

Projet NoREVES : Normes de genre et réception de la valeur égalité des sexes par la jeunesse, les parents et les professionnel-les de l'éducation.

Socialisation des filles et des garçons sous l'angle des « actions d'éducation à l'égalité » :
réception de ces actions par les enfants de sept à onze ans et les professionnel-le-s de
l'éducation.

Fournier, V¹., Cochard, V. & Gadrey, N. ²

Le projet chercheur-citoyen NoREVES, élaboré par une association, le CORIF ("COncueil, REcherche, Ingénierie, Formation pour l'égalité Femmes-Hommes) et le laboratoire Droits et Perspectives du droit de l'université de Lille II, a permis de réunir des professionnel-le-s de différents horizons, afin d'analyser des actions d'éducation à l'égalité des sexes développées dans la région Hauts-de-France. C'est ainsi que l'équipe NoREVES, équipe pluridisciplinaire composée d'une consultante du CORIF, de chercheuses en sociologie³, d'une étudiante en sciences politiques ⁴ et d'une doctorante en psychologie - a collaboré avec divers professionnels-les de l'éducation⁵ – que nous tenons à remercier – afin d'analyser la manière dont sont construites, reçues et perçues ces actions.

Pour ce deuxième axe consacré à la réception d'une sensibilisation à l'égalité entre les sexes auprès d'enfants de sept à onze ans, nous avons procédé à des observations en classe et avons mené des entretiens auprès des acteurs et actrices de l'éducation, entre février et juin 2015. Une fois ces observations et entretiens effectués puis intégralement retranscrits, nous les avons analysés afin de comprendre ce qui se passait au cœur de ces séances : les perceptions des professionnels-les de l'éducation sur la mise en place et le fonctionnement de ces séances, les outils et modes d'animation proposés, les thèmes abordés, les réactions suscitées chez les enfants. Nos observations des séances constituent une base de réflexion sur les démarches existantes et sur leurs effets en matière d'égalité entre les sexes.

¹ Fournier, V. Doctorante en psychologie à Lille, Laboratoire PSITEC EA 4072, sous la direction de Mme Durand-Delvigne, A et Mme De Bosscher, S. Contributions : récolte, traitement et analyse des données, rédaction du rapport.

² Cochard, V. Directrice et consultante au CORIF ; Gadrey, N. Sociologue et présidente du CORIF. Contributions : Participation à la rédaction et relecture du rapport.

³ Cromer, S., Responsable Scientifique du projet NoREVES, Gadrey, N. et Lamarche, C.

⁴ Brunel, E., actuellement Chargée de mission égalité & genre au Ministère en charge de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

⁵ Van Den Berghe, O., Éducatrice Spécialisée à l'Association Brunehaut Enfant- Picques, P. IEN de Lille 3 – Seclin et les enseignant-e-s volontaires de la circonscription du Bassin de Lille Est.

I. Contextualisation des observations et entretiens.

Lieux, population, nombre de séances et types d'interventions.

Notre attention s'est portée sur un échantillon de structures du Nord-Pas-de-Calais dans lesquelles des dispositifs d'éducation à l'égalité des sexes sont mis en place.

Nous avons centré nos observations sur les points suivants :

- Description rapide de l'école, de la classe
- Répartition des élèves dans la classe
- Thèmes abordés, type de séance, type d'outil, type d'animation
- Comportements verbaux et non verbaux des élèves
- Productions écrites des élèves

Les entretiens ont cherché à recueillir les propos des enseignant-es sur :

- Leur conception de l'égalité des sexes
- Leur perception de la mixité filles – garçons en classe,
- Les éléments qui ont présidé à la mise en place de leur démarche
- Leur description et perception du contenu de ces séances
- Leur perception de la réception de ces séances par les élèves, collègues, parents

Au total, 22 séances dédiées à l'égalité filles – garçons ont été observées. Parmi celles-ci, 8 se rapportaient à des séances menées par les enseignant-e-s eux-elles mêmes dans certaines écoles de l'une des circonscriptions de la métropole Lilloise, 9 à des séances animées par le CORIF dans des écoles de la métropole Lilloise, et 5 à des séances animées par une éducatrice spécialisée dans un Centre Social et Culturel situé dans la métropole. Notre échantillon se caractérise donc par une diversité des profils des professionnels-le-s ayant animé ces séances, des modes d'animation et des milieux socio-culturels. Cette diversité permet d'apporter un éclairage sur la manière dont ces séances peuvent être déclinées et reçues par les élèves et les professionnels-le-s de l'éducation et ce, dans des contextes variés.

La majorité des professionnels-le-s interrogé-e-s sont des femmes. Notre échantillon est représentatif du corpus des enseignant-e-s du premier degré, composé à 81% de femmes et à 19% d'hommes, d'après le ministère de l'Éducation Nationale (*Repères et références statistiques, 2013*).

Outre les contextes variés, les observations se sont effectuées à des niveaux différents, allant du Cours Préparatoire au Cours Moyen 2^{ième} année. Ainsi l'âge moyen des enfants se situe entre six et onze ans.

II. L'éducation à l'égalité : entre éléments moteurs et obstacles

Au cours de cette recherche, les professionnels-le-s de l'éducation mettant en place ce type de séances ont été interrogé-e-s, au moyen d'une grille d'entretien et d'un questionnaire (cf. annexes). A cette occasion, ils-elles ont pu exprimer leur point de vue, leur ressenti, leurs représentations et les obstacles rencontrés.

2.1 Eléments moteurs évoqués pour la mise en place des actions :

a. Motivation intrinsèque : intérêt personnel pour l'égalité filles - garçons.

Un certain nombre d'enseignant-e-s expliquent leur motivation à mettre en œuvre des actions en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons par le fait qu'ils-elles ont depuis longtemps cette préoccupation, soit du fait de leur histoire personnelle soit à la suite de rencontres ou de lectures.

- *« Je suis quelqu'un de très féministe, j'en ai discuté, j'ai rencontré V. et j'en ai discuté avec elle. Quand elle m'a parlé de son projet, j'étais vraiment vraiment très intéressée pour en faire bénéficier les enfants, voilà, pour mettre en place un débat » - F.*
- *« C'est dû à ma vie personnelle, mon divorce [...] Je suis allé voir différentes associations mais je ne trouvais pas ce que je voulais. Ces associations, c'était des hommes qui voulaient la même chose que les femmes et prendre l'ascendant sur les femmes comme certaines femmes voudraient prendre l'ascendant sur les hommes mais ce n'est pas ce que je cherchais. Je me suis intéressé aux relations père-garçon puis aux relations hommes-femmes. Je me suis donc demandé à ce moment-là comment on pourrait faire en sorte d'avoir cette égalité. Je me suis rendu compte que l'école avait sans doute un rôle à jouer – pas forcément parler de mixité mais des relations filles-garçons » - A.*
- *« Moi j'ai fait une licence de socio, j'ai eu des cours avec une sociologue qui intégrait cet aspect dans ses enseignements – j'avais découvert les comportements différenciés dès le plus jeune âge, j'avais été sensibilisée à la question. J'avais appris plein de choses que je trouvais aberrantes, et je me disais « non mais c'est dingue quoi, on est conditionné dès le plus jeune âge [...] donc ça a émergé un peu en moi. » - J.*
- *« Là c'est vraiment un engagement personnel, c'est quelque chose qui me tient particulièrement à cœur depuis toute petite, donc voilà j'ai entendu au cours de ma carrière un certain nombre de réflexions [...] C'était il y a quelques années, j'ai eu un petit garçon, qui était fan de Michael Jackson et je le voyais*

danser dans les couloirs mais en se cachant [...]. A partir de ce moment-là, ça a été un déclencheur chez moi » - D.

- *« J'ai fait beaucoup de lectures sur l'égalité, des philosophes... Je me suis vraiment intéressée au mouvement féministe. Mon intérêt vient de là, il est devenu personnel... C'est intrinsèque, c'est ça. J'aime beaucoup l'Histoire donc je pense avoir trouvé une bonne alternative entre les femmes dans l'histoire et la place des femmes dans la société. » - B.*

b. Prise de conscience liée à leur pratique différenciée selon le sexe de l'élève.

Pour plusieurs enseignant-e-s, le fait déclencheur à la mise en place d'actions en faveur de l'égalité a été la participation à une conférence de l'inspectrice de l'éducation Nationale sur la mixité. Ils-elles soulignent qu'avant cette sensibilisation, ils-elles étaient convaincu-e-s de ne pas faire de différences entre les filles et les garçons et que finalement ce sujet ne les concernait pas directement. Cette conférence leur a fait prendre conscience de pratiques différenciées selon le sexe des élèves et les a réellement motivé-e-s à réinterroger leurs pratiques sous cet angle.

- *« Depuis qu'on a eu une conférence sur la mixité, je me suis rendu compte que j'étais inconsciente de plein de choses dans mon enseignement et je m'en rends compte vraiment avec les enfants, on est super importants! [...] Quand je me suis rendu compte de tout ça, je me suis dit il y a quand même quelque chose à faire » - C.*
- *« L'élément déclencheur, c'était vraiment la formation. J'ai un autre regard sur mes pratiques, avant ça m'arrivait de dire : « ah tu es bien un garçon » ou « mais tu es quand même une petite fille, une petite fille ça ne se comporte pas comme ça » mais maintenant, je fais très attention à ce que je dis, chose que je ne faisais pas avant.» - B.*
- *« Ça vient d'une demande de l'Inspectrice, de l'inspection, qui nous a demandé de travailler sur la mixité, soit filles-garçons, soit culturelle, soit sociale. Moi la mixité filles-garçons, ça m'a paru plus... facile. Je ne sais pas si c'est le bon terme, mais la mixité entre filles-garçons me paraissait plus appropriée pour cet âge-là. Donc je pensais qu'il était plus intéressant de travailler sur cette mixité là en classe de CE1 » - F.*
- *« Le déclic, ça a été l'Inspectrice de l'éducation nationale, qui nous a dit, en début d'année, qu'elle cherchait des volontaires pour travailler la mixité dans*

sa circonscription puis nous a présenté un peu le projet, elle nous a donné des pistes de travail. [...] Voilà, comment vous voulez travailler, elle nous expliquait ce qu'on pouvait faire. Moi, ça m'a intéressé parce que c'est vrai qu'on n'a pas l'habitude de le travailler. Présenté comme ça a été présenté, on se dit : « tiens, on fait certainement des erreurs aussi au niveau de notre pratique de classe, on reproduit certainement ces stéréotypes, ces clichés, ces préjugés sans s'en apercevoir de toutes façons, donc ça vaut le coup de se pencher dessus, comment on peut essayer de dépasser ça, de faire évoluer puis c'est aussi une prise de conscience personnelle. » - E.

c. Constats de comportements stéréotypés en classe.

Pour d'autres enseignant-e-s, la mise en œuvre d'actions en faveur de l'égalité découle d'observations de propos ou de comportements qu'ils ou elles ont pu faire en classe ou dans la cour de récréation.

- *« Dès le début de l'année, j'ai constaté des propos tenus par les enfants, jamais entendus jusque-là. Par exemple, en décembre, après avoir mis le sapin, je demande à un garçon de balayer la classe. Il me répond : « non, je ne suis pas une fille ». Ou, je dis : « qui veut faire la vaisselle pour nettoyer les pinceaux », on me répond : « pas moi, j'fais pas la vaisselle, c'est que maman qui fait la vaisselle »- H.*

d. Des réactions de parents

Certaines réactions de parents suite aux essais des ABCD de l'égalité et/ou certaines remarques stéréotypées venant des enfants en classe sont évoquées comme étant un élément déclencheur.

- *« On a eu l'année dernière – l'année dernière ou il y a deux ans je ne sais plus – des parents qui ne mettaient pas leurs enfants à l'école parce qu'ils entendaient des propos déformés sur ce qu'on allait faire dans ce projet » - H.*

Par conséquent, plusieurs éléments moteurs, à l'origine de cette démarche égalité filles – garçons, ont pu être identifiés. Selon le cas, des combinaisons de ces différents éléments moteurs s'effectuent (par exemple : intérêt personnel pour l'égalité filles-garçons et prise de conscience liée à leur pratique), créant ainsi un véritable « déclic ».

Une fois ce « déclic » produit, nous avons tenté de comprendre comment les personnels de l'éducation que nous avons rencontrés percevaient et inscrivait cette démarche dans le cadre de l'école.

2.2 Perception de la légitimité de cette démarche

Pour beaucoup de professionnel-le-s, la mise en œuvre des actions en faveur de l'égalité s'inscrit parfaitement dans le cadre des missions éducatives qui leur sont dévolues à savoir favoriser le « vivre ensemble » et éduquer à la citoyenneté. A ce titre, les personnes interrogées se sentent tout à fait légitimes pour mener ces actions.

- « *Ce n'est plus une logique d'instruire mais de vivre ensemble* » **A.**
- « *Favoriser l'égalité filles-garçons, c'est l'une des missions de l'éducation populaire. Cette démarche semble donc avoir toute sa place au sein des centres sociaux* » **J.**
- *Le « vivre ensemble, pour cela deux compétences ont été retenues ; savoir vivre ensemble et reconnaître l'égalité Filles –Garçons* » **D.**
- « *La citoyenneté, le vivre ensemble, c'est quand même une compétence qu'on travaille depuis la petite section, qui est dans les textes officiels [...] éducation civique et morale, ouverture à la citoyenneté. Ça fait partie de toute façon des compétences à travailler*» **E.**

Certain-e-s enseignant-e-s rattachent ces actions aux compétences transversales qu'ils-elles doivent développer chez leurs élèves.

- « *Ce sont des compétences transversales, comme apprendre à s'écouter* » **D.**

D'autres encore évoquent le fait que ces actions peuvent tout à fait s'inscrire dans les différentes disciplines enseignées, qu'elles permettent de donner du sens aux apprentissages fondamentaux.

- *[..] « cela leur permet de travailler pour autre chose que d'avoir une bonne note. On reproche souvent aux enfants de ne pas donner du sens à ce qu'on leur apprend. Or là, ce projet permettait de travailler dans beaucoup de disciplines finalement, en instruction civique, quand on a travaillé l'écriture, on a travaillé la rédaction en tant que telle, l'orthographe, la grammaire, les accords, le langage oral, l'expression corporelle, les compétences psychosociales : comment gérer ses émotions, c'est transversal. »* **F.**
- « *Ça peut se décliner en éducation civique, en histoire (Déclaration Des Droits de l'Homme et du Citoyen, 1^{er} article, trouver des exemples dans la vie pour illustrer. Ça s'invite dans les matières* » **J.**

Enfin, certain-e-s pensent que c'est leur rôle, en tant qu'enseignant-e-s de faire passer des messages pour changer les choses.

- « *C'est mon devoir d'aborder ce type de sujet. C'est le rôle de l'école de former des citoyens* » **H.**
- « *Après, je fais partie des gens qui sont convaincus que c'est nous qui pouvons changer les choses. On a des enfants en bas âge, ça va passer par nous. Parfois, je le dis à mes collègues, on me dit : « oh tu es un peu trop idéaliste », je dis non, vraiment, ils vont passer par nous, on pourra leur délivrer comme ça des messages, des attitudes et c'est nous qui devrions le faire. Je pense qu'un petit peu à la fois, ça va faire son chemin.* » **B.**

2.3 Le manque de connaissance des textes officiels relatifs à l'égalité

Le premier élément qui semble faire obstacle à la mise en place de ces actions est la méconnaissance des textes officiels portant sur l'égalité filles-garçons à l'école par l'ensemble des enseignant-e-s interrogé-e-s (par exemple, l'article L 121-1 du Code de l'Education, la convention interministérielle pour l'égalité filles – garçons, femmes et hommes dans le système éducatif 2013-2018 ou encore la circulaire du 20/01/2015 portant sur la politique éducative en faveur de l'égalité filles-garçons à l'école).

Lorsque certain-e-s enseignant-e-s font référence à des textes officiels, ils-elles le font de manière très vague (par exemple, certain-e-s nous citent des « directives sur ce qu'est être un citoyen »).

