille. Elle trouvait ainsi un écho avec les participants de « La Manif pour tous » qui se sont saisis de ce débat. Pour eux, l'État faisait preuve de « familiophobie ». Les fortes oppositions ont conduit à un abandon du projet malgré un « bilan plutôt positif », avec fin 2014 la création d'un site internet proposant des pistes pédagogiques concernant l'égalité fille/garçon.

2.1.2 L'intérêt de la DVP et du débat dans le travail de l'EMC dans la lutte des stéréotypes de genre

La Discussion à Visée philosophique (DVP) est un principe de débat oral réflexif contenant quatre grands objectifs d'apprentissage qui sont : l'examen des opinions, c'est à dire « apprendre à penser sa pensée », la capacité de distinguer une notion problème et de la questionner, être capable d'argumenter et donc de restituer sa pensée de manière cohérente (en apportant des exemples et en formulant des hypothèses) et la capacité de conceptualiser en passant d'un mot à une idée pour pouvoir rendre compréhensible des distinctions.

Cette pratique de débat est en partie issue de la « philosophie pour enfant » venant du philosophe américain Matthew Lipman qui veut s'intéresser aux conceptions initiales des enfants et aux réflexions autour de thématiques définies. Elle permet à l'enfant de pouvoir organiser et exprimer ses idées, de pouvoir mettre des mots sur des concepts qui leurs sont étrangers ou sur lesquels ils n'ont pas encore d'avis personnels, tout en participant à une réflexion de groupe. Sur la question des stéréotypes, la DVP permet aux élèves de conceptualiser des notions encore non-abordées, que ce soit en classe ou à la maison, et de confronter des expériences de vies personnelles à celles de leurs camarades de classe.

Selon des rapports de l'UNICEF, les enfants font face à des disparités de genre relativement faibles entre 0 et 9 ans. Le même rapport souligne que, néanmoins, les filles ayant entre 5 et 9 ans passent entre 30 et 50 % plus de leurs temps sur des tâches ménagères que les garçons. Un sondage de 2017 de « Save the Children », une organisation dédiée à l'analyse des conceptions qu'ont les élèves d'école élémentaire et des dynamiques de leurs parents montre que 40 % des garçons pensent qu'ils sont plus intelligents que les filles, 70 % de l'ensemble des élèves pensent que s'occuper des travaux ménagers est le travail « de la maman ».

Les élèves font ainsi face à leurs toutes premières discriminations, et comparer leurs expériences de vie au sein d'un espace scolaire est le premier pas pour qu'ils prennent conscience d'un déséquilibre social.

Concernant les stéréotypes liés à la question du genre et à la place des filles vis à vis des garçons, les débats semblent cruciaux pour faire émerger les représentations des élèves et leur permettre d'exprimer leurs opinions centrées sur cette thématique. Les débats à visée philosophique rentrent dans plusieurs thématiques du programme, concernant le respect d'autrui avec l'acceptation du point de vue des autres et le respect des règles primordiales pour mener un débat efficace et la construction de l'esprit critique par la participation à la

discussion et la capacité d'être à l'écoute des autres. Cela permettra également aux élèves d'apprendre à différencier l'intérêt particulier de l'intérêt général, tout en développant une acuité à ce dernier. Cette pratique du débat va pouvoir être reliée avec une autre pratique : le conseil d'enfants, permettant d'incorporer la démocratie représentative à l'école.

L'apprentissage du respect de règles fixées au préalable après une concertation collective permet aux élèves de réfléchir à la pertinence d'un cadre nécessaire à une activité comme le débat pour mieux l'accepter. La pratique du débat permet également un prolongement des règles mises en place dans la classe.

L'enseignant aura au sein de ce débat une place très importante ; en amont lors de la recherche de problématique, lors de l'anticipation des réponses possibles ainsi que durant la perception des distinctions conceptuelles nécessaires à la richesse du débat. La posture de l'enseignant sera cruciale sur cette thématique : il devra savoir faire preuve de bienveillance et inciter les élèves à développer leurs idées, surtout lorsque ces dernières abondent dans le sens des stéréotypes de genre pour pouvoir par la suite apporter des contres-exemples et inciter les élèves à réagir lors du débat. Le travail de l'enseignant est de mettre en avant les contradictions et désaccords qui pourraient survenir afin de nourrir le débat.

2.1.3 La place de la littérature jeunesse dans le cours d'EMC pour un travail sur les stéréotypes de genre

Avec 16 % des titres publiés en France et 20 % des exemplaires imprimés, la littérature jeunesse est une passerelle très intéressante pour permettre aux élèves de rentrer en réflexion sur des thématiques d'EMC, comme celles des stéréotypes de genre. Ancrée dans le quotidien de tous les enfants, sous des formes écrites ou orales (lecture du soir, contes issus de traditions orales...), les livres de littérature jeunesse sont indispensables au développement socio-culturel et affectif de l'enfant.

Elle permet d'apporter une histoire dans un contexte donné qui va susciter des réactions chez les enfants, qui pourront ensuite servir de base ou d'exemples lors du débat.

Le fait de partir d'une situation fictive ou du moins qui n'implique pas directement les élèves permet d'avoir un regard plus objectif sur la situation et donc un avis plus critique.

Il sera plus simple de remettre en cause des idées préconçues ou des préjugés par ce biais de la littérature que la plupart des élèves ont l'habitude de côtoyer depuis leur petite enfance.

Il est néanmoins important de remarquer qu'en 2015, 73 % des personnages principaux étaient des enfants blancs, contre 7 % d'africains, 3 % d'asiatiques, 2 % de latinos, et 12 % d'animaux, ce qui place donc l'anthropomorphisation des animaux à un taux bien plus important que la diversité au sein des personnages humains. Cela nous mène à nous questionner sur le racisme intégré de la société, croyant que les enfants (pourtant eux-mêmes représentants de la diversité) auraient plus de facilité à s'identifier à des animaux qu'à des enfants d'ethnies différentes de la leur. Ceci témoigne également d'une certaine forme de racisme normalisé, postulant que tout le monde peut s'identifier à un enfant de type caucasien, mais que l'identification à un enfant d'une origine ethnique différente représenterait un obstacle plus important que l'identification à un animal en tant que protagoniste. Cette opinion est renforcée par le fait que les enfants d'ethnies de types autres que caucasien présenteraient « un pourcentage négligeable » par rapport au nombre de lecteurs. Les situations ainsi présentées dans les livres ne témoignent pas entièrement des situations représentatives de la population française, toujours plus mixte et ne permettent pas l'élargissement des perceptions des enfants. Des pourcentages précis provenant de sources sûres ne sont pas trouvables en France ; la loi Informatiques et liberté du 6 janvier 1978 stipule qu'il est interdit de collecter des données faisant apparaître les origines raciales ou ethniques. Depuis, une démocratisation de la publication et une ouverture d'esprit des maisons d'éditions a permis de voir publier des ouvrages aux sujets plus variés, avec des protagonistes plus représentatifs.

Pour notre séquence, le choix d'un ouvrage autobiographique de Malala Yousafzai permet aux élèves de s'identifier directement au personnage, une enfant comme eux. Cette identification permet de créer plus facilement un lien émotionnel entre les élèves et l'héroïne, ce qui va les aider à mieux comprendre les problèmes de Malala et à percevoir que derrière ce personnage se trouve une réelle figure historique contemporaine.

L'histoire de Malala Yousafzai est en effet un exemple dans la lutte contre les stéréotypes. La jeune fille se bat contre l'autoritarisme et les injustices l'obligeant à ne plus aller à l'école et à rester à la maison. Elle s'émancipe et prend son indépendance en décidant d'écrire son histoire pour la partager avec le monde, espérant ainsi le sensibiliser à sa situation et à celle de nombreuses jeunes filles au Pakistan

2.1.4 L'engagement et la pédagogie coopérative au sein de l'EMC

L'intérêt de l'enseignement moral et civique est de pouvoir transposer les valeurs et thématiques abordées dans ce cours à la vie quotidienne dans la classe, au sein de l'école, dans leur vie de tous les jours, et dans leur vie de futurs citoyens. Il est important d'être actif, par exemple au travers des pratiques coopératives que l'on pourra par la suite évaluer pour prendre conscience des valeurs acquises. La pédagogie coopérative consiste à placer l'élève en tant qu'acteur à part entière : en travaillant son engagement et sa capacité à apporter des réponses adaptées, de lui-même ou en groupe dans des situations données. Le but est de créer un engagement coopératif qui peut être réalisé par plusieurs médiums comme l'utilisation de messages clairs par l'enseignant, la médiation par un tiers (élève désigné) en cas de conflit, la gestion d'un conseil des élèves... Il est nécessaire ici de faire vivre les principes républicains aux élèves dans des instances reproduisant des structures auxquelles ils seront confrontés dans leur vie.

Dans un projet sur l'égalité des droits, il est important de travailler avec les élèves leur empathie et leur capacité à placer la notion d'intérêt général au dessus de l'intérêt particulier. Le fait de travailler à partir d'une situation de base se déroulant dans une autre région du monde va permettre aux enfants d'élargir leurs perceptions de la nécessité d'une égalité pour tous partout dans le monde. Elle va les aider à décentraliser leurs perceptions.

Le rôle de l'enseignant sera d'aider les élèves à s'approprier les différentes notions propres à l'EMC et de les aider à mettre en place des pratiques coopératives par le biais d'exemples et de situations modèles. La posture de l'adulte se devra d'être en retrait lors des mises en pratique pour laisser les élèves travailler et réfléchir en autonomie afin de mettre en place de manière concrète, par un engagement autonome, les différentes pratiques travaillées.

2.1.5 A quels enfants adresser la question de l'égalité entre genres ?

On peut se poser la question des capacités de compréhension de l'enfant par rapport au sujet choisi, et se demander si, d'un point de vue psychologique l'enfant de 6 à 8 ans a les capacités cognitives et la maturité morale pour comprendre le dilemme qui lui est posé. La psychologie du développement demande de ne pas s'attarder sur une étape du développement, mais à connaître ses différentes phases formatrices, puisque l'humain est le produit de différents facteurs durant l'ontogénèse (le développement (psychologique, entre autre) d'un individu

depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte). Il existe différents modèles du développement (dispositionnels, environnementaux, transactionnels) évoluant en fonction de l'interaction entre les caractéristiques de l'individu et celles de l'environnement et des expériences interpersonnelles...

La psychologie est une discipline complexe, ayant grande conscience de la pluralité des sujets qu'elle étudie et de la multitude de facteurs modificateurs des comportements exogènes et endogènes. Ainsi, tout exposé d'un fait doit être pris avec une considération des circonstances et des facteurs.

Au stade du réalisme intellectuel, les élèves montrent ce qu'ils savent du réel. La convergence de ses progrès moteurs, de ses connaissances et de l'évolution de son analyse entraînent un progrès rapide de ses apprentissages et de ses connaissances qui deviennent de plus en plus précises et complètes. On notera que la pensée de l'enfant est encore, à cet âge là, fortement égocentrée.

Selon Piaget, un auteur du structuralisme, entre 6 et 10 ans, l'enfant se trouve dans le stade des opérations concrètes : sa pensée se socialise et il fait de plus en plus preuve d'empathie. Il commence à concevoir le principe de causalité et de réversibilité (Si A est égal à B et B égal à C alors C est égal à A). Il comprend la logique et le raisonnement.

On note aussi que le sentiment de justice morale se développe.