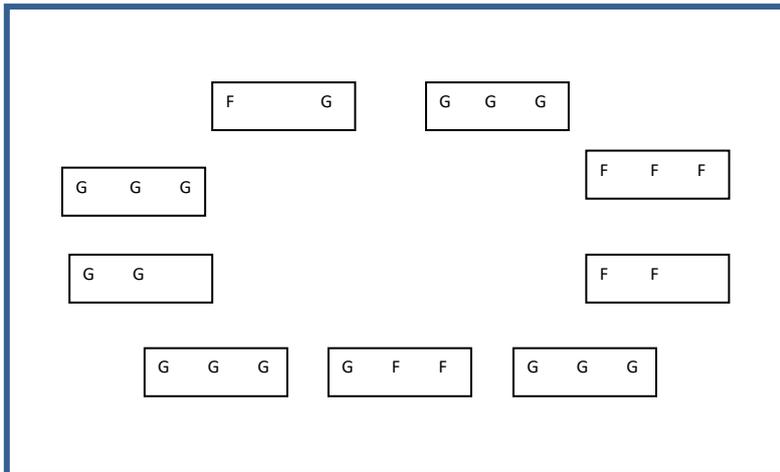
Les personnes mettant en place volontairement ces séances, se décrivent comme étant initialement intéressé-e-s par le sujet, voire « militant-e-s ». Une meilleure connaissance des textes officiels soulignant le rôle de l'école en faveur de l'égalité filles – garçons ne permettrait-elle pas de sensibiliser davantage d'enseignant-e-s, initialement non ou peu intéressé-e-s par le sujet, à cette démarche ?

2.4 Des démarches d'éducation à l'égalité qui tardent à se mettre en place

Nous pouvons également noter que cette démarche paraît très récente pour les enseignant-e-s interrogées. Effectivement, il s'agit, pour une grande majorité (six d'entre eux), de la première année d'existence. En effet, seule l'intervenante au Centre Social et Culturel met en place ce type d'actions depuis 2010 dans d'autres lieux de la métropole Lilloise et une seule enseignante « *depuis trois ans de manière sporadique et un réel programme depuis cette année* ».

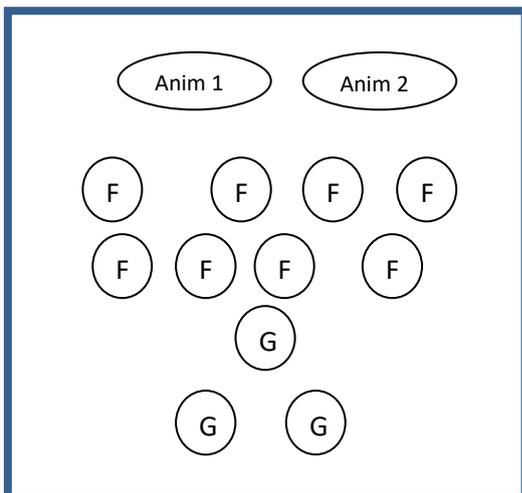
On remarque ici un bloc de sept garçons sur la droite, deux blocs de quatre et trois filles en face et en bas du cercle et quelques élèves isolés, essentiellement autour de l'enseignante.

Exemple 2 : Classe de C., salle informatique

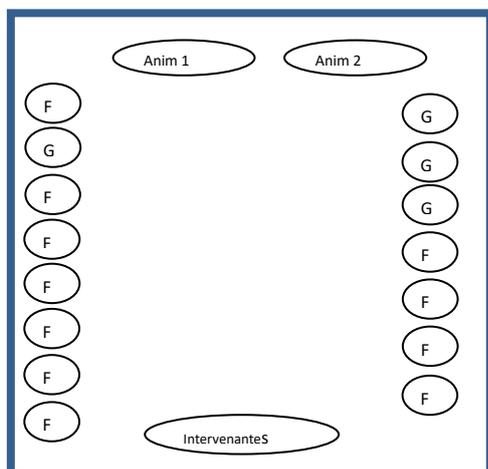


Deux groupes mixtes sur les 9 groupes formés dont un groupe composé d'une fille et d'un garçon.

Exemple 3 : Avec J., première séance :



Exemple 4 : Avec J., séance 3

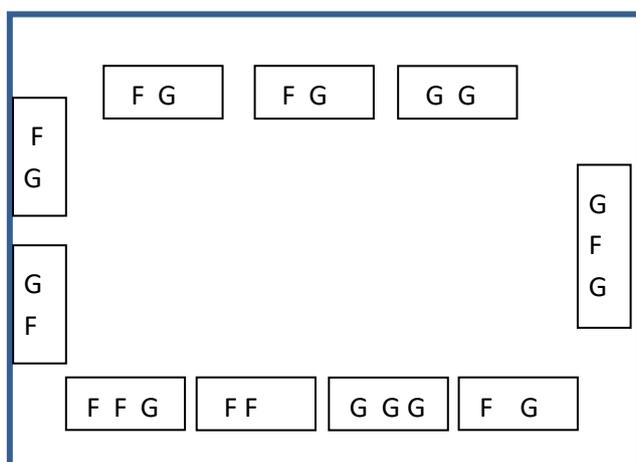


Exemple 5 : Avec J. Au CSC, séance 4

5 F
FFGG
GG *FFF*

+ 1 F

Exemple 6 : Classe de B., salle informatique



Sur neuf groupes, on note la présence d'une majorité de groupes mixtes (6).

Ainsi, les enfants semblent avoir tendance à créer des blocs non mixtes parmi lesquels figurent quelques élèves « isolés » ou quelques sous-groupes mixtes minoritaires. Nous pouvons d'ailleurs faire référence à l'intervention des animateurs au centre social et culturel pour favoriser la mixité des sous-groupes, les enfants ne les créant pas spontanément.

3.2 Comment les enseignant-e-s parlent-ils/elles de la mixité ?

Les avis des enseignant-e-s sur la mixité filles-garçons sont divergents. Certain-e-s soulignent une mixité dans la cour de récréation ou en classe et ne constatent ni sexisme ambiant ni tensions entre filles et garçons. Pourtant, quand on analyse de plus près leurs propos, on note des remarques non anodines telles que « *ils disent : c'est un « bonhomme » pour une fille qui fait du foot par exemple* », « *les filles ont tendance à se mémériser* », « *il y a des gênes quand je mets les garçons avec les filles* », etc. Une enseignante parle d'une mixité dans la cour de récréation, mais elle précise ensuite : « *C'est pour ça que, cette année, le ballon n'est autorisé que deux jours par semaine pour que justement il y ait un mélange et ça marche. Quand les garçons ne jouent pas au foot, ils se mélangent avec les filles* », montrant l'habituelle séparation entre filles et garçons dans la cour de récréation. Ces propos semblent montrer une volonté de la part des enseignant-e-s de favoriser la mixité, alors que dans le même temps ils/elles disent que la mixité existe, qu'elle n'est pas un problème.

D'autres enseignant-e-s font état d'une division sexuée des jeux dans la cour de récréation (« [...] (ce sont les) *garçons qui majoritairement jouent au football, nette séparation dans la cour. Les filles sont très « filles », très stéréotypées* »), d'une appropriation de l'espace physique et sonore différenciée en fonction du sexe (« *En classe, les garçons prennent beaucoup de place et les filles restent très discrètes* »), voire de tensions entre pairs (« *Le petit L. avait des problèmes relationnels avec d'autres garçons. Il lit, dessine, aime être avec les filles. Les autres garçons le mettaient à l'écart et l'appelaient femmelette* »).

3.3 Des différences filles/garçons dans les types d'intervention

Deux points importants ressortent de nos observations. En premier lieu, une prédominance des interactions garçons-enseignant-e, comparativement aux interactions filles-enseignant-e et ce, quelle que soit la nature du propos tenu. Nous avons remarqué que les garçons avaient tendance à occuper davantage l'espace physique et sonore et à intervenir de manière plus spontanée. Par ailleurs, les garçons interviennent davantage pour exprimer

leur opinion, comparativement aux filles qui auraient tendance à intervenir pour exprimer un contenu purement scolaire.

Par exemple, au cours d'une séance observée, les interactions professeure – garçons prédominent. La professeure pose une question à l'ensemble de la classe puis interroge davantage les garçons car ils se manifestent plus spontanément que les filles pour s'exprimer, et aussi de manière plus visible. Lorsque l'avis des élèves est sollicité pour expliquer pourquoi il y a moins de femmes célèbres dans l'Histoire que d'hommes, c'est un garçon qui s'exprime le premier. Les interactions se font uniquement de la professeure vers l'élève, rarement entre élèves. On comptabilisera 21 prises de paroles pour les garçons et 9 prises de parole pour les filles dont 5 concernant les mots clefs à écrire pour effectuer la recherche sur internet (et 4 pour donner son avis). Les filles, au cours de cette interaction, restent dans l'échange purement scolaire, dans l'objectif de donner la bonne réponse, s'exprimant moins pour donner leur avis. Elles appliquent ici leur métier d'élève.

Un autre exemple au cours d'une séance observée, où trois garçons monopolisent la parole (vont même couper la parole, se lever pour s'exprimer). Les filles sont plutôt discrètes ou bavardent avec leur voisin-e. (est-ce par désintérêt ? ou ne se sentent-elles pas concernées ?). Au cours de cette séance, les garçons monopolisent la parole, s'exprimant surtout pour donner leur avis (cf. tableau ci-dessous avec les différents types de comportements répertoriés⁶).

	G	F
Demande informations	2	
Donne informations	7	
Donne opinions	21	2
Donne suggestion	1	
Manifeste détente / blague, rit	1	1
Manifeste opposition	1	2
Manifeste mépris, moquerie	3	2
Manifeste retrait	3	3
Bavardage	2	4
Chahut/agitation	3	

Dans une autre séance observée, les garçons sont moins nombreux numériquement que les filles mais sont pourtant plus actifs lors de l'échange avec les intervenantes. En effet, près de

⁶Basé sur la grille de Bales, outil d'analyse quantitative et qualitative des relations interindividuelles et de la dynamique de groupe lors de la réalisation d'une tâche. Notre grille comporte sept catégories de comportements, cf. annexe.

la moitié des filles sont distraites et ne participent pas à la conversation : trois filles discutent ensemble et deux filles se coiffent entre elles, sans oublier une fille éloignée du groupe, mise à l'écart pour son comportement. Seule une petite fille, qui montre un intérêt particulier pour ces séances depuis le début, échange beaucoup avec les intervenantes et donne son avis, faisant ainsi figure d'exception.

IV. Des outils et des modes d'animation pour l'éducation à l'égalité

Dans ces séances, nous avons pu relever une pluralité d'outils utilisés que nous présenterons ci-dessous, ainsi que divers modes d'intervention.

4.1 Les outils observés

Les outils utilisés au cours des séances observées sont nombreux et très divers. Ils visent tous à déclencher une attitude active de la part des élèves et à les aider à soulever des questions qu'ils-elles n'ont pas l'habitude d'aborder dans le temps scolaire. Aucun outil n'entend apporter de « bonnes réponses », mais chacun incite les enfants à prendre la parole et à débattre de questions relatives à l'égalité entre filles et garçons.

On peut classer ces outils en cinq catégories, en fonction de leurs objectifs et des activités qu'ils déclenchent :

a) Lecture d'un livre pour enfants, conçu pour interroger les stéréotypes, suivie d'un débat

 « **A quoi tu joues ?** » (Marie-Sabine Roger et Anne Sol chez Sarbacane Editions)

Cet album comporte des affirmations – illustrées - sur ce que font tantôt les filles, tantôt les garçons, telles que « Les garçons, ça ne joue pas à la poupée » ou « Les filles, ça ne joue pas aux voitures ». Une fois l'affirmation lue à voix haute, les intervenantes sollicitent les enfants pour qu'ils/elles donnent leur avis (d'accord/pas d'accord et pourquoi), donnant naissance à un débat sur les activités habituellement exercées par les filles et les garçons. Chaque double-page s'ouvre pour présenter une image contrecarrant l'affirmation précédente, telle que l'image d'un père donnant à manger à son enfant pour le premier exemple ou une femme pilote de formule 1 pour le second.

Des précautions s'imposent quant à l'utilisation de cet ouvrage car des phrases au second degré accompagnent les illustrations visant à contrer le stéréotype. Ces phrases, prises au premier degré, renforcent les stéréotypes dénoncés, il est donc indispensable d'y être vigilant-e.

Hormis cette difficulté, le livre permet de susciter des réactions liées à leurs représentations sur les activités que peuvent faire les filles et les garçons. Cet outil donne la possibilité aux

enfants d'entendre d'autres avis, d'autres modèles (quant à leurs pratiques et celles de leur entourage), ouvrant ainsi le champ de leurs horizons.

✚ « Dinette dans le tractopelle » (Christos / Mélanie Grandgirard – éditions Talents Hauts)

Cet album représente un catalogue dans lequel les pages roses des jouets de filles sont bien séparées des pages bleues des jouets de garçons, jusqu'au jour où le catalogue est déchiré et recollé dans le désordre. La poupée Annabelle qui rêvait de jouer au tractopelle rencontre la figurine Grand Jim qui adore la dînette. Garçons et filles partagent enfin leurs jouets et leurs jeux dans un catalogue aux pages violettes. Après lecture à voix haute de l'histoire, les enfants sont invités à dire ce qu'ils pensent de cette histoire, et notamment des catalogues de jouets et jeux dits « pour filles » ou « pour garçons ».

Cet album permet d'amener des questionnements et ainsi d'ouvrir un espace de parole. En écoutant les différents points de vue, le débat s'enrichit des représentations de chacun-e et les amène vers une plus grande tolérance. Ce débat peut être suivi d'une activité où les enfants peuvent créer leur propre catalogue de jouets avec des pages « violettes », activité durant laquelle ils peuvent dépasser eux-mêmes ces représentations stéréotypées. Il est à noter que cette activité, intéressante, est plutôt à inscrire au moment des fêtes de fin d'année, après avoir travaillé au préalable sur leurs représentations des activités généralement attribuées aux filles et garçons.

✚ « Le mystérieux chevalier sans nom » (Cornelia Funke, Kerstin Meyer – Bayard Jeunesse)

Dans ce livre, la princesse Violette veut monter à cheval et manier l'épée, comme ses trois frères. Or, son père, le Roi, souhaite organiser un grand tournoi pour ses seize ans à l'issue duquel elle devra épouser le vainqueur. S'y opposant, elle est enfermée dans une tour. Les animatrices arrêtent la lecture de l'histoire à ce moment précis et demandent aux enfants d'inventer la fin de l'histoire.

Cet exercice permet aux enfants d'entendre d'autres issues possibles, inventées par leurs camarades de classe et de les faire s'interroger sur leurs propres représentations. Par ailleurs, cet exercice peut être repris en classe par l'enseignant-e pour travailler par exemple l'orthographe, la syntaxe et la grammaire. Des compétences transversales peuvent ainsi être évaluées au cours de ces séances.

b) Analyse par groupes d'une collection de livres pour petits enfants, les uns adressés spécifiquement aux filles, les autres aux garçons, suivie d'une présentation des résultats de leur recherche et d'un débat

 **Collection « P'tit garçon », « P'tite fille »** – éditions Fleurus.

Les élèves constituent des sous-groupes (trois, quatre élèves) à qui l'on distribue des livres pour enfants, adressés spécifiquement aux filles ou aux garçons. Ainsi, dans cette collection, on retrouve des titres tels que :

- "*Le bateau de Léo*", "*Le camion de Léon*", "*Le train de Bastien*", "*Le tracteur de Peter*", "*Le camion poubelle de Marcel*",

- « *Jade joue à la coiffeuse* », « *Mila joue à la fée* », « *Lou joue au vétérinaire* », « *Rose joue à la princesse* », « *Chloé joue à faire le ménage* », « *Lola joue à la dinette* », « *Zoé joue à la marchande* », « *Lilou joue à la poupée* », « *Lisa joue à la maîtresse* » ou encore « *Nina joue au docteur* ».

Les enfants sont invités à rechercher tout ce qui se rapporte aux filles et aux garçons et aux différences filles - garçons dans ces livres. Après un temps de travail en sous-groupe, une mise en commun de leurs découvertes est effectuée.

Ces livres, véhiculant des représentations très stéréotypées des activités, allures, comportements des filles et des garçons, permettent aux élèves de prendre conscience de ces stéréotypes. Les élèves sont ainsi placés en tant qu'expert-e-s, devant enquêter par eux-mêmes. En partant de leurs propres constats, ils sont amenés à réfléchir puis à adopter un regard critique, leur permettant de dépasser ces contenus stéréotypés.

 **« La déclaration des droits des filles et des garçons »** - Elisabeth Brami / Estelle Billon-Spagnol – éditions Talents Hauts.

Après avoir lu à voix haute quelques articles de ces livres tels que le septième article : « le droit de faire le métier qu'il-elle veut faire », le débat est lancé sur ce que les enfants en pensent.

Les questions d'égalité et de discrimination sont abordées en faisant référence à la loi, notamment la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen. Le livre illustrant la Déclaration des Droits des Filles répond en miroir à celui portant sur la Déclaration des

Droits des Garçons. Ces livres, s'adressant aux filles ET aux garçons, permettent de toucher l'ensemble des élèves.