L'ensemble de ces facteurs rend le début du cycle 2 un excellent moment pour commencer à faire réfléchir les enfants sur des sujets qui leur feront utiliser leur sens du bien et du mal, de la justice, de l'égalité. Puisqu'ils sont encore très égocentrés, on peut rendre l'action plus efficace en leur présentant des figures « en souffrance » qui leur seront parlantes et auxquelles ils pourront s'identifier.

De plus, bien que l'enfant ait toujours eu de vagues notions de la différenciation du genre, c'est à cet âge là qu'il va commencer à se poser de réelles questions sur les différences physiques (anatomiques, biologiques...) et sociales (éducation, perception active et passive...).

Il ne faut toutefois pas oublier que Piaget a tendance à ne pas prendre en compte les effets de contexte, et que ses théories étaient exclusivement centrées sur le développement de la logique, même si elles ont servi à extrapoler pour mieux comprendre les domaines sociaux, affectifs...

2.2 A quelles questions cette expérimentation nous mène-t-elle ?

Le combat contre la discrimination de genre n'est apparu dans les programmes que de manière toute récente. En effet, les programmes eux-mêmes étaient auparavant relativement clivants ; sans avoir conscience de ce qu'ils l'étaient, et des dommages que de tels stéréotypes de genre pouvaient engendrer chez les garçons comme chez les filles.

Il en était de même pour les manuels scolaires. Yvette Roudy (ministre des Droits des femmes de 1981 à 1986) lancera un texte officiel nommé « Action Educative contre les préjugés sexistes », où l'on demandait aux enseignants de "relever et critiquer dans l'ensemble des outils pédagogiques (manuels scolaires, fiches, diapositives, films, cassettes, etc), la persistance éventuelle de stéréotypes sexistes qui perpétuent une image inégalitaire des femmes". Ils ne pouvaient pas aider à accompagner l'élève dans son voyage de découverte de la véritable équité. Il faudra attendre 2014 pour voir apparaître un « plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école » avec l'apparition d'une mallette pédagogique pour la rentrée de cette même année. Ce n'est qu'à partir de ce moment que cette cause sera mise au goût du jour, par une prise de conscience collective et une assimilation aux mœurs (tant bien que mal) de ces principes fondamentaux d'égalité.

Devenue l'une des priorités du ministère de l'Éducation Nationale, elle n'est pourtant pas (ou peu) mise en action de manière concrète dans les classes. D'aucuns tendraient à dire que les effets passifs de l'époque se font ici ressentir, et qu'il n'y a pas un réel besoin pour une éducation plus formelle au problème puisque les enseignant.es font attention à faire régner le respect dans leurs classes, et découragent, de manière générale, toutes remarques ou comportements misogynes prenant place durant le temps scolaire.

Mais est-ce que cette éducation passive est suffisante pour faire prendre conscience aux élèves de leurs comportements et changer les choses ?

Cette tendance à considérer le sujet comme résolu, les comportements respectueux acquis, et les discriminations de genre considérées comme des reliques du passé amènent au contraire à des retards et des contretemps sur la prise de conscience du sujet.

Les cours d'EMC ont un nombre d'heures insuffisant pour travailler sur tous les sujets étant censés être abordés en classe, ne laissant à l'enseignant que la possibilité d'évoquer chacun

d'entre eux sans prendre le temps de réellement approfondir chaque thème, et n'ayant par conséquent que peu de chance d'avoir un impact réel et durable sur les élèves.

Est-ce que prendre plus de temps avec les enfants, dans un cadre scolaire, serait un début de solution à cette situation ? Est-ce que le fait que les notions d'équité de genre soient encore aussi peu intégrées à notre société, que certaines unités familiales ne respectent pas ces notions et, parfois, transmettent à leurs enfants des comportements qui leur sont à l'opposée, primeraient sur les leçons de vie que les enseignants aimeraient transmettre à leurs élèves ? Comment transmettre ces leçons de vie aux élèves sans leur présenter des concepts qui pourraient être perçus comme appartenant à un objectif personnel, remettant en cause les valeurs transmises par leurs parents et non comme les principes établis par les programmes gouvernementaux qu'ils sont ?

Comment, donc, faire prendre conscience aux élèves des stéréotypes de genre (qu'ils soient conceptuels ou comportementaux) et de leurs impacts sur leur vies de futurs citoyens ?

2.3 Des hypothèses pour comprendre les stéréotypes vécus par les enfants

Pour mettre à l'épreuve ces différentes hypothèses, nous avons fait le choix de nous orienter vers l'établissement d'une séquence qui nous permettrait de mettre en place différents moyens de répondre à ces hypothèses.

Une séance d'observation a été mise en place pour établir un état des lieux des préjugés et pré-acquis des élèves, puis différentes séances pour établir leurs connaissances sur le sujet du sexisme et pour les pousser à s'engager dans une réflexion qu'ils n'auraient pas eue seuls.

Pour enseigner la notion de discrimination de genre, il faut tout d'abord enseigner le concept, plus étendu, de discrimination. De manière générale, ce concept a déjà été introduit aux élèves en début de cycle 2 et quelques notions peuvent avoir été présentées en cycle 1 via la littérature jeunesse. C'est un thème aux ramifications larges, qui peut être propice à de nombreuses activités adaptées à tous les âges.

Ce thème est l'un de ceux qui se transmet le mieux par le biais de la littérature : la capacité innée et inhérente des enfants à s'identifier aux personnages d'une histoire qu'ils lisent ou qui

leur est lue en fait le meilleur médium d'intégration de l'information. La lecture et l'utilisation de livres comme support sera donc nécessaire à la bonne transmission du concept, surtout dans des cycles 1 et 2.

Des lectures d'album, toute variées qu'elles soient, ne suffisent pas, Il faut lui associer l'élément essentiel de toute séquence d'EMC : le débat (ou pour les classes des plus jeunes, les discussions dirigées). Il va permettre aux élèves d'améliorer leur réflexion et, souvent, de faire preuve pour la première fois de pensée critique. Les mettre face à des situations du quotidien et leur demander d'avoir une réflexion poussée sur un thème précis peut leur permettre d'intégrer de nouvelles notions avec beaucoup plus d'aisance que si on leur transmettait les informations de but en blanc.

2.4 Méthode de l'expérimentation

2.4.1 Participants

Notre école est une école de hameau dépendant d'une ville comptant plus de 5000 habitants. L'école est de petite taille, composée de 4 classes seulement : 3 sont des double niveau, et une est un triple niveau. En moyenne, on trouve 23 élèves par classe. L'école est aussi dotée de 2 ATSEMs à mi-temps en maternelle, d'une AVS en CE2, et d'une enseignante du RASED qui vient deux fois une heure par semaine. Quatre enseignants sont présents en permanence sur le site, directrice comprise.

La classe est composée de 25 élèves : 14 sont des garçons et 11 sont des filles. La classe est un double niveau : 13 sont des CP (4 filles, 9 garçons), 12 sont des CE1 (7filles, 5 garçons), dont les âges sont compris entre 6 et 8 ans.

Les élèves proviennent d'un milieu homogène socio-économique relativement aisé, de milieu culturel d'origine européenne, et sont francophones sauf un. Cet élève, Phillippe (CP), vient d'une famille bilingue Russe/Italien, et présente des difficultés d'expression orale qui, néanmoins, s'effacent avec le temps. 3 élèves de CP et 1 élève de CE1 (Nathan) sont considérés en difficulté (Kennya, Baptiste, et Liam). Mis à part ces quatre élèves, le niveau de la classe est plutôt homogène et d'un bon niveau..

2.4.2 Matériel

La classe est dotée de deux ordinateurs fonctionnels : l'un tourne sur windows XP (version 2002), l'autre sous Windows 10 (version 2021), et 2 tournant sur Linux, peu utilisés, d'un rétroprojecteur, d'un vidéoprojecteur, d'un tableau et de craies.

L'école est aussi dotée d'une photocopieuse-imprimante.

Nous avons utilisé 3 albums :

- « Le crayon magique de Malala », écrit par Malala Yousafzai, illustré par Kerascoët aux éditions Gautier-Languereau, notre ouvrage de référence, un livre recommandé pour le cycle d'EMC et adapté au cycle 2.
- « Malala pour le droit des filles à l'éducation » écrit par Raphaële Frier et illustré par Aurélia Fronty, aux éditions Rue du monde, qui nous a servi de matériel de support et d'approfondissement. Bien qu'au départ nous pensions l'utiliser comme ouvrage de référence principal, il s'est avéré trop compliqué pour le niveau de compréhension d'un début de cycle 2.
- « Les garçons et les filles », écrit par Brigitte Labbé et Michel Puech, illustré par Jacques Azam, de la collection « Les goûters philo », paru aux éditions Milan, vient d'une collection fortement recommandée dans les cycles d'EMC. Faciles à comprendre, avec des informations complètes et variées, les livres « Les goûters philo » sont d'excellents outils d'accompagnement autant pour l'enseignant que pour les élèves.

Il n'existe aucun prérequis pour suivre cette séquence. Pour la préparer, nous avons cherché et lu de nombreux ouvrages qui sont listés dans la Bibliographie. Nous nous sommes aidées des sites officiels (du ministère de l'éducation, de Canopé...), et d'articles en ligne fiables et vérifiés.

Des ressources trouvées sur le réseau de création et d'accompagnement pédagogique - Réseau Canopé (reseau-canope.fr) ont aussi été utilisées et peuvent être trouvées en annexe. Le réseau Canopé est un site internet conçu pour les enseignants, et rempli de diverses ressources utiles pour tous les cycles et toutes les matières.

Le questionnaire a été conçu pour pouvoir challenger les conceptions préétablies des élèves ; rempli en commun, il a permis de mettre en exergue les stéréotypes de genre préconçus dans

les esprits des enfants. Ce questionnaire doit être complété par un texte écrit ou oral expliquant avec un vocabulaire à la portée des enfants les principes de « biais cognitif » et de « stéréotypes » tout en apportant une morale de « tout en chacun peut devenir quoiqu'il ait envie d'être ». (Iel étant le pronom neutre pouvant désigner à la fois il et elle.)

Nous avons créé une séquence sur les thèmes de la discrimination de genre, de l'égalité face au droit à l'éducation, se reposant sur les domaines de formation de la personne et du citoyen dans la discipline EMC, composée de 6 séances, intitulées :

- "Garçons et filles : différents ?" : Conceptions initiales
- "Garçons et filles : différents ?" : Débat à visée philosophique
- "Le crayon Magique de Malala"
- "Garçons et filles : différents ?" : Histoire des droits de la femme et des enfants
- "Garçons et filles : différents ?" : Trace Écrite I
- « Garçons et filles : différents ? » : Trace Écrite II

Cette séquence devait servir à évaluer les préconceptions des enfants avant qu'ils ne soient « éduqués » sur un sujet, après qu'ils aient reçu de nouvelles données, et servir de support dudit transport de données.

Les traces écrites (séances 5 et 6) ont été réalisées à partir de feuilles A3, de photos en noir et blanc de Malala et d'une personne en habit traditionnel pakistanais qui ont été mis à la disposition des élèves. Ils devaient réaliser une affiche résumant les notions vues durant ces séances. Ces traces écrites permettent de mettre des mots sur les connaissances acquises et à vérifier ce que les élèves ont tiré, de manière concrète, de l'ensemble du travail réalisé.

Des réponses à des questions orales, débats, et discussions dirigées ont été récupérées et notées par l'enseignant, au début et à la fin de la séquence pour ensuite les comparer et voir l'impact que le travail a eu sur les pré-constructions des élèves.