 « **Les métiers ou les activités que je n'ose pas faire !** »

En classe entière, le texte suivant, mettant en scène une petite fille souhaitant devenir maçonne, est lu à voix haute :

Sophie et Pierre font route ensemble vers l'école. Ils ont toujours beaucoup de plaisir à se retrouver ainsi chaque jour d'école car ils peuvent discuter agréablement ensemble et se confier mille petits secrets. Ce jour-là Sophie explique à Pierre qu'elle aimerait bien exercer le métier de maçon plus tard. Pierre réagit brusquement en s'écriant : « Quoi ! Une fille maçon ! Mais ça n'existe même pas le nom maçon au féminin. » En arrivant à l'école, les deux enfants demandent à consulter un dictionnaire et cherchent le mot maçon. Ils ne trouvent aucun mot pour qualifier le métier lorsque c'est une femme qui l'exerce. « Tu vois bien que j'ai raison, dit Pierre à Sophie, des femmes qui font le métier de maçon, ça n'existe pas ! » Sophie est déçue. Elle a vu son père construire un magnifique abri de jardin et cela lui avait donné envie d'apprendre, elle aussi, ce métier. « Pourquoi est-ce que les femmes ne sauraient-elles pas elles aussi construire des maisons ? », se dit-elle. Elle veut en avoir le cœur net et demande au maître d'école de l'aider à chercher sur Internet, si maçon n'admet vraiment pas de féminin. » Le maître lui explique comment s'y prendre pour chercher et Sophie va passer toute sa récréation à chercher. Elle finit par trouver un répertoire de métier où le terme maçonne est parfaitement utilisé. Elle se dépêche de le dire à son ami Pierre qui en est tout interloqué. « Je serai donc maçonne » lui dit-elle avait fierté.

Est ensuite lancé le débat avec la question suivante : « Qu'en pensez-vous ? » puis « Et vous, quel métier voudriez-vous faire plus tard ? ».

Entamant le débat sur la féminisation des intitulés de métiers tel que maçon-ne, ce texte amène les enfants à exprimer leurs opinions sur ce qui est possible de faire comme métier, que l'on soit une fille ou un garçon. Cette activité leur donne l'opportunité d'écouter et de respecter les avis de tous et toutes quant à leurs aspirations en termes de métiers, qu'ils expriment une préférence « traditionnelle » ou « atypique » du point de vue du genre. Cet échange les amène à réfléchir aux stéréotypes de sexe légitimant l'exercice de certains métiers par un sexe ou l'autre (plus grande sensibilité, plus grande force physique, etc.) et ainsi à ouvrir leurs horizons.

- c) Jeu permettant l'expression d'opinions individuelles de manière anonyme, rassemblement des opinions sur un tableau, suivis d'un débat**

« Le baromètre des valeurs »

Après avoir lu, à voix haute, une affirmation renvoyant à des croyances relatives aux activités, traits ou encore caractéristiques généralement assignés à un sexe ou un autre, les enfants sont invités à exprimer leur avis en se plaçant devant des feuilles réponses « oui » ou « non ». Ces affirmations peuvent être par exemple : « Les garçons ont plus de force physique que les filles » ou « Les mamans savent mieux s'occuper des enfants que les papas ». S'ensuit un échange entre les enfants pour exprimer leur opinion.

Cet exercice favorise la discussion et l'écoute des opinions de chacun-e. Ainsi, la discussion peut amener les participant-e-s à changer d'avis et donc à se déplacer dans l'espace. A l'image d'une activité proposée pour les tout-petits, lors de l'exposition « Des elles, des ils » au Forum des Sciences de Villeneuve d'Ascq (La roue des ressemblances), une réponse alternative telle que « je ne choisis pas » ou « je ne sais pas » permettrait aux enfants de se sentir plus libres dans leur choix de réponses et de ne pas se sentir contraints de choisir une réponse ou l'autre ou de se conformer à l'avis dominant du groupe en cas d'hésitation.

Jeu de cartes : mixité des métiers.

Un jeu de cartes (cf. annexe) représentant des symboles relatifs à des métiers est distribué à chaque élève. Il est demandé aux enfants de voter individuellement en insérant chacune de ces cartes dans l'une des quatre enveloppes posées devant eux : métier plutôt exercé par les filles, les garçons, les deux ou « je ne sais pas » (cf. annexe). Dans un second temps, il est demandé aux élèves de se mettre en petits groupes pour mener l'enquête à partir d'images tirés d'un livre-documentaire « C'est quoi ton métier ? ». Chaque groupe se voit attribuer une illustration différente à partir de laquelle ils doivent repérer où sont les hommes, les femmes puis ce qu'ils-elles font. Une mise en commun est effectuée (certains noms sont d'emblée mis au féminin comme infirmière, une majorité d'hommes est représentée et ce, quel que soit le secteur d'activités concerné, etc.). Suite à leurs constats, il leur est demandé de transformer les intitulés de métiers en passant du masculin au féminin et inversement, ce qui suscite un débat sur la féminisation de certains intitulés.

Lors d'une deuxième séance, les élèves sont en cercle et chacun-e d'entre eux/elles vient tirer au sort l'une des cartes du jeu et la placer dans l'une des quatre colonnes proposées au tableau : filles/garçons/les deux/je ne sais pas. Il/elle explique les raisons de son choix puis on demande aux autres s'ils sont d'accord ou non et pourquoi. Lors de ces échanges, les animatrices confrontent les avis collectifs et les avis individuels issus du vote précédent.

Le vote permet d'obtenir l'avis individuel des élèves sur la mixité des métiers, avis qui est mis en miroir avec l'avis collectif lors du débat. Il donne l'occasion aux élèves de s'interroger sur les stéréotypes des métiers.

✚ **« Imaginez qu'un matin, les garçons, vous vous réveillez fille et les filles, vous vous réveillez garçon».**

En classe entière, on donne la consigne suivante : « Imaginez qu'un matin, les garçons se réveillent « filles » et les filles se réveillent « garçons » ! Vous allez me dire ce qui est mieux et ce qui est moins bien ». Après avoir séparé les filles des garçons, chaque groupe intrasexe réfléchit aux aspects positifs et négatifs que ce changement de sexe pourrait engendrer chez eux. Une fois ces aspects listés, une mise en commun en classe entière ainsi qu'un débat sont ensuite réalisés.

Partant de leurs croyances sur les différences existant entre filles et garçons, cette activité donne la possibilité aux enfants de constater que ces différences sont surtout d'ordre culturel plutôt que biologique. Par ailleurs, les différences culturelles citées (activités, jeux, jouets, vêtements différenciés) sont remises en question lors de la mise en commun, grâce au débat au cours duquel des enfants, en désaccord avec certains éléments listés, expriment leurs opinions. En leur donnant la possibilité d'entendre d'autres discours, d'autres réalités, ils peuvent ainsi s'apercevoir que ces différences ne sont pas universelles et sont dépendantes des contextes spatio-temporels et demeurent par conséquent, questionnables.

d) Activité de recherche d'informations et de production de connaissances accompagnée d'échanges entre les élèves

✚ **Frise chronologique : la place des femmes dans l'Histoire de France**

En se basant sur une frise chronologique représentant des personnages importants de l'Histoire de France construite avec les élèves, ces derniers sont amenés à faire un constat : peu de femmes y sont présentes. Il leur est demandé pourquoi et d'émettre des hypothèses, avant d'effectuer une recherche en salle informatique sur ces femmes invisibles de l'Histoire.

Cette démarche de recherche active permet aux enfants de s'interroger sur les raisons pouvant expliquer la faible présence des femmes sur leur frise chronologique. De par leurs recherches, ils sont amenés à découvrir puis à sortir de l'ombre des personnages féminins, ayant marqué l'Histoire de France, en les replaçant sur leur frise, aux côtés de leurs homologues masculins.

✚ **Femmes importantes de l'Histoire de France et féminisation des intitulés de métier.**

Suite à une recherche des élèves portant sur les femmes célèbres de l'Histoire de France, une liste comportant quelques noms issus de leur recherche est distribuée. Il leur est demandé de chercher, dans le dictionnaire puis en salle informatique, leur date de

naissance, mort et leur métier. S'ensuit une discussion portant sur la féminisation des intitulés de métiers.

Cet exercice donne l'occasion aux élèves de découvrir des personnages féminins célèbres et ce qu'elles ont réalisé. Les échanges sur la féminisation des noms de métiers leur permettent de s'interroger sur certaines professions pour lesquelles il leur est difficile de les mettre au féminin ou encore sur l'utilisation du masculin-neutre et ce que cela peut signifier.

- e) A partir d'un travail préalable de lecture et de questionnement des enfants, activités de création (théâtre, arts plastiques...), et présentation à la classe de ces créations suivie d'échanges entre élèves.**

Écriture et mise en scène de saynètes

L'utilisation du théâtre a pu être observée dans deux situations différentes. Dans un premier cas, il s'agit de demander aux enfants de se mettre en petits groupes (mixtes si possible) afin d'imaginer un scénario en rapport avec l'égalité filles-garçons – après avoir effectué plusieurs séances sur le sujet. Après avoir inscrit leurs idées sur une feuille, les intervenant-e-s les aident à clarifier leurs idées puis à rédiger les saynètes avant de les jouer devant leurs camarades.

Dans un second cas, après avoir débattu en classe sur chaque illustration d'un album (« Tu peux », d'Elise Gravel) représentant ce que les garçons et filles peuvent faire ou être (« tu peux être sensible, être grognonne » etc.), les enfants, en petits groupes, choisissent une illustration. Ils procèdent ensuite à l'écriture d'une saynète et se répartissent les rôles entre eux afin de mettre en scène le message véhiculé par l'image. S'ensuit une représentation de chaque petit groupe devant l'ensemble de la classe.

Dans le premier cas, cette écriture de saynètes par les enfants eux-mêmes, permet d'observer où ils en sont, après plusieurs séances sur l'égalité filles-garçons, du point de vue de leurs représentations du féminin et masculin et des rôles sociaux de sexe.

Concernant la deuxième situation, l'utilisation d'un support visuel (« Tu peux » d'Elise Gravel) permet de voir où en sont les enfants quant à leurs représentations des rôles sociaux de sexe et comment ils comprennent ces images avant de débattre ensemble sur les phrases accompagnant chaque illustration (par exemple : « Que tu sois une fille ou un garçon, tu peux être sensible »). La phase d'écriture et le choix des rôles de chacun-e dans les saynètes représente l'occasion pour les enfants de dépasser la simple utilisation de ce support visuel, en se l'appropriant et en devenant acteurs/trices à leur tour. Ils peuvent ainsi montrer aux autres comment ils comprennent l'illustration et de quelle manière ils souhaitent transmettre leur message. La représentation de ces saynètes devant un public « naïf » (autres élèves n'ayant pas eu connaissance de ces illustrations) constitue un moyen efficace

de susciter l'intérêt de ces derniers (des enfants s'adressant à d'autres enfants, la séance n'est pas perçue comme la transmission d'un savoir académique provenant d'adultes).

On constate une différence importante de perception des inégalités entre les élèves « acteurs/trices » ayant travaillé sur ces saynètes et les élèves les découvrant.

Silhouettes à compléter : corps de femme, corps d'homme.

Après avoir affiché au tableau deux silhouettes identiques, côté à côté, représentant les contours d'un être humain, il est posé aux enfants la question suivante : « Qu'est-ce qu'il manque sur ces dessins ? ». Après un temps d'échange où les enfants s'accordent à vouloir représenter une femme et un homme, il est distribué à chaque enfant deux silhouettes vierges à compléter individuellement, avec la consigne de les faire « nu-e-s », afin d'axer l'exercice sur des éléments biologiques (nez, bouche, oreille, cheveux, appareil reproducteur, etc.). S'ensuit d'une mise en commun où chaque enfant est invité à exprimer ses idées afin de venir compléter les dessins au tableau avec les éléments manquants. Après un échange sur les éléments biologiques différenciés ou commun aux deux sexes, d'autres caractéristiques généralement assignées aux femmes et aux hommes sont discutées (vêtements, accessoires, etc.). Cet exercice est ensuite repris en classe, en petits groupes, ayant chacun un type d'élément à ajouter : les accessoires, les vêtements, les éléments biologiques, etc.

Cet exercice permet de travailler leurs connaissances du corps humain, en recherchant activement comment compléter ces deux silhouettes vierges. Partant de leurs propres constats, ils peuvent alors se rendre compte de l'existence de nombreuses similitudes biologiques entre femmes et hommes, la seule différence biologique fondamentale résidant dans l'appareil reproducteur. Cette activité donne l'occasion aux élèves de distinguer caractéristiques biologiques des caractéristiques culturellement attribuées à l'un et l'autre sexe (vêtements, couleur, accessoires, etc).

« Imagine la chambre de ton petit frère et/ou de ta petite sœur »

Il s'agit d'un exercice pour lequel on demande aux enfants de préparer la venue d'un petit frère ou d'une petite sœur, en imaginant sa future chambre. Un dessin représentant une chambre à coucher « vierge » est distribué. Afin de préparer la chambre de ce petit frère ou de cette petite sœur, ils choisissent des jouets, en y collant des vignettes représentant des jouets parmi un échantillon distribué ou en dessinant eux-mêmes des jouets. Ils peuvent ensuite colorier les éléments du dessin (lit, rideaux, murs) avec les couleurs et motifs de leur choix. Enfin, ils présentent leur dessin devant les autres enfants et expliquent ce qui a les incité à choisir tel jouet, telle couleur ou tel motif pour décorer cette chambre.

Cet exercice permet de faire émerger les représentations propres de chaque enfant quant aux jouets, couleurs et activités assignés « aux filles et aux garçons ». Partant de leurs représentations, cette activité donne la possibilité aux enfants d'échanger entre eux et ainsi de s'interroger sur leurs représentations des jeux et activités.

4.2 L'animation des séances

L'animation des séances dépend du cadre dans lequel est abordée la thématique de l'égalité entre filles et garçons, on peut distinguer deux cadres :

- Quelques séances sont incluses dans l'enseignement et directement liées à des apprentissages scolaires relevant du programme de la classe concernée.
Par exemple, en histoire, on a pu observer une séance portant sur la place des femmes parmi les personnages célèbres évoqués dans les livres de classe et une séance portant sur les femmes guerrières dans divers contextes historiques.

- La grande majorité des séances observées sont explicitement dédiées à l'égalité, à la mixité et / ou aux différences entre filles et garçons. A partir des outils présentés ci-dessus, elles permettent aux élèves d'interroger les stéréotypes sexués, de se positionner par rapport à l'égalité, d'échanger entre eux / elles et de confronter leurs points de vue.

Quand elles sont animées par des enseignant-e-s, ces séances dédiées à l'égalité peuvent aussi être l'occasion de faire passer des apprentissages scolaires. Par exemple, une séance portant sur les métiers a donné lieu à un travail des élèves sur la féminisation des noms de métier et le genre grammatical.

Les observations mettent en évidence la diversité des modes d'animation, selon le thème abordé, le type d'intervenant-e, la démarche adoptée. On peut distinguer trois types d'animation qui peuvent se combiner à l'intérieur d'une même séance.

- Dans quelques séquences, c'est la transmission des savoirs qui est valorisée, avec des échanges majoritairement unidirectionnels, de l'enseignant-e vers les élèves, mais aussi, dans une moindre mesure des élèves vers l'enseignant-e sur sollicitation de ce dernier.

Par exemple, une séquence sur la féminisation des noms de métiers privilégie l'intervention d'une enseignante qui transmet des règles de grammaire dans une démarche active où les élèves ont à mettre en pratique ces règles à propos des métiers.

- Dans quelques séquences, c'est une démarche de type scientifique qui est privilégiée. Les élèves sont invités à réaliser une recherche-enquête sur une thématique proposée par l'intervenant-e. En travaillant sur une question, ils font des constats, émettent des hypothèses et vont chercher des réponses à leurs interrogations (recherche dans le dictionnaire, internet etc...). Cette démarche active peut les conduire à interroger les outils utilisés dans le cadre scolaire (livres, dictionnaires etc...), à développer leur esprit critique et à travailler en équipe. Par exemple, une séance sur la place des femmes parmi les personnages de l'histoire, qui part du constat de la quasi-absence des femmes, amène les élèves, dans une démarche active, à comprendre les raisons de cette exclusion, et à découvrir des femmes dont les livres d'histoire ne parlent pas.
- La plupart des séances privilégient les échanges entre élèves, le débat, parfois sous la forme de cafés-philo. Les enfants sont souvent positionnés en cercle, ce qui permet d'entendre chacun-e, de confronter les points de vue et d'entendre d'autres discours. Ces séances donnent l'occasion aux enfants de prendre la parole face à un groupe, d'écouter autrui et de respecter l'avis de chacun-e.