3. Résultats

3.1 Description de la séquence effectuée

Notre premier plan de séquence s'articulait comme ceci :

- La première séance consistait à évaluer les perceptions initiales des enfants en leur demandant ce qu'ils avaient eu comme cadeaux pour Noël. A partir de cette amorce, les élèves devaient classer ces objets en fonctions de s'ils étaient plutôt des jeux pour garçons, pour filles, pour les deux et expliquer pourquoi. Ils devaient par la suite citer des objets puis des activités qu'ils jugeaient plus adaptés à un genre donné tout en justifiant leurs choix. Enfin, des actions et ainsi que des métiers étaient énumérés et les élèves devaient voter s'ils étaient plus pour les filles, les garçons, ou les deux à la fois.
- A la deuxième séance, on propose aux élèves de visionner des images allant à l'encontre des stéréotypes qu'ils avaient pu énoncer lors de la première séance (voir annexe), pour servir d'amorce au débat. En complément, une vidéo leur a été proposée. Avant de lancer la discussion, il a fallu expliquer en quoi consistait un débat et l'importance d'instaurer ensemble les règles nécessaires pour que chacun puisse s'exprimer. Chacun a donc fait des propositions pour améliorer l'écoute des autres.
- La troisième séance consistait à la lecture de l'ouvrage « Le Crayon Magique de Malala » après un rapide point de contextualisation de l'histoire. Suite à cette lecture, une discussion dirigée a été proposée aux élèves autour de l'album, pour s'assurer de leur compréhension ainsi que leurs réactions à cette histoire. De là, un approfondissement autour du sujet de Malala a été proposé à partir d'extraits d'un second album, « Malala et le droit des filles à l'éducation ». Cet ouvrage a permis une mise en profondeur des notions abordées dans le premier album. Les albums ont ensuite été mis en parallèle avec la thématique de la séquence pour permettre aux élèves de discuter entre eux de leurs opinions et de ce que cette nouvelle perspective leur apportait.
- La quatrième séance faisait le point avec des notions plus historiques pour aborder la question de l'évolution du droit des Femmes en France, puis dans le Monde. Une généralisation a ensuite été faite autour du droit des enfants. Ont aussi été abordées des

figures historiques d'enfants ayant milité pour le respect de droits ou de grandes causes comme le climat.

- La cinquième séance a consisté à placer les élèves en groupes de cinq dans le but de créer une affiche reprenant les différents éléments et notions abordées lors de la séquence. dans le projet de pouvoir les partager avec d'autres élèves de l'école qui n'ont pas assistés à la séquence. Pour cela, les élèves ont réfléchi à l'élaboration d'un court texte à écrire sur l'affiche qui a ensuite été restitué sous forme de dictée à l'adulte puis imprimé. Ils ont également dû réfléchir à comment présenter le reste de l'affiche par le biais d'illustrations et de mots-clés en lien avec le sujet.
- La dernière séance a été consacrée à la finalisation des affiches puis à leur présentation par groupe, à l'ensemble de la classe en justifiant les choix fait par le groupe.
- Enfin, une reprise générale de la séquence avec l'ensemble de la classe a eu lieu.

3.2 Tableau synthétique de la séquence expérimentée

Thème de la séance	Problématique	Objectifs d'apprentissage	Activités des élèves	Trace écrite	Matériel
1 - Conceptions initiales des élèves sur les stéréotypes de genre (1h)	Évaluer les stéréotypes et préjugés autour de la question de genre chez les élèves	Prendre la parole au sein d'une discussion en argumentant Apporter des exemples pour étoffer son discours	Apporter des exemples de cadeaux reçus Catégoriser différents objets et activités par le biais du prisme du genre	Reprise des différents exemples fournis par les élèves et des choix de catégorisation en fonction du genre	Tableau
2 - Débat autour de la notion de différences entre les filles et les garçons (45min)	Faire débattre les élèves dans une DVP avec la question « En quoi les filles et les garçons sont-ils différents ? »	Élaborer collectivement des règles de débat Prendre la parole au sein d'une discussion en argumentant	Établir ensemble des règles propices à un débat sain Débattre dans un contexte réglementé DVP : « En quoi les filles et les garçons sont-ils différents ? »	Reprise des principaux arguments avancés par les élèves	Images de contre exemple autour des stéréotypes abordés en séance 1 Trace écrite de la séance précédente Vidéos sur les différences filles/garçons
3 - Lecture d'album de littérature jeunesse autour du personnage de Malala (1h)	Aider les élèves à prendre conscience au travers de l'exemple de Malala des différences de statuts des femmes dans le Monde	Comprendre que la situation des femmes n'est pas la même partout dans le monde Comprendre et analyser un album se déroulant dans un contexte différent du leur	Comprendre et réagir à la lecture d'un album en rapport avec la thématique travaillée		Albums « Le crayon magique de Malala » de Malala Yousafzai et « Malala pour le droit des filles à l'éducation » de Raphaële Frier Planisphère pour situer le Pakistan

<p>4 - Histoire du droit des Femmes en France et dans le monde (35min)</p>	<p>Comment les droits des femmes et des enfants dans le Monde ont-ils évolués pour parvenir au statut actuel ?</p>	<p>Comprendre que plusieurs étapes dans le temps long ont été nécessaires pour parvenir au statut actuel d'égalité entre individus</p> <p>Prendre la parole au sein d'une discussion en argumentant</p>	<p>Réagir et réfléchir autour de l'évolution des droits et prendre conscience des disparités entre les différentes région du Monde</p>		<p>Vidéos sur l'histoire du droit des femmes et le droit des enfants</p> <p>Images présentant quelques grandes figures ayant été enfants lorsqu'ils marquèrent l'histoire</p>
<p>5 - Réalisation d'affiches reprenant l'ensemble de la séquence (1h30)</p>	<p>Présenter sous forme d'affiches les notions apprises lors de la séquence à un public n'ayant pas assisté à cette dernière</p>	<p>Produire une affiche reprenant les diverses notions vues</p> <p>Travailler en groupe</p> <p>Organiser sa pensée pour créer une présentation visuelle cohérente</p>	<p>Réaliser une affiche en groupe</p> <p>Créer un court texte reprenant les grandes notions vues au cours de la séquence</p> <p>Illustrer et agencer l'affiche de manière cohérente</p>	<p>Affiches en cours de réalisation</p>	<p>Grande feuille blanche</p> <p>Photographies de Malala et d'un homme pakistanais portant des habits traditionnels</p>
<p>6 - Fin de la réalisation d'affiches reprenant l'ensemble de la séquence et présentation à la classe (1h30)</p>	<p>Terminer la présentation des affiches et partager son travail</p>	<p>Terminer une production collective</p> <p>Présenter à l'oral en argumentant des choix des contenus et de mise en page</p>	<p>Terminer l'affiche</p> <p>Présenter en groupe son travail à l'ensemble de la classe</p>	<p>Affiches terminées</p>	<p>Affiches terminées</p>

3.3 Écarts entre la séance projetée et la séance réalisée

La séance réalisée a été très similaire à la séance projetée, hormis sur quelques points mineurs.

Lors de la séance de recueil des conceptions initiales, certains élèves ont voulu placer beaucoup d'éléments lors de la catégorisation, comme pratiqués à part égale par les deux genres. Ces propositions ont été amenées par un groupe de deux, voir trois filles de CE1 ayant un fort caractère. Il est donc possible, au vu de leurs comportements, après discussion avec l'enseignant, que leurs réactions n'aient pas été nourries par une véritable conception de l'égalité des genres. Leurs réactions viendraient plutôt d'une envie de prouver qu'elles sont elles aussi capables de faire comme les garçons. Leur esprit de contradiction semblait être plus prééminent dans cette décision que leur raison.

Les élèves ont eu besoin de beaucoup de relances durant le débat, car il s'agissait du premier qui ait été pratiqué en classe. Ils n'avaient donc pas l'habitude de ce genre d'exercice.

La lecture des albums a également amené beaucoup plus de réactions que prévu. Il a donc fallu passer plus de temps qu'initialement prévu sur la reprise de l'album pour pouvoir revenir sur certains détails. Une seconde discussion dirigée a suivi autour du thème.

Lors de la séance axée sur l'histoire de l'évolution du droit des femmes, les élèves n'ont pas eu beaucoup de réactions émotionnelles mais ont posé de multiples questions. Cela a conduit à un approfondissement plus important que celui initialement préparé.

Au moment de réaliser les affiches, les élèves ont demandé à avoir de nouveau accès aux albums afin de les exploiter pour réaliser les illustrations ou pour compléter leur mise en page. Ils ont voulu de nouveau consulter leurs traces écrites, ainsi que le questionnaire de la séance 2 pour pouvoir s'exprimer avec plus de précision et mieux formuler les textes à mettre sur l'affiche.

La séance réalisée a donc globalement eu les résultats escomptés : nous avons pu observer une évolution des mentalités ainsi qu'un intérêt tout particulier pour certaines figures présentées lors de la séquence. Celle de Malala semble avoir grandement marquée les élèves.

3.4 Présentation synthétique

La littérature a prouvé qu'elle était un support plus qu'efficace pour transmettre les concepts de discrimination (en fonction du genre).

Les élèves étaient déjà familiers avec certains aspects de la discrimination puisque préalablement travaillée en classe. Le débat a permis de faire ressortir les conceptions initiales et d'approfondir la réflexion de manière collective. Les interventions variées ont réussi à alimenter le débat de manière productive en stimulant leur pensée critique.

Le fait d'utiliser une thématique telle que celle du droit à l'école a permis de concrétiser le sujet à un niveau abordable pour les enfants. Ceci leur a permis de pouvoir mettre en perspective et compatir à l'histoire de Malala. L'accès à l'école est pour eux un droit si fondamentalement acquis qu'il leur est inimaginable que ce ne soit pas le cas partout, et pour tous. Cet exemple a permis un élargissement de leurs perspectives, de sortir d'une vision européano-centrée et de prendre conscience des disparités des droits des enfants et des femmes en particulier partout dans le monde.

4. Discussion

4.1 Discussion 1 : Analyse de l'expérimentation et interprétation des résultats, des réussites et des difficultés rencontrées

4.1.1 Analyse des données

Les évaluations menant aux résultats obtenus ont été réalisées de façon à obtenir des réponses qualitatives (c'est à dire des évaluations qui font que les enfants sont amenés à donner des réponses descriptives, se concentrant ainsi sur des interprétations reposant sur des mots. Les études quantitatives, elles, se basent sur des données nominales exprimées en chiffres. Elles sont plus usuellement utilisées dans les études liées aux sciences dures. Les évaluations qualitatives sont elles plus souvent utilisées au niveau des sciences humaines.).

Pour maximiser l'utilisation de ces résultats, on pourrait utiliser certains élèves comme population de contrôle. En utilisant leurs réponses comme norme et en constatant les écarts des réponses des autres élèves, on peut quantifier les valeurs qualitatives et créer des réponses normées dont on pourrait analyser, sur le long terme, les effets de manière quantitative, pour mieux observer les différences intra et inter-personnelles, et l'effet du temps sur les apprentissages.

Il est bon de noter néanmoins qu'il est difficile à transférer dans le cadre non scolaire, des apprentissages faits en classe ; en effet, les contenus de cette séquence sont des apprentissages destinés à être répétés sur le long-terme, pour avoir un impact dans la vie extra-scolaire. Il est donc complexe de les évaluer en classe.

On peut néanmoins noter leur impact en observant le comportement des élèves lorsqu'ils sont hors de leur environnement de classe ; les élèves reparlent des situations évoquées lors de leurs temps de pause (durant les récréations, par exemple), et cherchent d'eux-même à en savoir plus sur le sujet (en empruntant l'album qui à une partie documentaire, pour pouvoir le lire pendant la récréation, en posant des questions à l'enseignant ou en nous rapportant les discussions que certains ont eu avec leurs parents...)

On peut ainsi constater que la séquence a laissé une marque au-delà du scolaire, d'une manière qu'il est impossible à évaluer (et encore moins quantifier).

Les écarts entre le projet initial et la séquence réalisée ont été minimes, et, majoritairement basés sur un ajustement de niveau (de cycle 3 à début de cycle 2). Le support littérature jeunesse a été changé pour son équivalent de cycle 2, la séance ayant pour thème l'histoire à été révisité pour avoir un contenu plus synthétique et plus accessible aux plus jeunes, et la séance de débat a été raccourcie pour permettre aux jeunes élèves n'en ayant jamais fait de ne pas trop souffrir de fatigue cognitive (et donc de ne pas perdre l'intérêt dans la séance en cours). Bien que nous n'ayons pas pu observer et répertorier les comportements en profondeur, nous avons pu être témoins de l'intégration de nouveaux concepts et de la formation de nouvelles opinions personnelles. Ce travail d'éveil à la pensée critique leur permet de mettre en place des mécanismes mentaux qui seront essentiels pour comprendre et participer à de telles séquences dans leurs futurs parcours scolaires et vies personnelles.

La séquence semble avoir eu des effets sur les élèves ; en comparant les résultats des questionnaires, leurs affiches, et en écoutant leurs discussions hors classe, on peut en conclure qu'ils ont été sensibles à la séquence. On constate une prise de conscience du sujet et une évolution de leurs comportements. Les élèves se montrent plus enclins à s'interroger sur leurs comportements et à questionner le monde qui les entoure.

Par exemple, certains, très intéressés par les thèmes abordés (on note une relative parité, même si les jeunes filles de la classe semblent avoir été plus touchées par le sujet) n'ont pas

hésité à nous poser des questions relatives au sujet (sur la vie de Malala, le droit d'aller à l'école, sur « comment c'était avant ? » ou « pourquoi en France c'est pas pareil ? »)

Les élèves du cycle 2 ont donc été sensibilisés aux concepts de genre et de discrimination, ont pris conscience de leurs comportements et de la manière dont ils peuvent impacter le monde. Le sujet central de notre expérimentation a été les perceptions stéréotypées sur le genre. Ce choix a été justifié par la volonté de donner aux élèves tous les outils nécessaires pour devenir de futurs citoyens qui seront capables de percevoir leurs propres biais cognitifs.

Au travers de notre expérimentation, nous avons pu orienter les élèves vers cette réalisation de manière organique. Nous avons pu observer de grands écarts de connaissances sur le sujet (certains avaient conscience de ce dont on parlait, d'autres non). De manière générale, la plupart ne semblaient pas percevoir ces stéréotypes.

La formation de la personne et du citoyen est l'un des grands domaines du socle commun, s'inscrivant dans les valeurs appartenant aux principes de la constitution. Nous avons donc choisi de faire travailler les élèves à l'oral pour les encourager à exprimer leurs opinions et verbaliser leurs pensées avec les autres enfants.

Avoir privilégié l'oral à toutes les étapes de la séquence (recueil des conceptions initiales, prises de paroles, DVP, création des affiches...) a permis aux élèves d'apprendre à écouter les autres, à faire preuve d'empathie pour les comprendre et à verbaliser leurs propres processus cognitifs pour se faire comprendre. Pour que tous puissent avoir ces compétences, nous avons organisé une séance formative à l'expression orale et à la DVP.

Nous avons beaucoup insisté sur les notions d'égalité et d'empathie tout au long de cette séquence. Que ce soit envers des personnes qui ont des opinions différentes des leurs ou envers eux-mêmes... il a été impératif d'imposer avec rigueur les règles permettant un espace de discussion sécurisant et productif, pour qu'ils puissent tous s'exprimer dans de bonnes conditions quelques soient leurs différences. Il a fallu illustrer beaucoup de nos propos par des exemples clairs, proche de leur expériences afin qu'ils puissent mieux intégrer les concepts abordés.

Nous avons choisi d'utiliser des outils numériques pour les facilités d'accès qu'elles offrent aux élèves en difficulté ou avec des handicaps. Les vidéos captent facilement l'attention des enfants. En prenant toutes les précautions nécessaires, ils nous ont permis de pallier aux limites de lecture et de compréhension de certains élèves, en privilégiant des documents oraux et des images. Ils ont servi de support pour des travaux de groupe. Au sein

d'un petit groupe, la parole est plus libre et nous avons grandement sollicité leur esprit critique, leur engagement, et leurs processus de réflexion dans le but de faire progresser la réflexion collective.

Pour évaluer les élèves, ces derniers ont réalisé une affiche illustrée par le groupe, et agrémentée de textes dictés à l'adulte (ensuite imprimés et collés).

4.1.2 Évaluation des écarts et analyse de l'expérimentation : réussites et difficultés.

Cette séquence nous aura permis de comprendre l'importance de la simplification et de la reformulation : pour que les élèves comprennent les notions que nous essayons de leurs transmettre, il est nécessaire de leur donner des exemples qui les concernent personnellement. Cette séquence a aussi mis à l'épreuve nos capacités d'adaptabilité : nécessité d'ajuster des séances, réguler nos réactions face à des remarques à connotations racistes spontanées qui nous ont surprises, faire face à l'incompréhension de certains élèves.

Elle nous a aussi permis de nouer un lien plus personnel avec les élèves : les DVPs leur ont permis d'établir une relation de confiance privilégiée, d'autant plus que nous n'étions que deux enseignantes stagiaires, assez peu présentes sur l'année. On ne peut que faire des hypothèses sur l'impact que des séances d'EMC et des DVP régulières pourraient avoir sur la relation élèves/enseignant sur le long terme. En les rendant aussi habituelles que les rituels de classe, on pourrait créer une ambiance de classe propice aux débats, à l'établissement de réflexions productives et à une attitude plus respectueuses vis à vis des autres élèves. On encourage les élèves à devenir de véritables acteurs de la classe en les faisant parler, en leur apprenant à écouter l'autre grâce au travail préalable effectué en EMC. La confiance que les élèves vont gagner aux travers de ces expériences leur bénéficiera dans toutes les situations d'oral qu'ils vont rencontrer dans leur vie de futurs citoyens.

L'évaluation a été la réalisation et la présentation en petit groupe d'une affiche enrichie de textes résumant la séquence. Les textes ont été réalisés en dictée à l'adulte. Ce type d'évaluation ne demande pas de différenciation (que ce soit en capacités ou en niveaux). La plupart des difficultés rencontrés lors de la réalisation de l'affiche se retrouvent compensés par l'hétérogénéité des groupes, qui ont été spécialement réfléchis pour regrouper des élèves des deux niveaux (CP et CE1) et d'élèves de niveaux scolaires différents.

Le matériel mis à disposition est adapté à tous.

4.1.3 Limites de l'expérimentation

Bien que relativement complète, il est nécessaire d'admettre que l'expérimentation était soumise à plusieurs limites. Les circonstances exceptionnelles (conditions sanitaires, majoritairement) ont rendues une expérimentation déjà complexe en un encore plus grand défi.

Au niveau des biais cognitifs, plusieurs limites sont rapidement apparues.

Les capacités d'attention étant encore limitées à l'âge de la population étudiée (5 à 7 ans) qu'il a fallu prendre en compte et modifier de nombreuses parties de la séquence pour qu'elle soit adaptée et compréhensible pour des enfants de début de cycle 2. La simplification de beaucoup de concepts ne permet que de survoler les notions abordées, mais la séquence reste néanmoins une bonne initiation au sujet, et les élèves sont à l'âge idéal pour être sensibilisés aux stéréotypes et au biais de perceptions.

Des élèves plus âgés pourraient être encore plus réceptifs et plus engagés par une séquence plus complète.

De même, les capacités de raisonnement des élèves de début de cycle 2 sont encore peu travaillées en dehors des cadres strictement scolaires.

Étant encore jeunes, les sujets subissent une plus forte fatigue cognitive que des élèves plus âgés, et font preuve de plus d'incompréhension lorsqu'on leur fait faire des exercices qui sortent de leur norme scolaire. Cette mal-adaptabilité peut être cause de mécompréhensions qui n'auraient pas lieu avec des élèves de cycle 3.

Le biais de désirabilité sociale est encore peu handicapant pour des élèves de cycle 2, puisque la prise de conscience des normes sociales est en cours de fixation. Il commence néanmoins à faire son apparition dans une forme embryonnaire et peut influencer les réponses aux questions. Dans les transcriptions, on constate que certaines élèves agissent selon ce qu'elles pensent être attendu d'elles (faire objection et promouvoir une égalité pour tous sur tout) même si cela est contraire à leurs désirs (aucune d'entre elles n'aimerait particulièrement recevoir un hélicoptère en plastique au lieu du cadeau de Noël plus genré qu'elles avaient déjà reçu).

Durant les débats, les élèves font face à des troubles de fixation sur l'objectif ; les enfants étant encore trop peu habitués à ce type d'exercice, ils ont tendance à se focaliser sur leur

réalité quotidienne, leur motivation présente : ils vont avoir tendance à raconter une expérience vécue même si elle n'a pas de réel rapport avec le thème. De même, en cycle 2 on observe une difficulté liée à la double tâche car les enfants se focalisent sur l'objectif principal : prendre des notes, poser une question particulière.... Les consignes de débat mitigent ces comportements pour éviter au maximum les interférences.

Les biais de méthode sont les moins nombreux et découlent, majoritairement, des biais cognitifs.

Bien que les questionnaires textuels utilisés soient adaptés au niveau scolaire de la classe, l'utilisation de questionnaires aux réponses qualitatives (ordonnés ou non) offrant des réponses quantitatives aideraient à extrapoler des résultats qui pourraient s'inscrire dans la durée, et qui pourraient être normalisés pour pouvoir être comparés avec ceux d'autres classes, d'autres écoles et/ou d'autres niveaux.

Un nombre plus important de séances basées sur la transdisciplinarité, aiderait sans doute les élèves à mieux intégrer les notions qu'on essaie de leur inculquer. Par exemple, les faire enquêter serait une manière de permettre aux enfants de construire eux même leurs savoirs, de participer à la construction de ce savoir et non plus d'être simple récepteur d'enseignements qui viennent de l'adulte. Interagir avec des personnes extérieures au cadre scolaire au travers de sondages avec des membres de leur famille et d'élèves d'autres classes leur permettrait de faire face à des perspectives différentes des leurs en étant plus proches d'eux. Elles seront complémentaires de celles que la littérature jeunesse peut leur apporter et pourraient avoir un impact non-négligeable sur leurs conceptions des stéréotypes de genre.

Créer une population mère d'enfants du même niveau mais de milieux de vie plus diversifiés et aux résultats normés permettrait de pouvoir comparer les données à plus grande échelle (entre pays, par exemple) et/ou avec des classes d'autres niveaux.

Les biais affectifs sont peu nombreux, mais sont plus difficiles à mitiger.