La possibilité de **diviser la classe en deux groupes (filles/garçons) avant de les rassembler** pour effectuer une mise en commun donne la possibilité à chacun-e de s'exprimer plus aisément en petits groupes, libérant ainsi la parole, avant la mise en commun en classe entière.

L'utilisation **du jeu théâtral**, permet de mettre en avant l'expression corporelle, verbale et l'appropriation de l'espace, et donne aux enfants les moyens de dépasser leurs représentations stéréotypées. De plus, rejouer la scène en permutant les rôles joués par les filles et garçons leur montre que l'on peut avoir tous les rôles, qu'il n'y a pas d'opposition entre rôles féminins et masculins.

V. Les thèmes abordés

Au cours des séances, les élèves s'expriment sur différents thèmes, soit de manière spontanée soit parce que la séance a été conçue pour aborder ce thème. Quatre thèmes apparaissent de manière récurrente : les jeux et les jouets, les métiers, l'apparence et les comportements et la place des femmes dans l'histoire.

Dans la présentation des résultats, on a choisi de privilégier la parole des élèves, même si on observe peu de débats approfondis. Des mots sont jetés, mais on observe peu de questions, d'argumentations, ni même de discussions entre élèves.

L'analyse des extraits des séances permet de s'interroger sur les facteurs qui entravent ou facilitent le débat et de dégager des pistes pour ouvrir encore plus largement des espaces de parole de sorte que les élèves puissent s'interroger sur leurs stéréotypes et cheminer vers des relations entre filles et garçons plus harmonieuses et plus égalitaires.

5.1 Jeux et jouets

Le monde des jeux et des jouets met en scène, de manière particulièrement marquée, les représentations sociales d'une enfance structurée autour des différences entre filles et garçons, observables aussi bien au niveau des types d'activité proposées que des couleurs et des formes, du rapport à l'espace...

Les animatrices du milieu associatif choisissent souvent cette thématique pour aider les enfants à s'interroger sur les stéréotypes qui limitent les champs d'activité pour les filles comme pour les garçons, pour favoriser l'ouverture de nouvelles possibilités pour chacun et chacune et encourager une plus grande mixité.

Plusieurs séances observées dans le cadre de l'enquête concernent le thème des jeux et jouets. A partir d'outils tels que : « A quoi tu joues », « Dinette dans le tractopelle » ou l'analyse d'une collection de livres pour enfants, l'animatrice organise une discussion entre élèves sur le sexe des jeux et des jouets.

Analyse de trois séances dans des classes de CP et de CE1

Pour analyser les échanges verbaux entre enfants, on a répertorié dans 3 séances toutes les interventions qui expriment, sous des formes diverses, l'adhésion aux stéréotypes ordinaires concernant le sexe des jouets (exemple : « les poupées, c'est pour les filles ») et toutes les interventions qui prennent le contrepoint de ces affirmations et remettent en cause les stéréotypes (exemple : « les garçons, ça joue à la poupée »).

Si l'énoncé des stéréotypes sexués apparaît dans chacune des séances, il est loin d'être majoritaire et représente entre un quart et un tiers des énoncés.

Chez les filles, on ne dénombre que très peu d'énoncés de stéréotypes sexués (4 dans l'ensemble des 3 séances). On constate davantage d'énoncés de stéréotypes sexués chez les garçons (38 dans l'ensemble des 3 séances).

Pour mieux comprendre ce qui se passe dans les échanges entre enfants à propos du sexe des jeux et des jouets, on analyse, pour une séance, le contenu des énoncés stéréotypés et contre-stéréotypés. On constate que, pour ces deux types d'énoncés, les enfants utilisent,

soit une forme qui considère (et oppose) le groupe des garçons et celui des filles (exemple : « *les garçons n'aiment pas la danse* » pour les stéréotypes ; « *les filles, c'est bricoleur* » pour les contre-stéréotypes »), soit une forme qui s'appuie sur un exemple individuel concernant des garçons ou des filles (exemple : « *moi, je joue pas à la dinette* » pour les stéréotypes, discours tenu par un garçon ; « *ma cousine, elle danse le hip hop* » pour les contre-stéréotypes »)

Le tableau suivant classe l'ensemble des énoncés en précisant s'ils proviennent d'un garçon ou d'une fille.

Stéréotypes	
Forme « groupe »	Forme « individuelle »
<i>Les garçons n'aiment pas la danse : F</i>	<i>Moi je joue pas à la dinette : G</i>
<i>Les filles ça ne danse pas le hip hop : G</i>	<i>Ma grande sœur, elle joue à la poupée comme si elle était une maman : G</i>
<i>Le hip hop, c'est pour les garçons : G</i>	<i>Y'a un garçon qui joue à la poupée parce qu'il est moitié fille, moitié garçon : G</i>
<i>La dinette, c'est pour les filles : F</i>	
<i>Les garçons jouent pas à la poupée, parce que les poupées, c'est rose : G</i>	
<i>Les garçons qui jouent à la poupée, ils sont peut-être un peu filles : G</i>	
<i>Les filles, ça peut pas jouer aux voitures : G</i>	
Contre-stéréotypes	
Forme « groupe »	Forme « individuelle »
<i>Les garçons, ça joue à la poupée : G</i>	<i>Ma cousine, elle danse dans le hip hop, et personne se moque d'elle : F</i>
<i>Tout est possible : G</i>	<i>La dinette, mon petit frère, il joue avec moi : F</i>
<i>Ils jouent parce que les poupées, c'est des jouets : G</i>	<i>Mes deux frères jouent à la dinette : F</i>
<i>Si, les garçons, ça pleure : F</i>	<i>Moi, je joue à la dinette : G</i>
<i>Tout le monde pleure : G</i>	<i>Moi, quand je joue à la poupée, mon petit</i>

	<i>frère joue avec moi : F</i>
<i>Même il y a des filles qui roulent en moto : G</i>	<i>Mon petit frère a commandé une poupée : F</i>
<i>Si, les filles, c'est bricoleur : F</i>	<i>Moi, je joue aux voitures avec mon frère : F</i>
	<i>Ma sœur, elle joue aux voitures : G</i>
	<i>Sur le chantier de mon papa, il y a une fille : G</i>

On constate, comme on pouvait s'y attendre, que les stéréotypes s'expriment davantage sous la forme « groupe » (7 énoncés) que sous la forme « individuelle » (3 énoncés)

Pour les contre-stéréotypes, c'est l'inverse, ils s'expriment davantage sous la forme « individuelle » (10 énoncés) que sous la forme « groupe » (7 énoncés).

C'est donc souvent, à partir d'exemples, vécus dans la famille, que les enfants remettent en cause la division sexuée des jeux et des jouets.

- « Mes deux frères jouent à la dinette » (fille)*
- « Ma sœur, elle joue aux voitures » (garçon)*
- « Moi, je joue à la dinette » (garçon)*
- « Moi, je joue aux voitures avec mon frère » (fille)*
- « Sur le chantier de mon papa, il y a une femme » (garçon)*

Les échanges entre enfants entrecroisent des énoncés stéréotypés et contre-stéréotypés, sous la forme « groupe » et sous la forme « individuelle ».

- Certaines séquences ont une forme simple :

- « Les poupées, c'est pour les filles » (garçon) stéréotype « groupe »*
- « Y'a des garçons qui peuvent jouer avec » (fille) contre-stéréotype « individuel »*
- « Les garçons, ils jouent aussi à la poupée » (garçon) contre-stéréotype « groupe »*
- « La poupée, c'est pour tout le monde » (fille) contre-stéréotype « groupe »*

La suite de la discussion montre que les choses sont plus compliquées qu'il n'y paraît dans cet extrait qui va de l'affirmation du stéréotype à celle du contre-stéréotype. Beaucoup d'enfants expriment leur désaccord avec le dernier énoncé. L'implication des élèves est forte, mais avec beaucoup de brouhaha et d'agitation, beaucoup d'interventions, mais pas vraiment de dialogue. Les opinions se croisent sans vraiment interférer les unes avec les autres.

On constate également dans cette séance des échanges qui aboutissent à des formes de compromis qui, sans remettre frontalement en cause le stéréotype sexué (« les poupées, c'est pour les filles ») ouvrent la possibilité aux garçons, mais aussi aux filles, de transformer l'activité « poupées » réservée aux filles, en une activité « figurines » qui concernent filles et garçons, comme le montre cet extrait.

Relance A : *Les figurines c'est des poupées ?*

Non de la part de nombreux garçons

G : *Les poupées c'est des bébés qu'on nourrit*

G : *Les figurines c'est des collections, on les décore*

F : *Moi j'ai une cousine ado qui joue avec des poupées mannequins*

Relance A : *Alors les garçons peuvent jouer à la poupée ?*

Nombreux Non des garçons

F : *J'ai vu des garçons qui cassent les poupées*

G : *J'avais une poupée. Après je me suis dit : Qu'est-ce que tu fais là et je lui ai coupé la tête*

F : *Y a des filles qui jouent pas à la poupée*

F : *Moi je préfère lire des livres et regarder la télé*

Relance A : *Est-ce qu'on a le droit de se moquer des garçons qui jouent à la poupée ?*

Beaucoup de Non et quelques Oui

G : *Ma sœur elle claquait les poupées par terre*

F : *Mon frère joue à la poupée avec moi*

F : *Maintenant j'ai transformé mes poupées en super héros*

G : *Je déguisais les poupées en super héros et après j'ai eu des figurines.*

On constate le même genre de compromis à propos du saut à la corde, jeu considéré souvent comme féminin, mais que les garçons se réapproprient en l'associant à une activité fortement connotée au masculin, comme la boxe.

L'extrait suivant commence par la lecture d'une affirmation stéréotypée, issue du livre : « A quoi joues-tu ? »

Un enfant lit : *Les garçons, ça saute pas à la corde*

F : *Mon frère il joue à la corde*

F : *Mon frère il voulait en faire, je lui ai expliqué*

F : *Y a des garçons qui jouent à la corde*

G : *A cause de la boxe les garçons sautent*

G : *Les garçons font de la muscu, ils sautent à la corde*

G : *Moi je fais de la corde et du judo*

G : *A la cour y en a qui sautent à la corde*

Dans d'autres séquences, les stéréotypes et contre-stéréotypes, sous les formes « groupe » et « individuelle », se présentent comme une succession d'affirmations ou de constats, sans que s'amorce une réelle discussion. Chacun prend la parole après avoir levé le doigt pour dire ce qu'il a envie de dire, sans tenir compte des propos précédents. C'est le cas dans l'exemple suivant, après une relance de la discussion par l'animatrice ouvrant l'espace des possibles.

Les filles peuvent faire du foot ?

Oui assez général

F : C'est plus les garçons qui jouent au foot (stéréotype « groupe »)

F : Des fois, les garçons ils veulent pas que les filles jouent au foot, je suis fâchée (contre-stéréotype « individuel »)

G : Mon frère, il trouve que les garçons jouent mieux que les filles (stéréotype « groupe »)

G : Des fois, mon frère, il regarde les filles jouer et elles gagnent 5-0 (contre-stéréotype « individuel »)

G : Dans un club, il y a des filles qui jouent au foot (contre-stéréotype « individuel »)

G : Les garçons, ils marquent plus de buts (stéréotype « groupe »)

G : Les filles, elles jouent moyen (stéréotype « groupe »)

G : Les garçons, ils jouent bien (stéréotype « groupe »)

F : J'aime bien les jeux de voiture

A la fin de cet échange, malgré quelques tentatives menées par deux garçons et une fille pour ouvrir l'espace du football aux filles et donner des exemples de leur présence et de leurs aptitudes, les garçons réaffirment fortement la supériorité du groupe des garçons et témoignent de la présence forte du stéréotype sexué. Devant ce manque d'ouverture, une fille déplace le débat et affirme individuellement un contre-stéréotype ne portant pas sur le football.

Dans cet autre exemple, l'échange s'amorce à partir de la lecture d'une affirmation stéréotypée extraite de l'album : A quoi joues-tu ?

Les garçons, ça joue pas à la dinette

Oui et non se partagent.

G : Parce que la dinette, c'est que pour les filles (stéréotype « groupe »)

G : Les filles et les garçons peuvent jouer à la dinette si le garçon est petit (contre-stéréotype « groupe » avec restriction)

F : J'ai un petit frère qui joue à la dinette (contre-stéréotype « individuel »)

G : C'est plus les mamans qui préparent la cuisine (stéréotype « groupe »)

G : C'est comme les poupées (stéréotype « groupe »)

G : J'ai vu à la télé des garçons qui jouent à la dinette (contre-stéréotype « individuel »)

G : Quand les filles jouent à la dinette, y a que des poupées. Le garçon il est tout seul

F : Les garçons et les filles, ils aiment bien bricoler

Cet échange concernant la dinette ne débouche pas sur une remise en cause partagée du stéréotype sexué concernant la dinette. Comme dans le cas précédent, une fille déplace le débat et énonce un contre-stéréotype rassemblant le groupe des filles et celui des *garçons* autour du bricolage.

Après une relance de l'animatrice, les échanges reprennent, alternant les stéréotypes et les contre-stéréotypes. La discussion sur le thème de la dinette se termine par des interventions de filles concernant leurs pratiques différentes de la dinette.

G : Un garçon qui joue à la dinette il risque de se taper la honte

F : Quand on demande aux garçons de jouer, ils veulent pas

G : Moi je fais la cuisine

G : Moi aussi

Relance A : Les garçons ils ont le droit de jouer à la dinette ?

Mélange de Oui et de Non

Relance A : Qu'est-ce qui les empêche ?

Personne

Les filles

Les garçons ils ont peur que les autres garçons se moquent d'eux

F : Parce qu'ils sont nuls

G : Les garçons, c'est pas des filles

F : J'ai jamais joué à la dinette

F : J'ai eu une dinette mais j'ai plus envie de jouer

F : Je joue avec mon frère

Une séance n'a pas permis de terminer la réflexion menée à partir du livre « A quoi tu joues? ». L'animatrice propose de revenir et demande aux enfants « Ça vous a plu de réfléchir sur les garçons et les filles ? » La plupart des enfants répondent : « Oui », et beaucoup de doigts se lèvent pour continuer les échanges et prendre la parole alors que la séance est déjà finie.

Dans une classe, on a pu effectuer l'analyse des échanges au cours de deux séances successives. On constate une diminution de la part des énoncés stéréotypés, ils représentaient un tiers (22 sur 69) dans la première séance, un quart (10 sur 44) dans la deuxième séance.

Les entretiens avec les acteurs-trices de l'éducation rencontrés au cours de l'enquête confirment la bonne réception des séances par les élèves et le caractère durable des acquis des activités qu'elles ont suscitées.

« Les enfants étaient ravis, ils en ont reparlé. Souvent ils s'installent devant les affiches, devant leurs créations. Les enfants ont expliqué aux parents pendant l'heure des parents en classe ».

Séance avec une classe de CM1-CM2 utilisant l'outil « A quoi tu joues ? »

La séquence est initiée par la lecture par l'animatrice d'une phrase stéréotypée issue de l'album : « Les filles, ça ne joue pas aux voitures ».

F : Il y a des femmes championnes de formule 1

Rires moqueurs de certains

F : Moi, ma sœur, elle joue aux voitures

G : Oui, mais ta sœur, c'est un garçon manqué
A : C'est quoi, un garçon manqué ?
F : C'est une fille qui s'habille et joue comme un garçon
G : En vrai, c'est une fille, mais c'est un garçon
G : Elle fait des trucs de garçon

La discussion se poursuit

A : Et pour les garçons ?
G : Moi, parce que je dessine des femmes
G : Oui, c'est une femmelette
G : Il crie comme une fille aussi
A : Il y a des garçons qui sont des femmelettes ?
G : On dit ça parce que les filles ont des voix aiguës
G : Il ne faut pas généraliser, les jeux c'est pour les deux, garçons et filles

Dans cette séquence, des filles donnent des exemples contre stéréotypés pour initier les échanges. Des garçons prennent le contrepied en mettant en avant les stéréotypes de garçon manqué et de femmelette qui stigmatisent les enfants qui ne se conforment pas aux modèles de jeux traditionnellement attribués aux filles et aux garçons. Un garçon affirme des comportements contre stéréotypés. Un autre garçon tente une synthèse de cet extrait en remettant en cause les stéréotypes.