Par exemple, les élèves auraient sans doute plus de facilités à s'exprimer avec des enseignantes qu'ils auraient plus de deux jours par semaine pendant 5 mois (soit seulement 24 jours). Les plus timides oseraient peut être plus partager avec l'ensemble de la classe sous l'égide d'un adulte en qui ils auraient une absolue confiance, avec qui ils seraient plus familiers et s'ils avaient pratiqué de façon régulière des séances de débat.

Une plus longue période de côtoiement des élèves permettrait de mieux les connaître pour arriver à les faire parler, se confier, et serait plus à même d'orienter leurs questionnements vers des directions pertinentes à la discussion.

Il faut craindre aussi l'effet de soumission au groupe aussi appelé effet de conformisme, ou effet Asch, selon l'expérience éponyme de 1951. Dans la-dite expérience, les sujets étaient mis en situation, seuls dans une pièce avec des complices de l'expérimentateur. Celui-ci posait une question (comparer la longueur de segments) et les comparses répondaient faux. Le sujet devait répondre après que la majorité des autres « participants » se soit exprimés (il est interrogé en avant dernier) et choisir entre suivre l'opinion du groupe ou se démarquer.

En bref, un individu interrogé dans un groupe peut-être influencé par les réponses des autres individus, même s'il les sait contraire au bon-sens ou à ses propres opinions. C'est un effet dont on voit l'influence sur les élèves les plus timides, qui ne veulent pas ou ne savent pas comment s'exprimer et suivent l'avis des plus extravertis. A leur âge, la simple correction orale ne suffit pas. Il faut expliquer aux enfants qu'ils peuvent avoir des opinions divergentes sans craindre les jugements de la part des autres, que chacun d'entre eux peut avoir sa propre conception de la problématique, qu'il n'y a pas d'opinion juste ou fausse. C'est un biais qui ne peut pas être complètement corrigé à cet âge là.

Les biais socio-culturels sont les plus nombreux, ce qui semble logique lorsque la population observée est une classe de jeunes enfants et que la séquence proposée aux élèves se base sur leurs ressentis.

Le manque de mixité est l'un des problèmes majeurs de cette étude, puisque la population étudiée n'est pas homogène et peu diverse. Inclure d'autres classes, ou travailler dans une école dont les élèves ont des parcours plus variés permettraient d'avoir une étude plus normée.

Dû manque de mixité dans notre école, les enfants sont peu (ou pas du tout) familiers avec les personnes de couleur. Pour certains, les photos de l'album de Malala ont été leur première expérience avec des gens de type non-caucasiens, et la curiosité des élèves, voir le racisme intrinsèque de certains se superposaient avec les situations présentées et ont empêché une réflexion ciblée sur la question des stéréotypes de genre.

Les élèves étant donc peu exposés à des cultures différentes de la leur, ils présentent des difficultés de compréhension lorsqu'on leur parle d'us et coutumes différentes des leurs. Ils présentent donc beaucoup de difficultés à conceptualiser des existences différentes des leurs.

Pour pallier à ces problèmes, il serait utile de faire précéder cette séquence sur les stéréotypes par une séquence de géographie initiant aux différentes peuplades du monde et à leurs cultures ainsi qu'une séquence sur le racisme et ses conséquences. L'échantillon d'élèves associés à l'étude montre un certain manque de mixité des niveaux scolaires : bien que trois élèves, sur l'ensemble de la classe, soient en difficulté nécessitant l'aide d'une enseignante spécialisée, la classe présente de manière générale un excellent niveau.

4.2 Discussion 2 : Propositions de perfectionnements pratiques et théoriques

Pour que les élèves puissent mieux comprendre le contexte dans lequel se place l'histoire qui leur est racontée, il serait intéressant de faire une étude en profondeur des évolutions des droits des femmes en France. Ne l'avoir fait qu'en une seule séance n'était pas le choix pédagogique le plus adapté, puisqu'ils nous ont forcé à donner aux élèves un nombre d'information trop conséquent et dense, dépassant donc rapidement les limites attentionnelles et de compréhension des élèves. Il aurait aussi été pertinent d'insister sur le fait que des inégalités à l'encontre des femmes, en France, étaient encore légales relativement récemment et perdurent encore aujourd'hui pour certaines.

Pour étoffer la DVP et concrétiser le degré de réalité du livre, il aurait été intéressant de visionner de courtes interviews et des extraits de discours de Malala Yousafzai. Les élèves s'étaient précédemment montrés très intéressés par la partie documentaire de « Le crayon magique de Malala » et de « Malala pour le droit des filles à l'éducation » ; encourager leurs recherches et la vérification des faits qui leur sont présentés aurait pu leur donner une image d'ensemble de l'histoire de Malala, et ancrer dans leur esprits la réalité de son histoire. Avec le contexte que ces documents supplémentaires offriraient, les élèves pourraient mieux comprendre les croyances et les intentions de Malala. Pour pousser la leçon plus loin, et pour faire un lien avec le point précédemment abordé, on pourrait discuter des conditions de vie des femmes vivant partout dans le monde, permettant ainsi aux élèves de prendre mieux conscience des différences et des inégalités existantes. Il aurait aussi été intéressant d'aborder plus en détail les notions géographiques et sociologiques (à moindre mesure et adaptée au niveau des élèves) du Pakistan, puisque les notions abordées dans les deux livres

peuvent être compliquées à comprendre pour les élèves de tout début de cycle 2, qui sont encore très égocentrés et ont peu de connaissances sur les pays et sociétés lointaines telles que celle de Malala, qui diffère de manière flagrante de celle à laquelle ils sont habitués. On aurait pu en faire un travail transdisciplinaire se référant aux notions du programme de « questionner le monde », plus précisément les notions de « comparer des modes de vie » et « explorer les organisations du monde ».

Toutes ces contextualisations auraient pu permettre d'offrir aux élèves plus d'outils pour mieux comprendre l'œuvre lue et associer le sujet à la DVP.

L'une des grandes difficultés de cette séquence a été le fait que les élèves n'aient jamais pratiqué de DVP. Ils n'avaient pas acquis les règles intrinsèques du débat (ne pas couper la parole, attendre que celui qui parle ait fini avant de lever la main pour prendre la parole, ne pas exprimer une idée qui a déjà été dite, ne pas rire, se moquer...) et n'avaient pas ou peu d'aisance orale en face d'un groupe. De plus le fait d'avoir à organiser leurs idées pour mieux les partager s'est révélé difficile. L'évidente solution aurait été d'intervenir plus tôt dans l'année et d'organiser de façon régulière de courtes séances de discussions dirigées.

On aurait pu néanmoins considérer certains palliatifs, comme un bâton de parole, une organisation physique plus propice au partage de la parole (en cercle, ou tout le monde peut se voir) mais les conditions sanitaires et les restrictions de temps nous ont empêché de mettre la plupart de ces dispositifs en place.

Il est aussi intéressant de noter que le questionnaire de préparation au débat n'a pas été réalisé dans les meilleures conditions. Notre posture enseignante a pu influencer les élèves qui ont cherché à donner la réponse qu'ils pensaient être attendue, sans donner leur ressenti personnel. Notons néanmoins que ce phénomène aurait aussi pu être causé par le manque d'expériences en EMC. De même, l'effet de groupe a limité la variabilité des réponses récoltées, malgré que nous ayons insisté le fait qu'il n'existait pas de bonne ou de mauvaise réponse, mais que l'objectif était simplement de savoir ce à quoi ils pensaient, sans jugement aucun. Nous aurions pu donner les questionnaires de manière individuelle aux élèves, pour qu'ils ne soient pas influencés par les positions des autres.

Certains problèmes d'organisation ont aussi émergé durant notre stage, plus particulièrement pendant la réalisation des affiches : les absences inopinées d'élèves ou leurs rendez-vous avec des enseignants spécialisés ont perturbé l'organisation initiale des groupes,

même si nous avons réussi à les rééquilibrer par la suite. Une meilleure communication avec l'école aurait été une solution simple à la situation. Quelques groupes se sont mis sous l'égide d'un meneur et n'ont pas effectué le travail de réflexion collective désiré. Il est complexe de pallier à ces problèmes sans limiter la créativité des élèves ou les cloisonner dans des rôles qui peuvent ne pas leur convenir sur le long terme.

On aurait pu réaliser une frise chronologique où les élèves auraient essayé de placer les différents éléments de l'histoire, avant que l'enseignant ne la corrige et l'affiche dans la classe, Ceci pour s'assurer de la bonne compréhension des élèves,

5. Conclusion

L'école, en tant que lieu laïque et obligatoire, est un endroit privilégié pour que tout enfant puisse prendre conscience de concepts humanitaires importants tel l'existence des préjugés qui influent sur le fonctionnement des relations sociales tels que ceux de genre et de discrimination.

Le cycle 2 est le moment idéal pour leur présenter ces thèmes qui leur sont de manière générale inconnus Ils peuvent ainsi commencer à adopter des comportements adaptés à la bonne vie en société, qui leur permettront de traiter tout un chacun avec respect quelque soit ses caractéristiques physiques ou morales.

La séquence semble avoir fonctionné puisque les élèves ont acquis des connaissances sur des sujets qui leurs étaient étrangers. De plus, les séances ont provoqué en eux suffisamment de curiosité pour qu'ils aient envie d'approfondir le sujet de leur propre chef, les rendant ainsi acteurs de leurs apprentissages.

La séquence réalisée a été un succès. Les nombreuses transformations par lesquelles elle est passée en ont fait toute sa force, Elle a été suffisamment ajustée pour qu'on puisse observer un impact réel sur les enfants. Cette séquence nous a permis d'améliorer nos capacités d'adaptation et d'improvisation, indispensables pour les DVPs avec des jeunes enfants dont les points de vues et opinions peuvent parfois beaucoup nous surprendre ou être complètement hors sujet.

Les DVP sont aussi un bon moyen pour aider l'enseignant à comprendre les personnalités des élèves une fois un climat de confiance établi. Ils sont ainsi plus à même d'exprimer leurs sentiments ou leurs idées sans craindre le jugement de l'adulte et de leur

pairs. Certains se laisser aller à des confidences, parfois même sur des choses relevant de la sphère intime.

L'enseignant les guide par le biais de questions et de reformulations des idées des autres élèves. On peut ainsi orienter leur progression de manière productive vers les objectifs de séquence en s'appuyant sur les messages portés par la littérature jeunesse.

La pédagogie coopérative s'appuie sur trois piliers : l'expression libre, la coopération, et le tâtonnement expérimental qui lui-même se base sur la considération des représentations des enfants, l'engagement des apprenants dans les activités vraies, vivantes et la répétition. Grâce à la sensibilité à l'expérience, donc au fait que chaque chose vécue laisse sa marque, et à la perméabilité à l'expérience, c'est à dire que la multiplicité des vécus encourage l'ancrage des-dites expériences, les processus d'apprentissages sont guidés de manière efficace. Ce sont les mêmes principes que l'on retrouve dans l'EMC, et plus encore dans les DVP et autres discussions dirigées. On y retrouve ce principe fondamental du co-apprentissage, ou l'on cherche à faire profiter les autres de ce qu'on connaît et à chercher ensemble ce qu'on ne connaît pas. L'autorité de l'enseignant permet d'avoir un arbitre neutre qui pourra vérifier les faits énoncés et guider les pensées pour mieux les approfondir.

L'enseignement de l'EMC n'est pas qu'une part essentielle du cursus scolaire : elle est aussi un moyen d'ouvrir l'esprit des élèves à des thèmes et des problématiques qu'ils n'observeraient pas autrement. Elle permet d'établir des notions d'égalité entre les élèves, en les mettant tous au même niveau, en leur faisant partager leurs réflexions, et en leur présentant des points de vues alternatifs. L'EMC permet également d'instaurer un climat de confiance entre élèves et enseignants : avec les DVPs qui encouragent une prise de parole où on prône une écoute neutre et sans jugement, l'élève se sent plus à même de partager son opinion sans avoir peur de répercussions. En prenant l'habitude d'instaurer des discussions ouvertes, on peut avoir une ambiance de classe qui encourage à un meilleur environnement d'apprentissage.

L'EMC permet aux enfants d'apprendre à s'exprimer et à structurer leurs pensées, tout en défendant leurs opinions. Ce sont des compétences qui leur seront utiles non seulement dans leur vie scolaire, mais aussi dans leur future vie de citoyen.

La littérature jeunesse est l'un des meilleurs moyens d'éveiller la curiosité des enfants et de les mettre face à des situations problématiques auxquelles ils peuvent s'identifier. Sans compter le plaisir de lire, ou d'écouter une histoire, la littérature jeunesse permet à ses lecteurs

de mieux comprendre le monde qui les entoure et de lui donner un sens. Facilement accessible, diverse, elle fournit des connaissances à celui qui l'écoute ou la lit. Elle invite à voir les choses au-delà de sa propre réalité et de son quotidien. Elle répond à un besoin de donner sens aux choses qui l'entourent ; puisque les protagonistes des histoires, inventés ou non, anthropomorphiques ou pas, suivent de manière générale les mêmes règles auxquelles nous sommes tous soumis, elle permet de savoir comment certains personnages font face à diverses situations, surtout par le biais de l'identification aux personnages ou aux situations. Voir un protagoniste réagir dans une situation donnée permet à l'enfant de justifier ses propres émotions, surtout s'il les juge négatives (colère, jalousie...) et ainsi l'enfant se sent le droit de les ressentir. De même lorsqu'un personnage résout une situation problème, l'enfant s'approprie les solutions trouvées par le personnage.

La littérature jeunesse sert aussi à susciter l'empathie envers l'autre, ouvre à la réalité d'autres cultures, d'expériences et à comprendre d'autres modes de vies.

Au niveau transdisciplinaire, la littérature jeunesse aide à l'acquisition de vocabulaire, de connaissances, et bien sur, permet le développement des habiletés en lecture.

Pour que cette séquence fonctionne sans accroc, il serait bon d'habituer les élèves aux DVPs : en faire une pratique ponctuelle dès le début de l'année ferait que les élèves s'habitueraient aux règles intrinsèques du débat et au fait de s'exprimer et d'organiser leurs idées. La séquence serait plus fluide et les résultats plus complets puisque les enfants n'auraient pas besoin d'être aidés ou guidés.

On pourrait réaliser une frise chronologique où les élèves essaient de placer différents éléments de l'histoire, avant que l'enseignant ne corrige la frise et l'affiche dans la classe, pour s'assurer de la bonne compréhension des élèves. Il faudrait aussi lier à la lecture des albums de séances de géographie sur le Pakistan, et la situation socio-politique du pays adaptée pour des jeunes cycles 2. Aidés par une compréhension préalable du contexte, les élèves auraient une meilleure compréhension du texte et de meilleurs arguments lors de la DVP.

Au final, l'expérimentation m'aura appris à ne pas être rigide sur un sujet ou une question et à ne pas avoir peur de toujours développer les notions abordées, jusqu'à un point de sur-simplification si le besoin s'en fait sentir. Je me suis rendue compte de l'importance qu'il y a à établir une bonne entente de classe. Il ne faut pas craindre de prendre du temps pour établir les règles qui permettront de créer des liens de confiance basés sur le respect, afin que

chaque élève puisse oser s'exprimer sans être obnubilé par l'idée qu'il se fait de la réponse attendue par l'enseignant. La patience et la reformulation sont les outils les plus utiles de l'enseignant pour permettre aux élèves de comprendre ce qui est attendu d'eux.

C'est pourquoi l'EMC est une matière importante de l'enseignement : utilisée de manière régulière, elle aide l'enfant à prendre confiance en lui et à s'approprier des mécanismes de réflexion qui lui seront nécessaires tout au long de sa vie.

Les techniques de la DVP peuvent être adaptées à tous les niveaux des élèves et toutes les situations d'enseignement seront impactées positivement par ce travail.

6. Annexe

6.1 Dictées à l'adulte

Texte 1 :

C'est une petite fille qui s'appelle Malala qui se bat pour que les filles puissent aller à l'école. Il y a des hommes qui sont plus forts que les policiers et Malala se bat contre eux avec des mots.

Dans certains pays, les garçons portent des robes. Les filles peuvent faire le métier qu'elles veulent. Les filles comme les garçons peuvent faire ce qu'ils ont envie de faire.

Texte 2 :

L'égalité des hommes et des femmes est très importante.

L'égalité entre filles et garçons devrait être respectée par tous. Malala s'est battue pour l'égalité du droit des filles à aller à l'école, comme on le voit sur l'image. Tout le monde peut faire ce qu'il veut quelque soit son avis et son genre.

Tout le monde peut aller à l'école mais ce n'est pas respecté partout ; mais ça le devrait.

Texte 3 :

Malala était une petite fille qui disait que cela ne se faisait pas que seuls les garçons aient le droit d'aller à l'école.

Les garçons peuvent porter des robes et les femmes ont le droit d'être des soldats. Les femmes comme les hommes devraient avoir les mêmes droits. Aujourd'hui, les femmes n'ont toujours pas les mêmes droits que les hommes partout dans le monde.

Texte 4 :

Est ce que les garçons ont les mêmes droits que les filles ?

Oui !

Pourquoi certains garçons ont interdit aux filles d'aller à l'école ?

Parce qu'ils voulaient que les filles restent à la maison.

Est ce que les filles ont le droit de faire la même chose que les garçons ?

Oui !

Pourquoi les filles sont obligées de travailler à la maison ?

Pour aider leurs parents.

Qui est Malala ?

C'est une fille qui s'est battue pour que les filles aient le droit d'aller à l'école.

Comment Malala a réussi à les convaincre de laisser les filles aller à l'école ?

Parce que beaucoup de personnes dans le monde étaient de son avis.

Texte 5 :

Il y a longtemps, les hommes avaient plus de droits que les femmes. C'est encore vrai dans certains pays.

Malala est une jeune fille qui s'est battue contre les inégalités, pour que filles aient le droit d'aller à l'école.

Les hommes comme les femmes peuvent s'habiller comme ils le veulent. Par exemple, dans certains pays, les hommes portent des robes. Nous n'avons pas l'habitude car dans notre pays ce sont plus les femmes qui portent des robes. Certains métiers sont plus pratiqués par les femmes et d'autres par les hommes, mais tous les métiers peuvent être pratiqués par qui le veut. Avant les hommes décidaient pour les femmes mais ce n'est plus le cas maintenant. Malheureusement, dans de nombreux pays, les hommes décident encore pour les femmes. Les femmes étaient là pour s'occuper des enfants et de la maison.

6.2 Illustrations



Illustration 1 : Homme Pakistanais

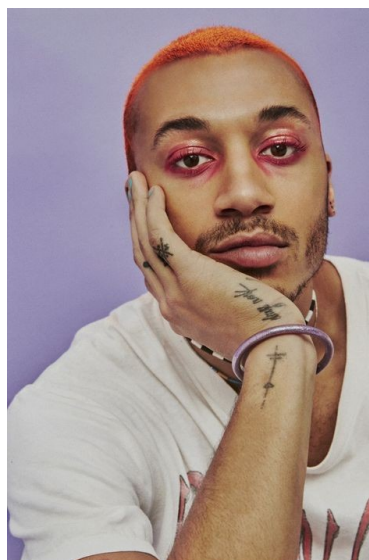


Illustration 2 : Homme maquillé



Illustration 3: Malala visite ses écoles



Illustration 4 : Malala parle à l'ONU



Illustration 5: Greta Thunberg à Davos



Illustration 6: Emma Gonzalez à la Marche Pour Nos Vies



Illustration 7: Autumn Peltier à l'ONU



Illustration 8 : Aly Conyers, à un rally Black Lives Matter

6.3 Institutionnalisation

Institutionnalisation 1 :

Les élèves de la classe pensent que certains cadeaux correspondent plus aux garçons (un BMX, un hélicoptère télécommandé) et d'autres plus aux filles (un collier avec des diamants, doudoune..). Selon l'opinion générale de la classe, les robes, les bijoux, le dessin, les tresses et le maquillage seraient plus pour les filles alors que le rugby, le foot, les dinosaures, les figurines Star Wars et les pistolets seraient plus pour les garçons.

Institutionnalisation 2 :

Les garçons tout comme les filles peuvent faire ce qu'ils ont envie de faire; la cuisine n'est pas réservée aux mamans tout comme le bricolage n'est pas que pour les papas. Nous avons aussi parlé du fait que dans certains pays, les hommes portent des robes. Tout cela dépend de la culture de chaque pays.

6.4 Tapuscrits

Séance 1 : Classification des cadeaux de Noël par genre

Masculin : Skateboard, Poste radio, voiture télécommandée, BMX, jeux de société, switch, télécran, hélicoptère télécommandé², pistolet, légos,

Féminin : Figurines Pokemon, Microx², origamis, légos, bébé yoda, doudoune, billes, tablette, cartes pkmn, veste, collier, montre

Après amorce :

E1 : « L'hélicoptère sera plus pour N que pour E car N il a plus de choses comme les hélicoptères. »

E2 : « Le collier c'est pour E parce qu'elle aime bien les bijoux plus que B. »

E3 : « Parce que c'est un garçon et les garçons ça porte pas de bijoux. »

E2 : « Mais moi j'aime bien les hélicoptères ! »

E4 : « La voiture télécommandée c'est plus pour J. »

E5 : « Mais moi j'en veux une ! »

Elise : « Et le BMX alors ? »

E1 : « C'est pas pour les filles. »

E2 : « Il faut plus des bijoux pour les filles ! »

E3 : « Et les hélicoptères c'est plus pour les garçons. »

E4 : « Et les Switchs aussi pour les garçons ! »

E1 : « Non c'est pour les filles aussi ! »

E5 : « Le BMX c'est quand même un peu plus pour les garçons : il y a plus de garçons qui font du BMX que les filles... »

Séance 2

E1 : « Les robes c'est pour les filles. »

E2 : « Et le dessin aussi parce que moi je dessine beaucoup. »

E3 : « Les pistolets pour les garçons. »

E4 : « Et les jupes les filles. »

E5 : « Les lunettes c'est pour les garçons ! »

E6 : « Le rugby c'est un sport de garçons ! »

E8 : « Les dinosaures c'est que les garçons qui s'y intéressent »

E9 : « Comme le foot ! »

E7 : « Et les caleçons. Les caleçons c'est un truc de garçons. »

E10 : « Le maquillage juste pour les filles par contre ! »

E11 : « Et les tresses et les queues de cheval aussi. »

E12 : « Les figurines star wars, ça c'est les garçons. »

E13 : « Les boucles d'oreilles il y a que les filles qui en mettent. »

E1 : « Les garçons font des saltos arrières et pas les filles. »

E2 ; « Les garçons sont les seuls qui savent régler les mécanismes des montres »

E3 : « La motocross c'est trop dangereux pour les filles. »

E4 : « Le cheval c'est pour les filles ! »

E5 ; « Les bébés c'est un truc de filles »

Elise : « Pourquoi ? »

E5 : « C'est les mamans qui font les bébés ! »

E6 : « Et les filles elles peuvent pas faire du tennis. »

Séance 3 :

Théa : « C'est comme ça en France ? »

Tous : « Nooon »

E1 : « Si ma maman elle fait les tâches... »

Théa : « Qui cuisine ? »

E1 : « Maman »

E2 : « Maman »

E3 : « Des fois papa quand maman n'est pas là... »

Théa : « Qui aide à faire les devoirs ? »

E1 : « Maman »

E2 : « Les deux »

E3 : « Surtout maman »

E4 : « Plus maman »

Théa : « Que fait plus papa ? »

E1 : « Il est plus sur le canapé »

E2 : « Il travaille plus (dans son bureau) »

E3 : « Il se repose, il dort. »

Théa : « Elle voulait quoi, Malala ? »

E1 : « Elle voulait un crayon magique comme à la télé. »

E2 : « Elle ne pouvait plus aller à l'école car des gens très puissants l'en empêchaient. »

E3 : « Elle s'est battue pour que les enfants puissent aller à l'école. »

E4 : « Ils ne voulaient pas qu'elle aille à l'école car pour eux les filles doivent rester à la maison et faire le ménage, s'occuper des enfants.»