Dans l'entretien réalisé auprès de l'enseignante, la question est posée des réactions après les séances d'éducation à l'égalité réalisées dans la classe :

- Avez-vous eu des retours, noté des réactions, des difficultés en abordant ce thème avec les enfants ?
 - *Au début, les garçons restaient dans leur coin*
 - *Maintenant, les filles jouent au football dans la cour, et il n'y a pas de remarques à ce sujet. Les garçons aident à ranger, avant ils se sauvaient, maintenant ils partagent les tâches.*
 - *Le petit L. est reconnu, il a le droit d'être comme ça. Plus de propos à ce sujet. S'il y a des conflits, c'est plutôt lié à sa personnalité. Pas de remarques sur ses activités. Il est beaucoup mieux, prend plus de place. Ça a cheminé dans leur tête, on ne le désigne plus comme femmelette.*
- Avez-vous noté des résistances de la part des parents ?
 - *Aucune question, aucune crainte manifestée. Il y avait quelques « mamans rigides » les années précédentes mais là aucune réaction.*
 - *C'était annoncé lorsqu'un parent posait une question, il n'y a pas eu d'affiche de manière officielle.*

L'enseignante constate des changements dans sa classe (plus grande mixité des activités, plus grande tolérance à l'égard des élèves n'adoptant pas des comportements stéréotypés...)

Dans cette classe de CM2, les élèves ont exprimé par écrit leurs avis sur les séances auxquelles ils-elles ont participé. 24 post-it ont été recueillis.

Tous et toutes disent avoir beaucoup apprécié ces activités et ces débats.

8 élèves expriment leur satisfaction en général, par exemple :

J'ai tout aimé et c'était super, merci

J'ai vraiment tout adoré, je n'ai rien d'autre à dire

5 élèves ont particulièrement apprécié les outils utilisés, par exemple :

J'ai aimé le livre qu'elle a présenté

J'ai vu quelques livres et je les ai tous aimés

3 élèves ont surtout aimé les échanges, par exemple :

J'ai bien aimé le moment où on parlait des livres ensemble, mais je n'ai pas aimé les livres des petits

J'ai aimé le débat

5 élèves expriment leur satisfaction du fait que les échanges aient permis la remise en cause des stéréotypes sexués, par exemple :

J'ai aimé quand elle a dit que les filles jouent au football

J'ai aimé le livre car les garçons jouent à la poupée Barbie

J'ai bien aimé parce qu'on a découvert des cultures différentes des autres

J'ai bien aimé car les filles et les garçons c'est pareil et puis, sans filles et sans garçons, ça serait bizarre.

Les deux seuls avis moins positifs concernent l'existence de propos dévalorisants de quelques garçons à l'égard des filles.

J'aime les histoires, j'aime pas les critiques sur les filles

Je n'ai pas aimé les garçons qui critiquent les filles (les filles font le ménage), et ce n'est pas juste

Ces échanges contribuent-ils à la remise en cause des stéréotypes concernant les jeux et jouets ? S'il apparaît difficile de répondre de manière tranchée à cette question, on constate d'abord un fort investissement des élèves dans ce type de séance auquel la plupart des enfants participent, même si la parole n'est pas toujours également partagée entre filles et garçons, avec peu d'élèves en retrait. Même s'ils sont parfois tendus, les échanges permettent aux enfants ayant des visions stéréotypées de l'univers des jeux et des jouets, de

découvrir chez leurs camarades d'autres visions et d'autres expériences, qui leur ouvrent de nouvelles possibilités, sans stigmatisation de leurs propos et sans agressivité.

5.2 Place des femmes dans les métiers

L'orientation et la place des femmes dans les métiers sont également des thèmes qui permettent aux élèves de s'interroger sur les stéréotypes sexués. Les enfants rencontrent ces questions, souvent peu abordées à l'école primaire, à travers le métier de leurs parents et de leurs proches et à travers la littérature enfantine. Comprendre comment se construisent leurs images des métiers et les inciter à élargir l'univers des possibilités et des choix, tel est l'objectif d'un tiers environ des séances observées qui concernent des élèves de CM1 ou de CM2.

Les outils utilisés sont divers (recueil des souhaits des élèves pour l'avenir, utilisation de livres d'enfants qui présentent les métiers, travail sur le masculin et le féminin en grammaire à partir des noms de métiers...).

Séance sur la féminisation des noms de métier

Une classe de CM2 qui comporte 10 filles et 11 garçons est amenée à réfléchir sur la féminisation des noms de métier, à partir d'une approche historique concernant la faible place des femmes dans l'Histoire. L'objectif est clairement abordé par l'enseignante qui vient de l'animer au cours de l'entretien qui a lieu juste après la séance.

La séance que j'ai faite aujourd'hui – qui va continuer – c'était de bien montrer qu'il y a des noms sans genre parce qu'en fait, ces métiers-là, exercés au départ par des hommes, on n'a jamais pensé que ça serait fait un jour par des femmes. Donc, par leur forme, ils sont forcément masculins. Je voulais donc faire quatre groupes, quatre affiches. On va avoir les noms sans genre, les noms toujours au masculin, toujours au féminin et ceux qui passent du féminin au masculin. On va observer des noms de métiers, on va partir dans un débat, ce qu'ils remarquent. Pour les guider, je vais poser quelques questions.

A partir de la liste des métiers exercés par les quelques personnages rencontrés par les élèves dans leur recherche sur la place des femmes dans l'histoire, une discussion sur le genre grammatical des noms de métier s'engage, dont voici un extrait :

E : *Regardez-bien, c'est la forme du mot qui va nous indiquer, donc là on va faire ce dont on est sûr. On regarde la forme des mots, à chaque fois vous allez me donner la forme masculine. Exemple romancier, romancière. Ecrivain tu penses que c'est « un » ?*

G : *Oui*

E : *Tu es sûr ?*

G : *Sinon, on dit écrivaine*

G : *Bah vérifie !*

E : *Oui, on va peut-être vérifier. Tu peux mettre « un » avec un point d'interrogation ?*

F : *Favorite*

E : *C'est quoi le masculin ?*

F : *Favori*

G : *Une institutrice, un instituteur*

G : *Une régente, un régent*

G : *Ecrivain dans le dictionnaire c'est « un » !*

E : *Ah ! Donc tu peux enlever le point d'interrogation. Et pour ceux dont on est certain ?*

G : *Féministe ! C'est une féministe parce qu'on ne peut pas dire un féministe*

E : *Qu'est-ce qui te gêne là-dedans ?*

G : *On ne peut pas dire au masculin en fait*

E : *Pourquoi tu penses qu'on ne peut pas dire au masculin ?*

G : *On va chercher dans le dictionnaire pour savoir si on peut le dire*

E : *Oui on va chercher dans le dictionnaire.*

F : *Madame, j'ai trouvé féministe*

E : *Ah ! Adjectif et nom. Nom : masculin ou féminin ? Aucun des deux ! Tu peux aller l'écrire.*

Si vous trouvez « nom féminin », vous mettez « UNE », si on trouve « nom masculin », on écrit « UN », si vous ne trouvez rien, vous mettez « N ».

E : *Vous allez regarder maintenant au tableau, F, M et N pour ceux qui n'ont pas de genre. Comment on peut les appeler, ceux qui ne sont ni masculins, ni féminins ?*

F : *Un nom*

F : *Des noms sans genre*

E : *On peut dire des noms sans genre, ils ne sont ni masculins, ni féminins, maintenant on va faire des ensembles. On pourrait faire quel genre d'ensemble ?*

F : *Les noms masculins avec les noms masculins, les féminins avec les féminins et ceux qui n'ont pas de genre ensemble*

E : *On a combien de groupes ? Quatre ? On a 4 ensembles : l'ensemble des N, les noms sans genre, ceux qui sont toujours UNE, ceux qui sont toujours UN et ceux qui passent du masculin au féminin. Vous allez essayer maintenant de compléter chacune des listes, avec votre voisin. Vous allez avoir les 4 ensembles, dans chaque ensemble, je vais réfléchir à un nom de métier et me dire : Tiens, je vais le mettre dans quel groupe ? On va essayer de trouver des noms de métier où c'est toujours un, des noms de métiers où c'est toujours une et des noms de métier où on ne sait pas car quand on les regarde, on ne sait pas si c'est au masculin ou féminin. Par exemple, quand je regarde interne, j'ai du mal à savoir s'il est masculin ou féminin. Il ne porte rien sur lui qui m'indique qu'il est féminin ou masculin. Vous avez bien compris ? Qui peut donner un exemple, qui pense à un nom de métier et me dire dans quel groupe il va le mettre ?*

G : *Un policier*

E : *Policier...*

F : *Une policière*

G : *Ça ne marche pas*

E : *Si, ça marche, pourquoi ça ne marcherait pas ? Là-dedans, qu'est-ce que vous voyez, ceux qui sont capables de se mettre au masculin et au féminin ? Ils vont passer du masculin, avec une petite transformation et devenir féminin*

G : *Romancier, physicienne, couturière*

G : *Maîtresse*

F : *Poétesse*

G : *Ecrivain*

E : *Oui mais on a mis UN devant ! On est embêté parce que celui-là on avait mis UN*

F : *Oui mais il peut se transformer, une écrivaine*

Un autre extrait de l'entretien de l'enseignante éclaire sur le sens général du travail qu'elle a engagé avec ses élèves :

Ce que je voudrais faire aussi avec le dictionnaire, j'en ai des vieux et des tout nouveaux. Par exemple, le N, c'est « sans-genre », par contre, dans les vieux dictionnaires, c'est masculin. On va pouvoir les utiliser et voir, qu'il y a de ça 20 ans, ce n'était qu'au masculin et maintenant, on a une attention particulière vis-à-vis de ça.

Les questions que je pose, c'est « quels types de métier sont désignés par des noms masculins ? », ils vont me trouver – la santé, la loi, la politique, voilà. Pourquoi trouve-t-on des noms sans genre ? Donc là c'est ça, au début ils étaient masculins. Les noms qui sont féminins sont-ils exercés depuis longtemps par des femmes ? Quel type de métier ? Nourrice, voilà... Des métiers correspondant à quoi ? Je veux les amener vraiment à comprendre que justement, la langue elle est faite par des hommes et maintenant les pressions sont là. Les femmes sont dans tous les métiers. Et il faut absolument féminiser tous les noms. Mais vraiment, c'est flagrant ce parallèle qu'on peut faire entre l'histoire et l'histoire de la langue. Je voulais montrer cette évolution du statut de la femme en passant par la langue et voir cette évolution des métiers, ces métiers subalternes et les hautes fonctions exercées par les femmes mais comme il n'y avait pas de place à ce moment-là, on ne les désignait pas du tout.

Séance animée à partir d'un livre dans une classe de CM1-CM2

Les élèves sont répartis en groupes de 3 ou 4 et travaillent à partir d'images tirées d'un livre-documentaire « C'est quoi ton métier ? ». Chaque image représente les différents métiers exercés dans un contexte de travail particulier. Chaque groupe a une illustration différente à partir de laquelle les élèves doivent repérer où sont les hommes, les femmes puis ce qu'ils-elles font.

Les élèves remplissent un document qui liste les différents métiers et les classent selon qu'ils sont représentés sur l'image par une femme ou par un homme.

Voici l'exemple des métiers de l'hôtellerie :

Sur cette image :

On voit des personnes travaillant dans un hôtel.....

Quel métier font ces personnes? Ecris ci-dessous les noms des métiers occupés par les femmes et les hommes qui sont sur cette image :

Les femmes sont...	Les hommes sont...
1. Femme de chambre	1. Directeur
2. Réceptionniste	2. Liftier
3. Serveuse	3. Agent de sécurité
4.	4. Porteur
5.	5. Portier
6.	6. Boulanger
7.	7. Boucher
8.	8. Éboueur
9.	9. Plombier
10.	10. Chef
11.	11. Pâtissier
12.	12. Lustrier
13.	13. Coiffeur
14.	14. Barista
15.	15. Pianiste
16.	16. Barman
17.	17.
18.	18.

✓ Combien de femmes y-a-t-il ?
3 femmes possèdent un métier dans l'hôtel.....

✓ Combien d'hommes y-a-t-il ?
16 hommes possèdent un métier dans l'hôtel.....

La mise en commun qui suit le travail en groupe permet de rassembler l'ensemble des recherches menées par les élèves et ouvre la discussion sur la place des femmes dans les différents métiers.

- L'hôpital : 12 femmes /8 hommes
- Le grand magasin : 6 femmes /7 hommes
- Les services de secours : 5 femmes /24 hommes
- L'aéroport : 6 femmes /11 hommes
- L'hôtel : 3 femmes /16 hommes
- Le bâtiment : 2 femmes /23 hommes
- La ferme : 5 femmes /15 hommes

Dans cet extrait de la discussion, c'est un garçon qui prend la parole le premier :

A : Qu'est-ce qu'on peut voir a priori ?

G : *les hommes travaillent plus !*

G : *Il y a plus d'hommes qui travaillent*

A : Ils sont surtout plus représentés sur l'image

A : Surtout pour quel milieu ?

G : *Les secours !*

A : Oui ! On a 24 hommes et 5 femmes

G : *Le bâtiment aussi !*

A : Oui !

F : *A l'hôpital, il y a plus de femmes que d'hommes.*

A : Oui, à l'hôpital, a priori c'est l'inverse ; sur l'image en tout cas, on a représenté plus de femmes que d'hommes.

G : *Bah oui ! (dit comme une évidence)*

A : Qu'est-ce que vous en pensez ?

G : *C'est normal !*

A : C'est-à-dire, c'est normal ?

G : *Il y a plus de femmes qui travaillent dans les hôpitaux*

A : Et pourquoi selon toi ?

G : *C'est comme ça*

A : Tu penses que ce qui est représenté sur l'image, ça correspond à la réalité ?

G : *Oui*

A : Alors on va voir ça de plus près. Le groupe qui avait l'hôpital, citez trois exemples de métiers occupés par les femmes sur l'image

F : *Pharmacienne/agent d'entretien/sage-femme*

G : *Je n'imagine pas un garçon sage-femme*

A : Et les hommes, que faisaient-ils ?

F : *Ambulancier/pédiatre / anesthésiste*

A : Ce sont donc des métiers pour lesquels on a l'impression que c'est plutôt exercé par des femmes ou par des hommes, mais finalement, vous ne pensez pas qu'on peut être un homme infirmier ? C'est possible ?

E : *Si*

A : Docteur ?

G : *Ouais, docteur ouais !*

A : Alors, pourquoi docteur, oui ?

G : *Bah parce que je n'imagine pas un garçon être sage-femme !*

Autres G : *Si*

A : Et pourquoi tu n'imagines pas ça ? ça n'existe pas ?

G : *Si, ça existe*

A : Vous en avez déjà vu ? A la télé, est-ce qu'on en voit par exemple ?

Brouhaha

F : *Si, ça existe !*

A : Manon nous dit : si, j'en ai déjà vu

G : *Oui*

A : Un homme infirmier, ça existe ?

E : *Oui*

G : *C'est les deux !*

A : On nous dit, c'est les deux ! Donc là finalement, sur l'image c'est une certaine représentation ; on voit, que l'on soit un garçon ou une fille, on peut faire infirmier, infirmière. Dans les métiers du bâtiment, que faisaient les femmes sur l'image ?

G : *Paysagiste et chef de projet*

A : Et citez-moi 3 métiers occupés par des hommes sur l'image

G : *Ouvrier/ électricien / conducteur d'engins*

G : *Une femme ne peut pas être électricienne*

A : Ah ! On me dit : « une femme ne peut être électricienne » !

G : *Bah si !*

G : *Si !*

La discussion alterne des constats tirés des résultats de leur recherche sur les images (ex : à l'hôpital, il y a plus de femmes que d'hommes), des stéréotypes de sexe (ex : je n'imagine pas un garçon sage-femme, une femme ne peut pas être électricienne), des contre stéréotypes appuyés ou non sur des exemples (ex : un homme sage-femme, ça existe).

Alors que la classe comporte un nombre égal de garçons et de filles, les interventions des garçons sont beaucoup plus nombreuses que celles des filles dans cet extrait : 22 interventions de garçons qui se partagent entre constats, stéréotypes et contre stéréotypes, 4 interventions de filles (3 constats et 1 contre stéréotype).

La séance se poursuit par le recueil par écrit des souhaits des élèves pour l'avenir : Quand je serai grand-e, je serai...

Voici les productions écrites des élèves lorsqu'on leur demande « quand je serai grand-e, je serai.. » et « si j'étais une fille/un garçon, je serais... »

Pour les garçons : « Quand je serai grand je serai....

Vœu numéro 1	Vœu numéro 2	Vœu numéro 3	Si j'étais une fille 1	Si j'étais une fille 2
Electricien	technicien	informaticien	NSP	NSP
Pompier	Chauffeur routier	Agent de sécurité	chômeuse	NSP
Footballeur	Entraîneur	Arbitre	morte	NSP
Pompier	NSP	NSP	NSP	NSP
Ambulancier	Electricien	NSP	NSP	NSP
Vendeur jeux vidéo	Animateur télé	Footballeur	NSP	NSP
Informaticien	Grand savant	Youtubeur	Catcheuse	Rien du tout
Architecte	Militaire	Armée de l'air	gymnaste	danseuse
Inventeur jeux vidéos	NSP	NSP	chiant	NSP

Boulangier	Avocat	Banquier	Banquière	avocate
Ecrivain	Acteur/réalisateur/créateur	« m'occuper des enfants différents – handicap)	« Ecrivaine »	« m'occuper des enfants différents – handicap)
Ecrivain	NSP	NSP	NSP	NSP
NSP	NSP	NSP	NSP	NSP
NSP	NSP	NSP	NSP	NSP

Sur 14 répondants :

- 2 élèves ne se prononcent pas du tout
- 10 citent des métiers à dominance masculine lorsqu'ils se positionnent en tant que garçon. Parmi ces dix élèves, lorsqu'ils doivent se positionner en tant que fille, 5 indiquent ne pas savoir et 3 inscrivent des propositions avec une valence négative comme « chômeuse », « chiante », « morte ». Il leur est très difficile, voire impossible de se projeter en tant que fille exerçant un métier. Cela veut-il dire qu'il n'y a pas de métier envisageable ou pas de nécessité d'avoir un métier lorsque l'on est une fille ? (cf. « chômeuse », « rien du tout », « morte »).
- Un élève indique des métiers qui sont plutôt à dominance masculine lorsqu'il se positionne en tant que garçon mais il indique les mêmes métiers (forme féminisée) lorsqu'il se positionne en tant que fille. Est-ce que c'est ce qu'il pense réellement ou une volonté de bien faire ?
- Deux élèves inscrivent des métiers qui ne sont pas à dominante masculine lorsqu'ils se positionnent en tant que garçons et l'un d'entre eux indique les mêmes métiers lorsqu'il se positionne en tant que fille.

Pour les filles « Quand je serai grande, je serai... »

Vœu numéro 1	Vœu numéro 2	Vœu numéro 3	Si j'étais un garçon 1	Si j'étais un garçon 2
Fleuriste	Coiffeuse	Jardinière	Infirmier	électricien
Sage-femme	Infirmière	Pédiatre	Pompier	Service de secours
Sage-femme	Vétérinaire	Radiologue	Policier	chirurgien
Coiffeuse	Vendeuse	Serveuse	Bricoleur	Chauffeur de taxi
Soigneuse, aider les personnes âgées	NSP	NSP	Soigneur, aider les personnes âgés	NSP
Travaillerai avec les bébés	Travaillerai dans un zoo	NSP	NSP	NSP
Coiffeuse	NSP	NSP	NSP	NSP
NSP	NSP	NSP	NSP	NSP
Travaillerai à l'extérieur	Ou à l'intérieur	NSP	NSP	NSP
Basketteuse	Entraîneuse	NSP	Policier	pompier

Sur 10 répondantes :

- 2 élèves ne se prononcent pas (réponses vagues pour l'une d'elle)

- 7 élèves indiquent des métiers à dominance féminine lorsqu'elles se positionnent en tant que filles. Parmi elles, 2 ne se prononcent pas lorsqu'elles se positionnent en tant que garçon, 3 indiquent des métiers à dominance masculine lorsqu'elles se positionnent en tant que garçon et 1 élève écrit le même métier, qu'elle se positionne en tant que fille ou garçon. Ainsi, la majorité des répondantes indiquent des métiers à dominance féminine (soin aux personnes/services) lorsqu'elles se positionnent en tant que filles.

- 1 élève indique des métiers à dominance masculine, qu'elle se positionne en tant que fille ou en tant que garçon.

A la différence des garçons, les filles semblent avoir peu de difficultés à imaginer ce qu'elles feraient plus tard en tant que garçon, ce qui confirme une intériorisation de l'inégalité des positions et renvoie à la représentation des garçons dans un plus grand nombre de familles professionnelles.

Le recueil des avis des élèves, à l'issue des quatre séances, dont deux étaient consacrées aux métiers, met en avant la satisfaction de pouvoir débattre de ces questions dans la classe. La plupart disent avoir appris, en s'amusant, que les filles et les garçons ont les mêmes droits et qu'ils-elles peuvent exercer tous les métiers. Les réflexions menées par les élèves dans le débat ont un impact sur leurs conceptions de la mixité et de l'égalité.

Leur avis concernant ces 4 séances :

Pour les garçons :

- *J'ai trouvé que c'était très bien, que ça nous a fait réfléchir aux égalités entre garçons et filles.*
- *J'ai aimé*
- *J'ai bien aimé car j'ai appris en m'amusant. J'ai appris que les filles comme les garçons peuvent tout faire. Merci.*
- *J'ai presque aimé jusqu'où on devait voter tous ensemble au tableau parce qu'il y avait des camarades qui mettaient n'importe quoi ou sans le penser*
- *J'ai aimé pour les votes. Et les droits qu'on pouvait faire quand on sera grand. Et de l'expliquer. Mais la meilleure chose, c'est qu'on a appris quelque chose avec ces séances.*
- *J'ai trouvé ces animations très intéressantes mais quelques détails m'ont un peu gêné : quand on a mis pompier dans la catégorie garçons, des filles peuvent être très intéressées par ce métier. Sinon tout était bien, de la première animation jusque la dernière, à part quand on disait que les garçons se faisaient traiter de femmelette. G a vite et rapidement crié mon prénom et ça m'a vraiment gêné, sinon tout s'est bien passé.*
- *J'ai pensé que c'était bien parce qu'on pouvait donner notre avis et aussi au débat, j'ai aimé*

- *J'ai tout aimé sauf les petits livres. J'ai appris que si on est une fille ou un garçon, on peut faire le métier qu'on veut. Voilà, à bientôt.*
- *J'ai bien aimé les histoires de filles ou de garçons ou les deux*
- *Les garçons ont le droit de regarder Barbie, les filles ont le droit de ...*
- *C'était bien, on a pu parler ensemble et les petites histoires de garçons, de filles, les débats.*
- *C'était bien, j'ai bien aimé la séance avec les livres, j'ai bien aimé les débats, c'était rigolo*

Pour les filles :

- *Bien aimé parler des filles et des garçons*
- *Pas aimé les livres*
- *J'aime écrire « les filles comme les garçons ont le droit de... »*
- *J'ai moins aimé quand il fallait coller les feuilles au tableau*
- *J'ai aimé quand on a mis les étiquettes au tableau, dire ce que c'était, si c'était fille ou garçon*
- *J'ai préféré quand on a fait le dépouillement, j'ai tout aimé ce qu'on a fait*
- *J'ai tout aimé, surtout le dépouillement et l'histoire de Violette*
- *J'ai aimé de faire ensemble et de discuter. J'ai aimé aussi de faire le dépouillement, de dire nos avis et de choisir*
- *J'ai préféré quand on a fait le dépouillement avec les métiers, j'ai adoré, même j'ai super aimé*
- *Tout aimé, rien détesté. J'ai appris que les garçons et les filles ont les mêmes droits et qu'ils pouvaient faire les mêmes métiers*
- *J'ai bien aimé cette séance mais pas trop les autres, c'était intéressant, nous avons bien appris*
- *J'ai bien aimé le premier jour quand ils se sont présentés et la dernière fois avec le débat des métiers*
- *J'ai réfléchi que les garçons peuvent faire sage-femme et je ne le savais pas donc j'ai appris beaucoup de choses mais je me suis un peu ennuyée*

Les avis des élèves sur les séances montrent qu'elles les amènent à remettre en cause les stéréotypes de métiers, à élargir l'univers des choix et à réfléchir à l'égalité entre filles et garçons.

5.3 La faible présence des femmes parmi les personnages historiques

Trois séances observées s'inscrivent dans cette thématique, sont donc inscrites dans l'enseignement de l'histoire et sont animées par des professeur-e-s des écoles. Voici le compte rendu d'une séance de sensibilisation des élèves à la quasi absence des femmes dans l'Histoire.

Dans la première séance, les élèves de CM2 sont invités par l'enseignante à venir noter au tableau tous les personnages célèbres dont ils-elles se souviennent pour les avoir rencontrés en Histoire l'année précédente, ce qui donne la liste suivante :

G : *Edouard III*
G : *Jeanne d'arc*
F : *Louis XIV*
G : *Charles de Gaulle*
F : *Christophe Colomb*
G : *Robespierre*
G : *Charlemagne*
F : *Hugues Capet*
G : *Henri IV*
G : *Charles Martel*
G et F : *Napoléon 1^{er}*
G : *Magellan*
F : *Dagobert*
F : *Louis XVI*
G : *Saint Louis*
G : *Jules César*
G : *Vercingétorix*
F : *Mohamed*

L'enseignante leur demande ensuite : *Qu'est-ce que vous remarquez ?*

G : *Des fois, deux fois le même nom*
G : *Pas la même date*
G : *Pas que des rois*
G : *Y en a qu'on n'a pas encore travaillé*
G : *Différentes époques*
F : *Il y a un personnage où c'est une femme*
G : *Ah oui, Jeanne d'Arc*

La quasi absence des femmes dans la liste ne frappe pas les élèves. Après 5 remarques faites par des garçons concernant la constitution de la liste, une fille fait enfin remarquer : « *Il y a un personnage où c'est une femme* », phrase qui semble exprimer davantage un étonnement devant la présence de cette femme dans la liste que le constat de la très faible présence des femmes parmi les personnages historiques.

L'enseignante poursuit la séance en demandant aux élèves de donner par écrit leur opinion sur les raisons du fait qu'il y ait si peu de femmes : « *Pourquoi, selon vous, y aurait-il plus d'hommes que de femmes célèbres dans l'Histoire de France ?* »

Voici quelques exemples de leurs écrits :

- *Ce sont eux qui commandent*
- *(Parce que) les filles ont peur d'aller à la bataille*
- *(Parce que) les femmes restent au foyer et les hommes partent à la conquête ou à l'aventure*
- *(Parce que) les hommes sont plus courageux que les femmes*
- *(Parce que) les hommes sont plus aventuriers que les femmes et les femmes sont plus pour laver, faire à manger*
- *A mon avis, ce sont les hommes qui dirigent plus et mieux les armées.*
- *A mon avis, c'est parce que les femmes n'étaient pas très bien vues à l'époque*
- *(Parce que) les hommes aiment bien faire la guerre et les femmes moins que les hommes, elles ne sont pas faites pour ça les femmes à l'époque*
- *Avant les hommes avaient plus de droits que les femmes*
- *A mon avis, parce que ce sont les hommes les rois mais pas les femmes (de père en fils)*
- *(Parce qu') il y a plus d'hommes qui ont fait des choses*
- *(Parce qu'à cette époque, c'était plus les hommes qui avaient le pouvoir et pas les femmes. C'était les hommes qui partaient à la guerre.*
- *Car les femmes n'étaient pas importantes*
- *(Parce qu') à l'époque, les femmes ne gouvernaient pas, les femmes ne partaient pas en guerre à l'exception de Jeanne d'Arc.*
- *Dans le temps, ce sont les hommes qui protégeaient les femmes. Celles-ci devaient obéir à leur mari et devaient se taire. Et aussi, les hommes voulaient faire de grandes choses.*

Parmi les réponses obtenues, nous comptabilisons un « Je ne sais pas », 15 propositions conjuguées au passé et 9 propositions conjuguées au présent. On peut se demander si les propositions conjuguées au présent traduisent le fait que les enfants adhèrent à l'idée que ces propos sont toujours d'actualité.

Afin d'expliquer pourquoi il y aurait plus d'hommes célèbres dans l'Histoire de France que de femmes, les enfants ont plus souvent recours à une opposition entre les rôles/actions attribués aux hommes (guerrier – roi – aventurier- dirigeant – grandes actions réalisées) et ceux (non) attribués aux femmes (impossibilité d'être reine, de guerroyer et assignation aux tâches domestiques). Il est intéressant de noter que la description des actions des femmes se fait par la négative, ce qui souligne l'impossibilité de faire telle chose (les hommes font la guerre, les femmes ne peuvent pas) et la position des femmes par rapport aux hommes. Dans une moindre mesure, les enfants effectuent une opposition entre des qualités intrinsèques attribuées aux hommes (courage/franchise/protecteur/révolté) et celles attribuées aux femmes (peur/obéissance). Enfin, il est intéressant de noter qu'une réponse renvoie aux droits_plus importants accordés aux hommes et à l'image négative_de la femme (mal perçue/peu importante), ce qui fait référence à la place donnée aux femmes et aux hommes dans la société, dénotant ainsi la hiérarchie sociale. Une exception citée : Jeanne

d'Arc. Ce contre-exemple est utilisé pour confirmer l'opposition de rôles entre femmes et hommes.

5.4 Apparence et comportements

Un quart environ des séances abordent en tant que telles les thématiques de l'apparence et des comportements sexués. Elle concerne surtout des élèves de CP et de CE1, mais elle est aussi sous-jacente dans beaucoup de séances portant sur les thématiques précédemment traitées et elle concerne alors des élèves de tous les âges.

Les outils utilisés sont divers (utilisation de silhouettes asexuées d'animaux ou de personnes humaines, création de saynètes sur les comportements et les émotions, albums de jeunesse proposant des histoires contre stéréotypées, débats sur les avantages d'être une fille ou d'être un garçon...).

Séance animée dans une classe de CE1-CE2

Dans la classe, il y a 11 filles et 12 garçons.

L'outil utilisé consiste en 6 dessins d'ours asexués, présentés aux élèves réunis autour de l'animatrice et qui débattent à partir d'une question sur le sexe des silhouettes qui leur sont présentées successivement.

L'animatrice (**A.**) présente un dessin d'ours affalé dans un fauteuil. Est-ce un papa ou une maman ?

Chacun répond à son tour. Réponses partagées entre Papa et Maman, mais aussi d'autres réponses

F : Les deux

G : Je ne sais pas trop

G : Une papa (sic)

G : Un papa, non, une maman. Les mamans ont un plus long nez

G : C'est un papa car les mamans ne sont pas paresseuses

F : C'est une maman car elle a un bonnet

F : C'est bizarre, on dirait un papa car il a un gros ventre

F : C'est peut-être une maman enceinte

G : Quand je vois des images comme ça, c'est des papas

G : C'est plutôt un fauteuil de papa

F : C'est un papa car les papas se tiennent comme ça dans les fauteuils

G : C'est un papa à cause des sourcils

G : C'est un papa, le fauteuil fait croire que c'est une maman

G : *C'est une maman car elle est fatiguée parce qu'elle fait beaucoup de choses*

A. montre le dessin d'un ours debout avec un tablier et un bras tendu en avant pour désigner quelque chose. Chacun répond à son tour. Réponses partagées entre Papa et Maman, mais aussi d'autres réponses :

G : *Les deux*

F : *Je sais pas*

G : *Un papa parce qu'il a une montre, des yeux particuliers et aussi son museau*

F : *Un papa à cause de la montre*

G : *Une maman à cause du tablier. Elle cuisinait et elle dit aux enfants qu'ils doivent s'asseoir*

G : *Elle a dit à ses enfants d'aller au coin parce qu'ils faisaient des bêtises*

F : *Une maman parce qu'elles font presque tout le temps le travail*

F : *Une maman parce qu'elle cuisine et c'est toujours les mamans qui cuisinent*

G : *Un papa parce que ses doigts et ses pieds sont grands*

G : *Les papas ils peuvent faire la cuisine. Il dit à ses enfants de partir dans un coin, il les gronde*

G : *C'est un papa qui prépare le déjeuner*

G : *Les mamans ont des petites montres*

G : *C'est un papa qui dit à un autre de travailler, de faire la cuisine pour les clients*

A. montre le dessin d'un ours qui lit un journal assis devant une table. Est-ce un papa, une maman ou les deux ?

Chacun répond à son tour. Réponses partagées entre Papa et Maman mais aussi de nombreuses autres réponses : Papy, Mamy, Tante

G : *Je sais pas*

F : *Maman parce qu'elle a un collier*

F : *Papa parce que c'est souvent les papas qui lisent le journal*

G : *Maman parce qu'elle a pas de travail*

G : *Maman parce qu'elle a un collier*

A : *Les papas ont des colliers ?*

Pas mal de Oui

G : *Maman, parce qu'elle a du rimmel sur les yeux*

F : *Papa parce que mon père il a un collier*

G : *Papa parce qu'il a les yeux fatigués, mais il arrive pas à dormir, comme souvent les papas*

Enfants : *C'est quoi la réponse ?*

A : *La réponse c'est : on ne peut pas savoir, y a pas de réponse, ça peut être les deux*

G : *C'est mélangé*

Dans les trois extraits, on constate le même type de structure du débat. Dans les deux premiers, la première intervention exprime le refus de choisir (un élève, fille ou garçon, répond : les deux).