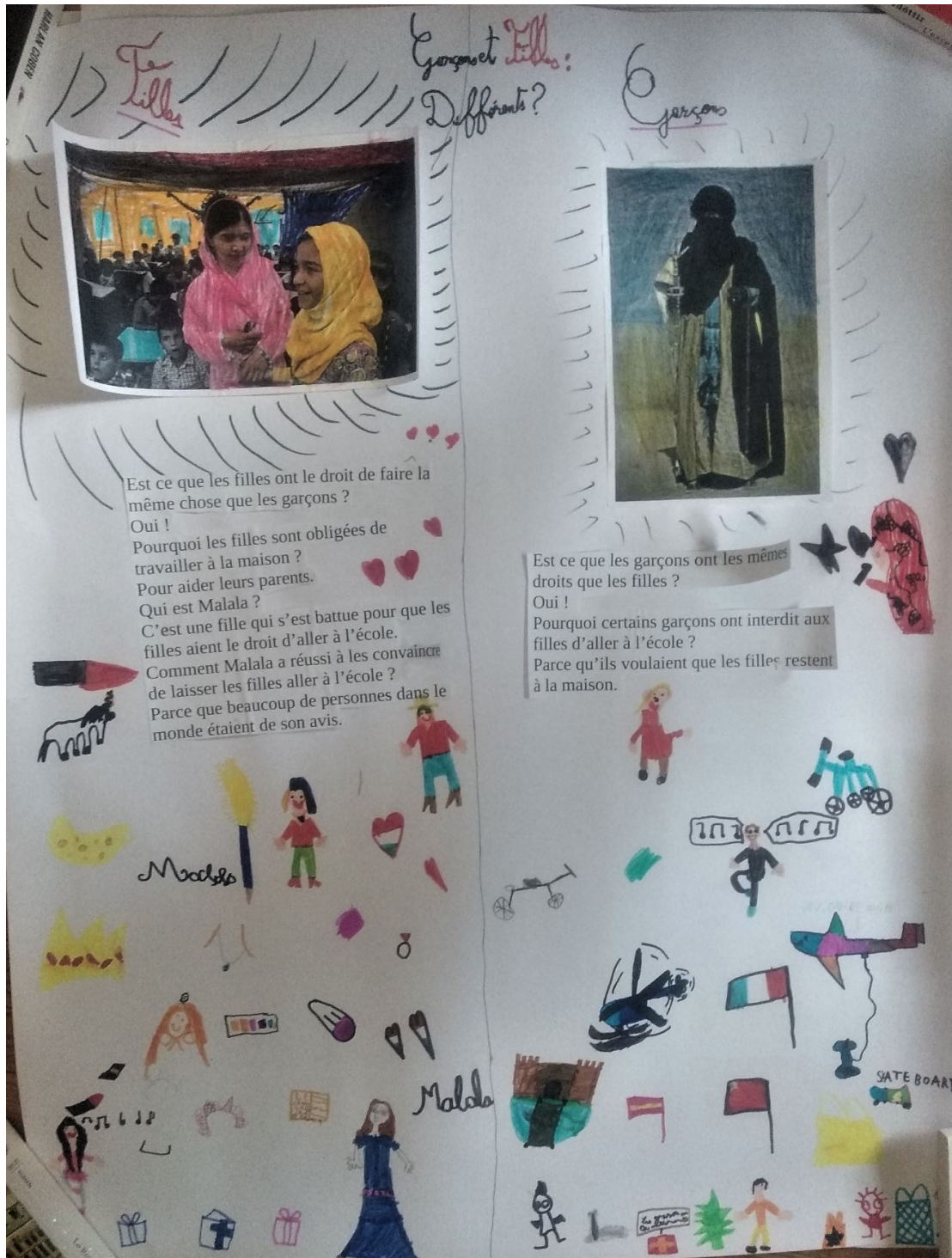
E5 : « Elle voulait que le monde soit paisible. »

E6 : « Que les filles puissent aller à l'école. »

E7 : « Elle s'est battue pour le bien dans le monde. »

E8 : « C'est injuste, tout le monde a les mêmes droits, comme les noirs ont les même droits que les blancs. »

6.5 Productions Finales



Affiche 1

L'égalité.

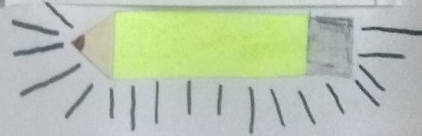
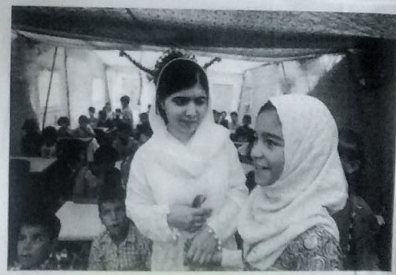
L'égalité des hommes et des femmes est très importante.
L'égalité entre filles et garçons devrait être respectée par tous.
Malala s'est battue pour l'égalité du droit des filles à aller à l'école, comme on le voit sur l'image. Tout le monde peut faire ce qu'il veut quelque soit son avis et son genre.
Tout le monde peut aller à l'école mais ce n'est pas respecté partout ; mais ça le devrait.



Le droit à être soi-même.



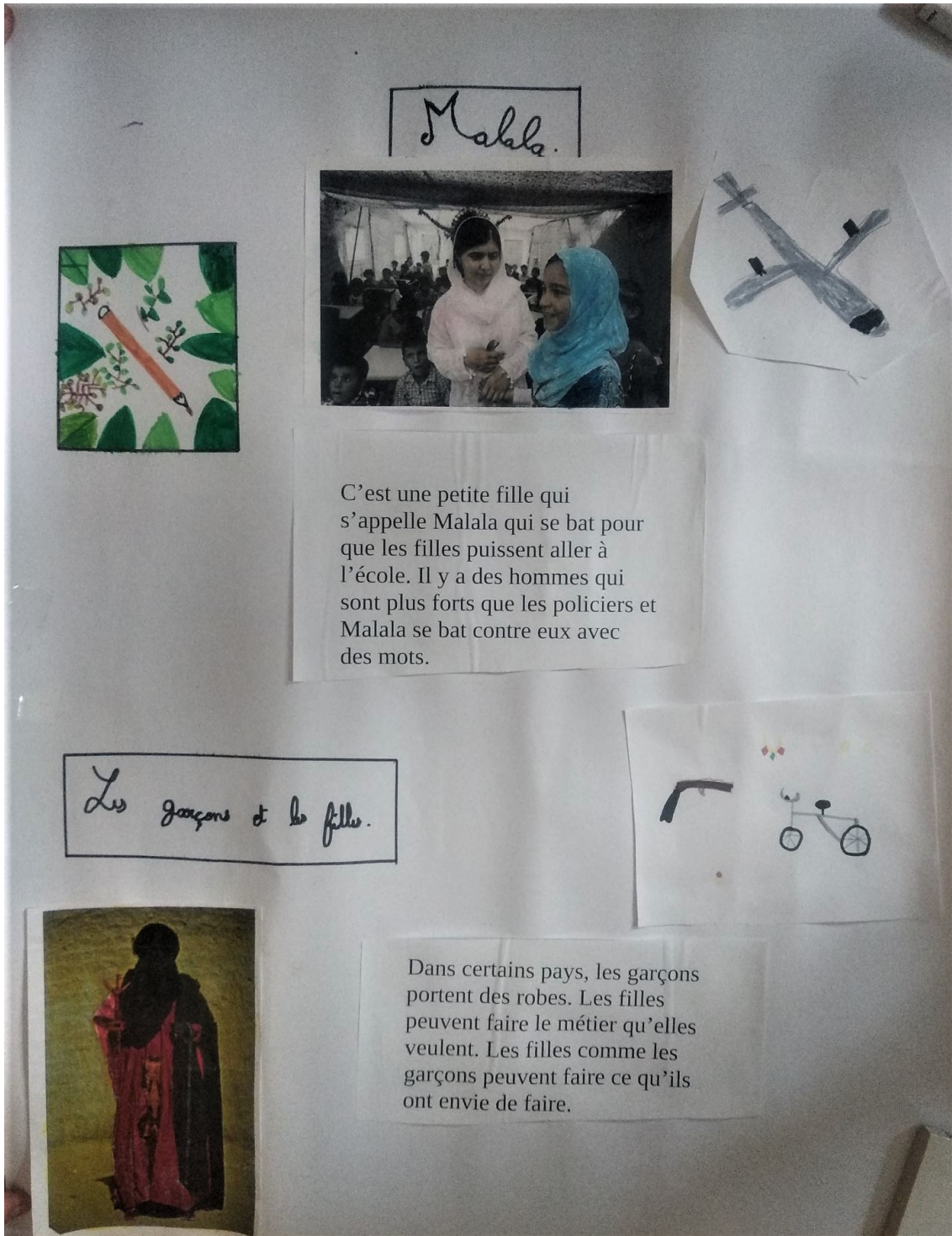
Un crayon magique.



Les filles n'ont plus le droit d'aller à l'école !



Affiche 2

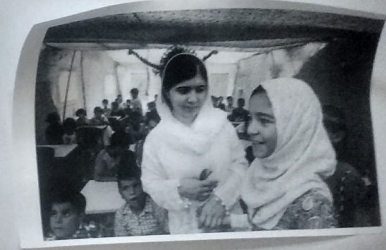


Affiche 3

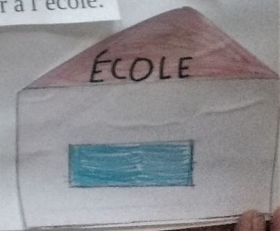
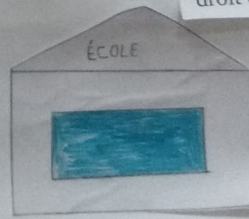
L'égalité.