Puis, s'exprime le doute. Dans le premier extrait, les trois interventions (*G : Je sais pas trop, G : Une papa, G : Un papa, non, une maman. Les mamans ont un plus long nez*) expriment ce doute sous des formes diverses (refus de se prononcer, lapsus, choix immédiatement remis en cause).

Puis, on constate la présence d'interventions qui s'appuient sur des stéréotypes sexuels

G : Quand je vois des images comme ça, c'est des papas

G : Une maman à cause du tablier. Elle cuisinait et elle dit aux enfants qu'ils doivent s'asseoir

F : Maman parce qu'elle a un collier

Dans les trois cas, la séquence se termine par une intervention contre stéréotypée qui constitue un renversement des stéréotypes précédemment énoncés.

Contrairement à ce qu'on a observé pour la thématique des métiers avec des classes de CM1 et de CM2, les interventions des garçons ne semblent pas plus stéréotypées que celles des filles.

Séance animée par une enseignante dans une classe de CE1-CE2

Dans la classe, il y a 10 filles et 16 garçons.

Dans l'entretien réalisé avec l'enseignante après la séance, elle explicite le sens de l'action menée avec ses élèves.

...On reproduit certainement ces stéréotypes, ces clichés, ces préjugés sans s'en apercevoir de toutes façons, donc ça vaut le coup de se pencher dessus, de voir comment on peut essayer de dépasser ça, de faire évoluer les choses et puis c'est aussi une prise de conscience personnelle. Il y a des choses que l'on fait inconsciemment, qui reproduisent ou valorisent ces préjugés alors que notre objectif n'est pas là. Finalement on fait contre notre volonté, donc c'est important d'en prendre conscience. Du fait de travailler avec les enfants, on se rend compte qu'on est en plein dedans et qu'il y a des choses à travailler.

La séance commence par l'affichage au tableau de deux dessins représentant des silhouettes humaines, sans aucune autre distinction, côte à côte.

Très vite le débat est lancé :

F : C'est un garçon et une fille !

E : Ah bon ? Comment le sais-tu ?

G : *Y a des garçons et des filles dans la classe donc c'est un garçon et une fille !*

G : *C'est pas la même taille !*

L'enseignante superpose les deux dessins sur la fenêtre, et par transparence les enfants constatent qu'ils sont de même taille.

E : *Qu'est-ce qu'il manque sur ces dessins ?*

G : *Il manque des doigts de pieds !*

G : *Les doigts !*

G : *Les cheveux !*

E : *J'ai oublié des choses sur ces dessins ! Il manque des choses pour savoir si c'est un homme ou si c'est une femme ! Vous allez rajouter sur ces personnages ce qu'il manque pour savoir qu'il s'agit là d'un homme et là d'une femme*

F : *Des robes !*

E : *Quand je regarde vos dessins, on doit voir tout de suite que celui-ci est un homme et celui-ci une femme, on rajoute les éléments au crayon de bois.*

G : *On fait leurs habits ?*

G : *Non car ils sont tous nus !*

G : *Pour les filles, tu mets une robe !*

E : *Donc je ne suis pas une fille !*

Rires

G : *Si ! Avec un soutien-gorge*

E : *Et pourquoi ?*

G : *Sinon ça serait embêtant !*

G : *C'est pour les seins !*

E : *Les garçons mettent des soutien-gorge ?*

Rires

E : *Pourquoi ? En ont-ils besoin ?*

La classe ensemble : *Non !*

G : *Pas besoin, ça serait trop bête*

E : *C'est bien la différence entre les filles et les garçons. Très bien, choses très intéressantes. Réfléchissez-bien, comment on reconnaît une fille d'un garçon*

G : *C'est les cheveux longs !*

G : *Donc moi je suis une fille, c'est sympa !*

E : *Et moi je n'en suis pas une !*

G : *Cheveux courts pour garçon !*

G : *Non parce que la maîtresse a des cheveux courts !*

E : *Vous avez déjà vu un homme avec des cheveux longs, vous vous souvenez ?*

G : *Oui ! Il était dans la cour, peau marron*

F : *Et des cheveux longs jusqu'au dos !*

F : *Papa quand il était jeune, il avait les cheveux longs !*

Les enfants sont invités à dessiner sur leurs silhouettes les éléments manquants qui caractérisent les filles et les garçons. Après un certain temps, l'enseignante propose aux élèves de se lever et d'aller dessiner sur les silhouettes accrochées au tableau ce qu'ils-elles ont dessiné sur leurs feuilles. Au fur et à mesure, des échanges ont lieu. Un garçon va dessiner un collier autour du cou de la silhouette de fille.

E : *Les garçons ça ne met pas de collier ?*

G : *Moi, j'en mets tous les soirs !*

F : *Moi j'ai un collier avec un cœur*

G : *Moi j'ai un porte-bonheur collier*

F : *Moi je n'en mets pas mais mon amoureux met des colliers*

E : *Oui, il a le droit d'en mettre*

F : *Les garçons peuvent mettre des bracelets aussi*

F : *Des hommes mettent aussi des boucles d'oreilles*

G : *Moi, j'ai des colliers*

E : *Oui, on a mis un collier à une fille mais on peut aussi mettre un collier à un garçon*

Travailler sur des silhouettes nues a permis de mettre en avant les points communs anatomiques entre filles et garçons. Cela a permis de mettre l'accent sur des éléments biologiques plutôt que sur des éléments liés aux vêtements et aux accessoires.

L'enseignante tire un bilan positif de l'expérience qu'elle a menée avec sa classe : « *Là, maintenant, d'avoir vu que j'y arrivais, que je le testais, que ça fonctionnait, j'ai des séances intéressantes, j'ai un retour très positif sur la façon de voir des enfants et leur évolution et je vois qu'on peut mettre en place un programme. Là c'est vrai que l'objectif, c'est de mettre en place des séances que l'on puisse refaire. Avoir un programme, se dire, ça on peut le travailler de telle façon* ».

Séance animée par une enseignante dans une classe de CE1

Dans l'entretien qui a suivi l'observation de la séance, l'enseignante explicite l'origine et la construction de la démarche :

« Je suis tombée sur ce livre numérique « Tu peux » qui m'a semblé très léger en termes de contenu mais en même temps ça en faisait la force. Le fait qu'il n'y ait qu'un mot, une image, ça laissait vraiment la place au débat. Ça a été difficile au départ, il y avait beaucoup de mise en mots, déjà au niveau du vocabulaire ; c'est quoi être sensible ? Ce n'est pas évident à sept ans de savoir tout ça. Donc déjà faire ce travail de vocabulaire puis les laisser en discuter. Là on rentre dans le débat, avec les appréhensions de l'enseignant-e : ne pas savoir où ça va nous mener Ensuite il y a eu la deuxième phase, on a repris le mot « être sensible » et on leur a demandé d'imaginer des saynètes illustrant cette notion « être sensible », « prendre

soin des autres », là on rentre plus dans la notion disciplinaire. On a à la fois la capacité de rédaction et d'imagination, tout ça, ça s'entremêle.

Par groupes de 3 ou 4, les élèves élaborent le contenu d'une saynète illustrant une situation et ils-elles la jouent deux fois devant les autres élèves, une fois avec une distribution stéréotypée des rôles entre les filles et les garçons, une deuxième fois en inversant les rôles. Deux débats suivent la présentation de la saynète, d'abord dans la classe immédiatement, ensuite dans une autre séance rassemblant la classe et une classe de CM2.

Un extrait de ces séances illustre l'intérêt de cette approche qui part d'une illustration du livre et permet la création d'une saynète par les élèves et le débat dans la classe:

- Séquence « Prendre soin des autres »

Un garçon est assis. Une fille se plie de douleur. Une fille vient voir le garçon en disant « Lola est malade ! ». Le garçon réplique « C'est pas mon rôle, en plus il y a foot à la télé ».

E : A quelle image ça fait référence ?

G : Prendre soin des autres

E : Quels étaient vos rôles ?

F : J'étais la malade

F : La maman

G : Le papa

E : Elle fait quoi la maman ?

F : Elle soigne les enfants

E : Et le papa ?

G : Il regarde la télé

F : Cette fois-ci le papa va s'occuper de l'enfant (rires)

Ils rejouent la scène en échangeant leur rôle. Les élèves soufflent le texte. Quelques modifications dans les dialogues : plutôt que « Lola est malade », le garçon qui joue le rôle du père dit « Ta fille elle a mal au ventre ». A la suite de la saynète, l'enseignante questionne :

E : Si tu avais été maman, tu aurais regardé quoi à la télé ?

G : « Les reines du shopping » (rires)

E : Ça pourrait être du football ? Par exemple, on a une joueuse de football dans la classe, non ?

E : Que pensez-vous de ces deux versions ?

F : Ça ne change rien, la scène voulait montrer que les garçons peuvent s'occuper des enfants

G : C'est énervant quand la maman fait le ménage, la vaisselle et le papa est tranquille »

Le débat est repris avec les deux classes :

E : *D'accord, on passe à la saynète « prendre soin des autres », qui me rappelle le contenu ?*

Un garçon raconte l'histoire

E : *Quel rôle a le garçon ?*

G : *Le fainéant ! (rire général)*

F : *Le rôle du père, après c'était l'inverse*

F : *Quand l'enfant est malade, c'est pas uniquement le rôle d'un parent, par exemple si la mère n'est pas là*

E : *Et si elle est là ?*

F : *C'est pareil !*

E : *Que pensez-vous du comportement du père ?*

G : *C'est quand même son rôle !*

E : *Pourquoi quand même ?*

G : *Bah peut-être que si la mère va au magasin, le père peut s'en occuper mais il peut aussi être au café prendre une bière*

E : *On a le droit de laisser son rôle ? (brouhaha) Que pensez-vous du rôle de la mère ? Vous avez déjà entendu une mère dire « c'est pas mon rôle » ?*

F : *Non, c'est toujours les mamans qui s'occupent des enfants malades*

F : *Non moi c'est mon rôle*

G : *Moi quand je suis malade, mon père s'en fiche*

E : *Et t'en penses quoi ?*

G : *C'est pas normal, je pense qu'elle voudrait bien qu'il intervienne plus*

F : *Moi les deux s'occupent de moi*

G : *Papa, maman s'occupent tous les deux de ma sœur et moi*

E : *C'est bien d'avoir les deux. C'est pas plus important une maman ?*

F : *Quand je suis malade, maman s'occupe de moi, mon père vient me poser des questions, je pense que c'est bien*

G : *Ma mère voit si je suis vraiment malade, mon père m'emmène au médecin et va chercher les médicaments, maman me donne le sirop par exemple.*

G : *Maman regarde si je ne suis pas bien, me surveille*

E : *C'est sûr, on n'a pas plus besoin d'une maman*

F : *Quand je suis malade, je préfère que ce soit maman, une mère prend plus soin de ses enfants*

G : *Moi je préfère mon père, ma mère crie ! (rire général)*

G : *Moi je préfère ma mère, j'ai plus d'affinités*

F : *C'est les mères qui prennent plus soin de nous car c'est elles qui nous mettent au monde !*

F : *Moi ma mère s'est arrêtée de travailler*

E : *Et les papas, ont le droit de prendre des congés ?*

Ensemble oui – non , confus

G : *Moi, mon père a quitté son travail parce que je me suis fait mal une fois*

Le bilan tiré par l'enseignante met en avant les apports multiples d'une démarche qui mobilise des compétences diversifiées, qui favorise la créativité et qui ébranle les stéréotypes sexués.

« Ça leur permet de travailler pour autre chose que d'avoir une bonne note. On reproche souvent aux enfants de ne pas donner du sens à ce qu'on leur apprend. Or là, ce projet permettait de travailler dans beaucoup de disciplines finalement, en instruction civique, quand on a travaillé l'écriture, on a travaillé la rédaction en tant que telle, l'orthographe, la grammaire, les accords, le langage oral, l'expression corporelle, les compétences psychosociales : comment gérer ses émotions, c'est transversal. La valorisation de ce travail elle est aussi importante pour les enfants. On les a suivis, ils nous ont emmenés, ils ont choisi, écrit, choisi les mouvements pour leur théâtre ».

VI. La perception des actions par les élèves, les parents et les collègues vue par les enseignant-e-s

6.1 Les réactions des parents

D'un établissement à l'autre, différentes dynamiques semblent se profiler. En effet, pour certain-e-s, aucune réaction particulière provenant des parents n'est à noter :

- *« Je leur avais donné un petit mot écrit qu'on avait collé dans le cahier de liaison juste avant le travail sur les métiers. Donc j'avais expliqué que dans le cadre d'un projet national et aussi départemental, on allait travailler avec les enfants sur le thème de la mixité et que justement, il allait y avoir une exposition du travail, et donc j'avais proposé un questionnaire sur les métiers. Ils ont tous répondu, je n'ai pas eu de questionnement derrière. » E.*
- *« Aucune réaction de leur part. Quand j'ai demandé l'autorisation, je n'ai eu aucun retour négatif » C.*

Pour d'autres, on note une adhésion positive de certains parents :

- *« Des parents, j'ai eu beaucoup d'adhésion parce qu'ils sont tous revenus avec des recherches. Pour l'année prochaine, on va faire ça pendant le conseil d'école, on parle toujours de nos projets, et puis on va aborder le travail sur la mixité, voilà ça sera présenté aux parents. » E.*

Parfois, quelques questionnements ont été rapportés, comme dans une école où un parent est venu demander des explications car l'enseignante avait mis une mauvaise note à son enfant pour la compétence intitulée « reconnaître l'égalité filles – garçons ». Il s'agit d'une

élève qui a montré une certaine opposition durant les séances portant sur la mixité. L'enseignant-e souligne toutefois que « *Mis à part ce parent qui est venu, aucune réaction, pas du tout. Les parents ne se manifestent pas tant que ça. Moi, j'ai un blog de classe avec un certain nombre d'informations* ». Au Centre Social et Culturel, un parent est venu leur dire que « *son mari ne voudrait pas que ses enfants participent à ce genre d'activité* » car il ne veut pas « *qu'on vienne parler d'homosexualité à ses enfants* ».

6.2 Les réactions des collègues

Dans certains établissements, on peut noter un soutien de la part des collègues ou de la hiérarchie :

- « *C'est très très bien partagé par les collègues* » **B.**
- « *Oui, il y a eu un travail collaboratif avec une autre enseignante de l'école* » **F.**

Parfois même, un travail collaboratif se met progressivement en place :

- « *Pour le coup, sur l'école, j'étais la seule motivée par le projet. Par contre, le fait de le travailler, d'en discuter avec les collègues, ça a fait des émules, effectivement. J'ai ma collègue de CE1/CE2 qui souhaite maintenant s'investir, on a envie de monter un projet.* » **E.**

On note également le cas où aucune collaboration entre collègues n'est de mise :

- « *Si je le fais, je prends la responsabilité car ça peut être controversé, critiqué* » **H.**

Voire même parfois une forme de rejet de certain-e-s collègues :

- « *J'ai eu des réactions « Tu leur fais faire des trucs de filles, mais attends, tu as vu ! » parce qu'on faisait cirque et les garçons étaient en legging et marcel. Je leur ai donc dit que les artistes dans les cirques sont habillés comme ça et ils l'ont très mal pris en disant « C'est des trucs de filles que tu leur mets, je ne comprends pas pourquoi les garçons ne sont pas révoltés, etc. »* » **D.**

6.3 Les réactions des enfants

Dans la plupart de ces établissements, les enseignant-e-s évoquent une réception très positive des enfants à ce type de séances :

- « *Finalement ça a été très enrichissant mais il faut être deux. [...] La valorisation de ce travail elle est aussi importante pour les enfants.* » **F.**
- « *C'est vraiment bien reçu par les enfants. Au niveau des réactions des élèves, il y avait de la gêne au début puis ils se sont vite approprié le contenu* » (que ce soit via la poésie, le théâtre) **C.**

De l'ensemble de ces entretiens ressort une perception positive des séances dédiées à l'égalité des sexes. Ainsi, la plupart des enseignant-e-s interrogée-e-s font part d'une volonté de poursuivre ces actions à la rentrée. Toutefois, certaines réserves ou difficultés concernant la mise en place de ces actions à long terme ont été évoquées lors de ces entretiens. Ces difficultés ou interrogations sont de natures différentes.

VII. Les difficultés évoquées par les personnes interrogées

7.1 Les outils d'animation

Plusieurs enseignant-e-s nous ont fait part de leur difficulté de trouver des outils pour intervenir auprès de leurs élèves. En général, ils/elles finissent par trouver mais estiment dommage de n'être pas plus aidés :

- *« J'ai trouvé un livre - la place des femmes dans l'histoire – que j'ai acheté. J'ai trouvé que c'était dommage qu'on ne nous en parle pas. J'ai donné les références de ce livre lors du retour sur la formation. Je me disais que ce qui nous intéresse en tant qu'enseignant, c'est d'avoir des références, de savoir où chercher, comment chercher et comment mettre en place. C'est vraiment ce qui nous manque. Je ne cherche pas sur le site de l'inspection car il est très mal foutu » - D.*

Beaucoup d'entre eux-elles font des recherches sur internet et finissent par trouver des séquences qui répondent à leurs besoins :

- « Je n'ai pas inventé, j'ai repris un dossier sur internet, assez bien fait, on sait où on va...Ça peut être aussi à partir d'un document existant, et dire ça aussi, je l'ai fait dans ma classe, et j'ai apporté telle modification, les miens ont plutôt réagi comme ça. C'est vrai qu'en tant qu'enseignant, c'est ça qu'on recherche aussi comme aide. L'idée serait, à partir d'une même séance, de l'adapter en fonction de l'âge des élèves, en fonction du fait que c'est un début de travail sur la mixité ou pas ».*

7.2 L'animation ou la posture au cours des séances

Certaines personnes interrogées se questionnent et ont des craintes sur la posture à avoir au cours des séances d'éducation à l'égalité. Il peut s'agir de craintes concernant la neutralité de l'intervenant :

- *« J'ai peur de ne pas être impartiale dans l'analyse que je fais... (...) J'essaye pourtant, mais j'ai peur à un moment de ne pas être impartiale. Une fois qu'ils ont fait la remarque, j'ai peur de trop partir en disant par exemple « vous avez*

remarqué, ils ne nous ont pas laissé beaucoup de place, c'est pas bien.. ». Il faudrait que je fasse très attention. J'ai peur de trop en dire. J'ai l'impression de m'être conditionné en fait, par mes lectures, et me dire c'est vrai qu'on est loin de l'égalité. Je défends la laïcité, la liberté ; ce sont ces grands principes qui me guident, je leur rabâche quasiment, c'est tellement important, j'essaye d'être vraiment neutre. Mais là, justement il faut que je fasse très attention, j'ai peur de ne pas garder ma neutralité. » B...

Il peut s'agir également de craintes concernant le type d'animation à mener avec des enfants d'âges très différents, comme dans les structures de loisirs : s'agissant d'un temps de loisirs et les enfants étant âgés de 6 à 11 ans, comment trouver des outils/ types d'animation qui puissent convenir à tous-toutes ?

Les enseignant-e-s mettent aussi en avant des craintes concernant la posture à adopter en termes d'animation. Nous pouvons citer par exemple des difficultés, pour l'un d'entre eux, pour « gérer les filles », se sentant moins à l'aise avec ces dernières. Pour d'autres, nous avons pu observer un certain malaise pour cadrer les échanges lorsque les enfants évoquent des mots tels que « tapette », « femmelette » ou en référence à l'homosexualité. Si ces enseignant-e-s sont favorables au débat entre élèves, ils émettent quelques réserves quant à l'animation de celui-ci. Cela rejoint également quelques interrogations relatives à l'attitude à adopter pour ne pas rentrer dans la sphère familiale. A titre d'exemple, au cours d'une séance, un enfant fera référence à un évènement familial (cf. suspicion de violences conjugales) ou un autre fera référence à ce qui se fait chez lui. Dans ce cas, comment réagir, quelle attitude adopter ? Comment éviter de rentrer dans la vie personnelle et le mode éducatif parental ? Ce dernier point est lié aux difficultés évoquées concernant la communication avec les parents au sujet de ces séances – quand une communication est établie. Cette difficulté renvoie aux potentielles réactions de rejet des parents, craignant une remise en question de leur éducation parentale ou des discussions sur l'orientation sexuelle. Par ailleurs, une enseignante fait part d'un sentiment de manque de légitimité et d'isolement dans son établissement, ses actions étant perçues comme une forme de militantisme par certains de ses collègues. Impactant le crédit accordé à ses actions, comment les rendre pérennes ?

Dans d'autres cas, c'est l'ambiance de la séance qui a frappé les observatrices. En effet, en dehors de la personne en charge de l'animation, les adultes présents dans la salle entretenaient des rapports très autoritaires avec les enfants et faisaient de nombreuses remarques très stéréotypées.

Dans un cas par exemple, les adultes étaient assis sur des chaises en hauteur et en position frontale avec le groupe plutôt qu'assis dans le cercle à la hauteur des enfants et il était demandé aux enfants de répondre en levant le doigt. Dans le cas contraire, les enfants étaient punis et mis à l'écart du groupe (deux enfants ont ainsi passé toute une séance assis

à une table pour copier une phrase). Pourtant, des enfants, ainsi mis à l'écart, chercheront malgré tout à participer à la séance et lèveront le bras pour se manifester.

La disposition des élèves face aux intervenantes qui sont sur des chaises et le fait de « mettre au coin » une enfant soulignent ici un rapport saillant à l'autorité. Alors que ces séances ont pour objectif de faire naître le débat et d'initier un apprentissage de rapports d'égalité entre les filles et les garçons, il serait sans doute important de pouvoir penser plus globalement la question de l'égalité et de s'interroger notamment sur les rapports entre les adultes et les enfants.

Dans d'autres cas, les observatrices remarquent que la différence des sexes est involontairement exacerbée. Cela peut être par les interpellations du groupe de sexe : « les filles », « les garçons, vous allez vous faire mal et ça sera bien fait pour vous ! », par l'incessant rappel des oppositions « les filles font ça » « les garçons ça » émis par des « référents » censés avoir raison ou encore par la valorisation de la différence sexuelle dans le débat autour de l'amour/la sexualité.

Parfois, des arguments d'autorité pour parler de l'égalité filles – garçons sont également mobilisés, lorsqu'il s'agit par exemple d'évoquer l'appareil sexuel des hommes et des femmes (cf « c'est la nature »).

Une autre difficulté a été notée par les observatrices concernant la participation d'adultes non formés ou non sensibilisés à la question dans des séances dédiées à l'égalité entre les filles et les garçons. Elles ont pu noter une fracture entre l'attitude de l'intervenante soucieuse d'animer un débat et de faire participer les enfants et celle de ces adultes n'espérant que silence et obéissance.

Face à ces constats, se pose la question de la sensibilisation et de la formation des différents adultes impliqués dans la démarche pour les faire réfléchir à leurs représentations et pratiques, et de les faire travailler sur des exemples d'activités classiques mais dans lesquelles on serait « sensible au genre », c'est à-dire dans lesquelles on essaierait de neutraliser les rapports inégalitaires au lieu de les reproduire.

7.3 La relation avec les parents

Pour certaines personnes interrogées, une des difficultés rencontrées a été de savoir quoi dire aux parents pour parler de ces actions. Certain-e-s d'entre eux-elles ont choisi de ne pas en parler :

- « Pas de réactions de la part des parents. On n'a pas vraiment communiqué là-dessus, c'est peut-être un tort, j'aurais peut-être dû lancer la discussion avec les

parents [..]. On a toujours peur d'enclencher une bombe et de ne pas savoir l'éteindre » **G.**

D'autres s'interrogent sur la façon d'en parler pour ne pas avoir de rejet de la part des parents :

- « Le seul biais, c'est d'afficher sur le tableau qu'on intervient ce mercredi après-midi telle date sur la mixité **J.** « Des parents (un seul cas) ont enlevé leurs enfants parce qu'ils voyaient le mot mixité ».

Enfin, certaines personnes interrogées mettent en avant leurs craintes de s'immiscer dans la vie des familles :

- « Ça c'était une appréhension aussi pour moi, c'est-à-dire, de par la mixité culturelle et sociale que l'on a ici, j'avais peur à un moment donné, il était hors de question pour moi d'imposer un jugement dans le mode éducatif qui avait été donné à l'enfant. » - **F.**

7.4 Sentiment d'un manque de légitimité et d'isolement

Une minorité de personnes disent qu'elles se sentent isolées et subissent des pressions de la part de leurs collègues ou de leur direction. Certaines expriment le fait que des remarques sur les rôles des femmes et des hommes au quotidien ont lieu en salle des professeurs et que les séances « mixité » sont prises à la « rigolade » par leur collectif de travail. Elles ressentent un manque de reconnaissance de leur travail et disent se sentir perçues comme des « militant-e-s », ce qui enlève du crédit à leurs idées/propositions. La situation peut aller jusqu'à un sentiment d'isolement (ne plus prendre la parole en réunion) voire de découragement pour mener ce type d'actions.

- « C'est ce qui me dérange, ils sont cultivés, ils ont fait des études, ils travaillent avec des femmes, avec des enfants, ils sont enseignants donc censés être ouverts sur ce genre de choses et de voir que c'est difficile, je me dis « comment faire pour réussir à les convaincre ? ». Si je n'arrive pas à les convaincre eux, comment je vais réussir à convaincre des gens qui n'ont peut-être pas leur culture, qui ne sont pas dans cette situation, qui ont des clivages bien particuliers ?
- De quoi avez-vous l'impression d'avoir besoin pour les convaincre ?
- Je ne sais vraiment pas... Je ne sais pas ... Nous, à la limite, nous on va revendiquer parce qu'on est des femmes, etc, une certaine égalité. Et eux, dans les réunions, par exemple pour une idée que j'ai donnée il y a deux ans, cette année, elle a été donnée par un homme, elle est écoutée, entendue. J'ai donné la même idée il y a deux ans, c'est passé sous silence - ouais de toute façon, voilà... Pour moi c'est vraiment difficile. Maintenant, ce qu'il faut faire pour changer, je ne sais pas, je n'ai pas encore trouvé ».

Conclusion

Agir pour l'égalité entre filles et garçons est indispensable pour améliorer le « vivre ensemble » dans les établissements scolaires. La comparaison entre les observations faites en collèges et en écoles primaires montre une situation souvent plus favorable dans ces dernières (plus grande mixité, tensions moins fortes entre filles et garçons, moindres réticences à l'égalité) et donc des conditions meilleures pour développer des initiatives en faveur de l'égalité.

La généralisation de l'éducation à l'égalité dans le primaire améliorerait sans aucun doute les relations entre filles et garçons dans la période difficile qu'est l'adolescence. La formation des membres des équipes éducatives et les échanges de pratiques permettraient de construire des démarches coordonnées et efficaces.

L'observation des séances et les bilans qu'en tirent les élèves montrent qu'elles sont appréciées et évaluées positivement par une très grande majorité d'entre eux. Elles permettent d'aborder des sujets dont les élèves ne parlent pas dans le cadre scolaire, mais qui font partie de leurs préoccupations. Elles permettent également de mettre des mots et de confronter des points de vue sur leurs expériences et leurs opinions concernant les relations entre filles et garçons ou l'égalité, et de comprendre que l'égalité n'est pas synonyme d'identité et est parfaitement compatible avec l'existence de différences, du moment que ces différences ne se transforment pas en inégalités.

La réflexion devrait s'approfondir pour tirer un bilan plus complet des outils et des méthodes qui ouvrent des espaces de parole et aident les élèves à cheminer vers l'égalité.

Des difficultés à surmonter apparaissent en effet dans les séances observées pour :

- Organiser une plus grande mixité tout en veillant à ce que cette mixité ne soit pas inégalitaire
- Veiller à une distribution égalitaire de la parole entre les filles et les garçons
- Porter attention aux risques de dérapage dans la moquerie ou l'insulte tout en ne bridant pas l'expression des élèves (les règles du jeu sont nécessaires pour que les élèves se sentent respectés et se respectent entre eux, ce qu'ils-elles considèrent comme très important).

L'observation met aussi en évidence des apports importants des actions d'éducation à l'égalité :

- Une prise de parole des filles qui, même si elle est parfois insuffisante, permet à certains garçons de prendre conscience de stéréotypes et d'inégalités qu'ils n'avaient jamais remis en question
- Des propos de garçons, en décalage avec les propos de leurs pairs, mais dont l'expression est rendue légitime par le contexte
- La possibilité d'aborder des questions relatives à la construction de leur identité sexuée qui ne trouvent pas ou peu leur place dans le cadre scolaire habituel
- La découverte d'autres modalités d'apprentissage réutilisables dans le cadre scolaire
- La participation à la vie de la classe, la possibilité d'y jouer un rôle, d'être acteur-trice dans les activités proposées, sans risque d'être trop exposé-e au regard des autres et d'être jugé-e.

Dans le cadre des réflexions actuelles sur la construction de la citoyenneté à l'école, nous espérons que cette recherche-action participera à l'avancée de la réflexion.

Bibliographie

Arborio A-M, Fournier P., *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Nathan Université, Coll. 128, Paris, 1999

Bales, R. F. (1972), *Rôles centrés sur la tâche et rôles sociaux dans des groupes ayant des problèmes à résoudre*, in Lévy, A., *Psychologie sociale*, Paris, Dunod, 1972, pp. 263-277

Baudelot C, Establet R. (1992), *Allez les filles !*, Paris, Seuil.

Bergonnier-Dupuy (2005). *L'Enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*, Toulouse, ERES « Petite enfance et parentalité ».

Brugeilles, C ; Cresson, G ; Cromer, S. (2005). *Rapports sociaux de sexe et petite enfance*. Rapport effectué pour la CNAF et le PRS Santé des jeunes, juin, Lille, USTL-CLERSE.

Brugeilles, C ; Cromer, S ; Panissal, N. (2009). *Le sexisme au programme ? Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école*, Travail, genre et sociétés, 2009/1 N° 21, p. 107-129.

Brunel, E. (2014). « *De la production d'une exposition à la production de conceptions de l'égalité des sexes : analyse d'une action de « promotion de l'égalité des sexes » auprès d'enfants de 3 à 6 ans* », mémoire sous la direction d'Anne-Cécile Douillet.

Danic I., Delalande J. & Rayou P., *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2006. – 215 p. (Didact éducation)

Dubar, C. (1996). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin.

Duru-Bellat, M ; Fournier, M (dir.) (2007). *L'intelligence de l'enfant. L'empreinte du social*, Paris, Sciences humaines

Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles*, Paris, L'Harmattan.

Goffman, E. (2002). *L'arrangement des sexes*, La Dispute, Paris, 1ère ed. 1977

Mieyaa, Y ; Rouyer, V. « *Genre, Identité sexuée et émergence de cultures enfantines différenciées à l'école maternelle* », in Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales, Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir), [en ligne] http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/mieyaa_rouyer.pdf, Paris

Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris, PUF.

Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan.

Mosconi, N ; Beillerot, J ; Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.

Mosconi, N. (2001). " *Comment les pratiques enseignantes fabriquent de l'inégalité entre les sexes* ", Les dossiers des sciences de l'éducation, n°5, p.97-109.

Ocotobre, S. (2010). *Enfance et culture. Transmission, appropriation et représentation*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, deps, coll. « Questions de culture ».

Pasquier, G. (2014). " *Les pratiques enseignantes en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à l'école primaire : vers un nouvel élément du curriculum* ", thèse en sciences de l'éducation, sous la direction de Nicole Mosconi.

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

Ouvrages utilisés lors des séances

- « *Tu peux* » par la dessinatrice Elise Gravel
<http://elisegravel.com/sites/default/files/pdfs/tupeuxfin2.pdf>
- « *A quoi tu joues ?* » de Marie-Sabine Roger et Anne Sol, éditions Sarbacane.
- « *Dinette dans le tractopelle* » de Christos , Mélanie Grandgirard , éditions Talents Hauts
- « *Le mystérieux chevalier sans nom* » de Cornelia Funke, Kerstin Meyer – éditions Bayard Jeunesse.
- « *C'est quoi ton métier ?* » de Sanza Silvie et Stary milan, éditions Bayard Jeunesse
- « *Collection P'tit garçon, p'tite fille* » – éditions Fleurus.
- « *La déclaration des droits des filles* », « *La déclaration des droits des garçons* » d'Elisabeth Brami, Estelle Billon-Spagnol, éditions Talents Hauts.

Sites

<http://www.cemea.asso.fr/aquoijouestu/fr/pdf/textesref/lesptitsegaux.pdf>

<http://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html>

<https://www.reseau-canope.fr/>