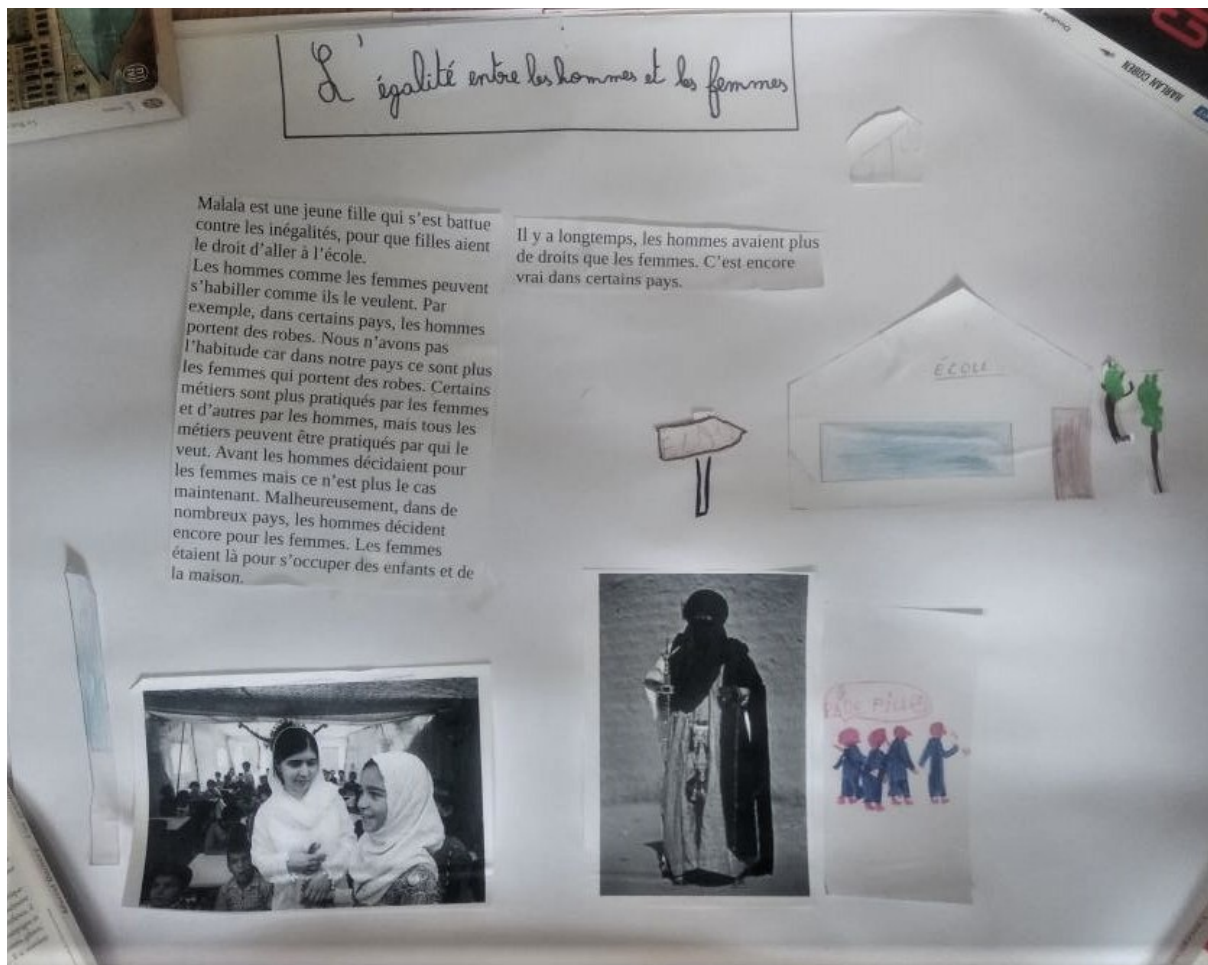
Les garçons peuvent porter des robes et les femmes ont le droit d'être des soldats. Les femmes comme les hommes devraient avoir les mêmes droits. Aujourd'hui, les femmes n'ont toujours pas les mêmes droits que les hommes partout dans le monde.



Malala était une petite fille qui disait que cela ne se faisait pas que seuls les garçons aient le droit d'aller à l'école.



Affiche 4



Affiche 5

Bibliographie

- Babillot, M., De La Motte, A., Pontais, C., & Houadec, V. (s. d.). *50 activités pour l'égalité fille-garçon*. Canopé. Consulté le 12 janvier 2021, à l'adresse http://www.cndp.fr/crdp-toulouse/IMG/pdf/feuilletage_f-g_pour_site_crdp.pdf
- Berger, C. (2018). *L2 de Psychologie : Cours de Psychologie du Développement* [Diapositives]. Alfresco. <https://espaces-collaboratifs.grenet.fr/share/page/site/UGAueBAAP1UIT/document-details?nodeRef=workspace>
- Biais de genre dans le recrutement académique*. (s. d.). UNIL Egalité. Consulté le 23 décembre 2020, à l'adresse <https://www.unil.ch/egalite/fr/home/menuinst/egalite-femmes-hommes/recrutement-egalitaire/gender-bias.html>
- CARRE, A. (2018). *Licence de Psychologie 2 : Psychologie développementale et cognitive* [Diapositives]. Alfresco. <https://espaces-collaboratifs.grenet.fr/share/page/site/UGAueBAAP1UIT/document-details?nodeRef=workspace>
- C'est qui Malala ? - 1 jour, 1 question*. (2015, 18 mai). [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ttJSBiTPTmU>
- Crepatte, P. (2014). *Piaget : L'enfant de 0 à 12 ans* [Diapositives]. Alfresco. <https://espaces-collaboratifs.grenet.fr/share/page/site/UGAueBAAP1UIT/document-details?nodeRef=workspace://SpacesStore/52142497-42c5-41a9-89ab-f691b30ca3ee>
- Egalité Fille-Garçon – Cycle 2*. (s. d.). DEFIS TICE 95. Consulté le 12 janvier 2021, à l'adresse <http://www.defitice95.ac-versailles.fr/defi-cycle-2/devenir-citoyen-cycle-2/egalite-fille-garcon-cycle-2/>
- Etienne, R. (s. d.). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour (. .) - Les Cahiers pédagogiques*. Cahiers Pédagogiques. Consulté le 16 mars 2021, à l'adresse <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Apprendre-avec-les-pedagogies>
- Euzen, P. (2014, 31 janvier). *L'« ABCD de l'égalité », au cœur de la polémique sur la « théorie du genre »*. Le Monde.fr. https://www.lemonde.fr/politique/article/2014/01/31/qu-est-ce-que-l-abcd-de-l-egalite_4358081_823448.html

- Filles et garçons : Cassons les clichés.* (2011). Canopé.
https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Plan_egalite_filles-garcons/cassons_les_cliches.pdf
- Frier, R., & Fronty, A. (2015). *Malala – Pour le droit des filles à l'éducation.* Rue du monde.
- Gabarrot, F. (2013). *La Menace du Stéréotype.*
<http://prejuges-stereotypes.net/espaceDocumentaire/gabarrot.pdf>
- Jarraud, F. (2020, août 24). *Sylvain Connac : La coopération, ça s'apprend.* Le café pédagogique.
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/08/24082020Article637338546592663731.aspx>
- Joly, V. (2020, 22 octobre). *Effet pygmalion à l'école : attentes du professeur et résultats de l'élève.* Cabinet Psy-enfant. <https://psy-enfant.fr/effet-pygmalion-ecole/>
- LA PEDAGOGIE COOPERATIVE C'EST QUOI ? - Site de l'Association Départementale OCCE de l'Ain - AD01.* (s. d.). OCCE. Consulté le 21 avril 2020, à l'adresse
<http://www.occe.coop/%7Ead01/spip.php?article3>
- Ministère de l'éducation Nationale. (2017). *Enseignement moral et civique, parcours citoyen au lycée professionnel* (Vol. 47). Interlignes.
https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/interlignes_47.pdf
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2008, 19 juin). *Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008* [Communiqué de presse].
https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2011, août 25). *Programme d'enseignement : Instruction morale à l'école primaire* [Communiqué de presse].
<https://www.education.gouv.fr/bo/2011/Hebdo31/MENE1120471C.htm>
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieure et de la recherche. (2015, septembre). *La discussion à visée philosophique (DVP) ou oral réflexif.* Eduscol.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf
- Morale - Instruction civique.* (s. d.). Manuels Anciens. Consulté le 18 mars 2021, à l'adresse
<https://manuelsanciens.blogspot.com/p/morale.html>
- Outils égalité filles-garçons.* (s. d.). Canopé. Consulté le 10 janvier 2021, à l'adresse
<https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons.html>

Tonolo, M. (2013, avril). *Valeur de la discussion et discussion sur les valeurs : enseigner la morale, le civisme et la laïcité par le débat philosophique dans l'École de la République*. <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=44988&pos=3>.

<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=44988&pos=3>

VIARD-CRETAT, A. (2017). *Stéréotypes de genre et égalité filles-garçons en CM1 : faire évoluer les représentations*. (Mémoire Education). HAL.

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01655968>

Yousafzai, M. (2017). *Le crayon magique de Malala*. Gautier Languereau.

Année universitaire 2021-2022

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

Titre du mémoire : Prise de conscience des stéréotypes de genre en début de cycle 2 : De conceptions stéréotypées à construction de la future citoyenneté

Auteur : Théa Neuplanche

Résumé : Notre expérimentation d'EMC basée sur l'enseignement de l'égalité garçons-filles en CP-CE1 étudie les conséquences d'une séquence d'EMC et de DVP sur les préjugés des élèves. Comment faire prendre conscience aux élèves des stéréotypes de genre et de leurs impacts sur leurs vies de futurs citoyens ? Dans cette étude, on constate que la mise en valeur des préconceptions des élèves permet de constater une évolution de leur pensées grâce aux DVP. L'enseignant doit donc permettre aux élèves de s'exprimer et de s'interroger sur les conséquences que les préjugés peuvent avoir. Pour ce faire, nous avons utilisé comme modèle Malala Yousafzai, prix Nobel de la paix à 16 ans pour son militantisme pour les droits des filles à l'éducation au travers d'un album de littérature jeunesse autobiographique. En basant nos DVP sur son personnage, les élèves peuvent s'interroger sur les notions d'égalité, de préjugés et de discrimination. Notre hypothèse de médiation par une œuvre de littérature jeunesse a été posée puis vérifiée et a montré tous les enjeux de la thématique. Les résultats de l'expérience ont révélé une claire évolution de leurs idées et de leurs comportements.

Mots clés : EMC, cycle 2, CE1, CP, égalité filles-garçons, stéréotypes de genre, discussion à visée philosophique, littérature jeunesse, liberté d'expression

Abstract: Our experimentation in moral and civic education, based on the teaching of gender equality for first and second-graders studies the consequences of philosophical debates and the teachings surrounding it on students prejudices. How to make them understand that gender stereotypes impact their lives as future citizens ? In this study, we can see that the emphasis on stereotypes and clichés pre-established in children allows to see an evolution of their thoughts because of the philosophical debates. The teacher must then allow students to express and interrogates themselves on the consequences biases can have.

We then used as a reference Malala Yousafzai, Nobel prize recipient at 16 for her militantism for girls to be allowed education through an autobiographical album of children's literature. With our philosophical debate supported by her character, students can interrogate themselves on concepts such as equality, prejudice, and discrimination. Our hypothesis postulating that mediating concepts via children's literature is verified and shows all the stakes of our theme. The results show a clear evolution of their ideas and compartments.

Keywords: civic education, first grade, second grade, gender equality, gender stereotyping, philosophical debate, children's literature, freedom of speech