La construction des identités sexuées dans les apprentissages

Clémence Castella

▶ **To cite this version:**

Clémence Castella. La construction des identités sexuées dans les apprentissages. Education. 2021. hal-03380439

HAL Id: hal-03380439
https://univ-fcomte.hal.science/hal-03380439

Submitted on 15 Oct 2021

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

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

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

Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 1er degré, Professeur des Écoles

La construction des identités sexuées dans les apprentissages

Présenté par
CASTELLA Clémence

Sous la direction de : **FERREOL Gilles**

Grade : Professeur de sociologie à l'Université de Franche-Comté

Année universitaire 2020-2021

DÉCLARATION DE NON-PLAGIAT

Je soussignée, CASTELLA Clémence, déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail de recherche personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie.

J'ai conscience que les propos empruntés à d'autres auteurs ou autrices doivent être obligatoirement cités, figurer entre guillemets, et être référencés dans une note de bas de page.

J'étaye mon travail de recherche par des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise, présente dans ce mémoire.

J'ai connaissance du fait que prétendre être l'autrice de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle.

À Besançon, le 26 avril 2021,

CASTELLA Clémence

DESCRIPTIF DU MÉMOIRE

Champ scientifique : Sociologie

Objet d'étude : Ce travail de recherche s'intéresse aux effets des actions mises en œuvre par les professeurs des écoles pour tenter de faire évoluer les représentations sexuées des enfants. Il s'agit de chercher à savoir si les séquences d'apprentissages, ayant pour objectif de construire l'égalité entre les femmes et les hommes, peuvent avoir un impact sur la construction des identités sexuées des élèves.

Méthodologie : Pour répondre à la problématique, une double investigation a été menée : une au niveau des enseignants et une au niveau des élèves. Un questionnaire et une séquence expérimentale ont été élaborés.

Corpus : Afin de vérifier ou non les hypothèses établies, les résultats de la séquence expérimentale et du questionnaire ont été analysés.

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je remercie très sincèrement Monsieur Gilles FERREOL, qui a dirigé ce travail de recherche, pour son accompagnement et pour la qualité de ses conseils qui ont nourri ma réflexion.

J'adresse également mes remerciements à mes collègues, aux professeurs des écoles stagiaires de ma promotion de l'INSPE de Besançon et à mes proches pour leurs conseils et leur soutien.

Je remercie particulièrement mes élèves qui ont participé à ce travail de recherche avec enthousiasme et qui m'ont permis, grâce à leur curiosité d'enfants, de mener une investigation très intéressante.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 8

1. CADRE THÉORIQUE 10

1.1. Définition des concepts essentiels 10

1.1.1. Le genre 10

1.1.2. L'identité sexuée 12

1.1.3. Des différences entre les sexes 13

1.2. Une construction identitaire dans une socialisation marquée par le genre 14

1.2.1. Un environnement et des attentes différenciés selon le sexe 14

1.2.2. Une construction des identités sexuées extrêmement rapide 15

1.3. Et l'école ? 17

1.3.1. Des apprentissages renforçant la construction des identités sexuées 17

1.3.2. Des enseignants eux-mêmes empreints de représentations sexuées 18

1.4. Problématique 19

2. CADRE EXPÉRIMENTAL 20

2.1. Méthodologie 20

2.1.1. Un questionnaire à destination des professeurs des écoles 20

2.1.2. L'élaboration d'une séquence expérimentale 22

2.1.2.1. Contexte de la séquence 25

2.1.2.2. Liens avec les textes institutionnels 25

2.1.2.3. Description des différentes séances 28

2.2. Résultats 38

2.2.1. Résultats de la séquence expérimentale 38

2.2.1.1. Des enfants empreints de représentations liées au genre 38

2.2.1.2. Une remise en question progressive des représentations des élèves 41

2.2.1.3. Une évolution perceptible des représentations des élèves après les séances 47

2.2.2. Résultats du questionnaire 51

2.2.2.1. Le profil des répondants 51

2.2.2.2. Des enseignants sensibles à la question de l'égalité entre les sexes 53

2.2.2.3. Des moments d'apprentissages explicites peu mis en œuvre 58

2.3. Discussion des résultats 62

2.3.1. Synthèse des résultats 63

2.3.2. Suggestions 64

CONCLUSION 66

TABLE DES ANNEXES 68

BIBILIOGRAPHIE 104

INTRODUCTION

Depuis de nombreuses années, la lutte contre les inégalités entre les hommes et les femmes est au cœur des préoccupations médiatiques et gouvernementales. Ce combat en faveur d'une égalité raisonne particulièrement dans l'institution scolaire qui accueille des filles et des garçons. En plus d'une obligation légale qui précise que *« les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur (…) contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes »*[1], l'égalité entre les sexes et la lutte contre les stéréotypes sont désormais un enjeu fort des programmes et des contenus d'enseignement de l'école primaire. Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation exige de la part des enseignants de *« mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes »*[2]. Pour les enseignants, il s'agit réellement de transmettre une culture d'égalité entre les sexes. L'institution scolaire paraît donc avoir un rôle primordial pour transmettre cette notion d'égalité entre les sexes, l'incarner et s'assurer de son effectivité.

Malgré des textes institutionnels en faveur de la diffusion d'une culture égalitaire, les inégalités entre les sexes persistent. En effet, s'agissant des inégalités scolaires, même si les filles ont un avantage en termes de réussite scolaire, ce sont pourtant les garçons qui sont majoritaires dans les filières dites prestigieuses[3]. Un obstacle majeur empêche de dépasser ces inégalités : ce sont les stéréotypes de sexe qui désignent l'ensemble des *« représentations schématiques et globalisantes sur ce que sont et ne sont pas les filles et les garçons, les femmes et les hommes »*[4]. L'institution scolaire, en tant qu'agent de socialisation, joue un rôle dans la transmission de ces stéréotypes. Elle se trouve donc au cœur d'un paradoxe : un de ses objectifs est de transmettre aux élèves la valeur républicaine d'égalité entre les hommes et les femmes mais cette même institution contribue à transmettre des représentations sexuées qui influencent la construction identitaire des élèves.

---

[1] Code de l'éducation. Article L121-1.
[2] Ministère de l'éducation nationale. Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.
[3] Marie Gaussel, *L'éducation des filles et des garçons, paradoxes et inégalités.* Dossier de Veille de l'IFÉ, n° 112, Lyon, ENS de Lyon, p. 1, octobre 2016.
[4] Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes, rapport relatif à la lutte contre les stéréotypes : *« Pour l'égalité femmes-hommes et contre les stéréotypes de sexe, conditionner les financements publics »,* p. 9, 2014.

En tant que professeure des écoles, il me semble très important de s'intéresser à la construction de l'enfant en tant que personne autonome. Toutefois, cette construction identitaire ne peut se faire sans la prise de conscience de soi en tant que garçon ou fille[5]. Ce constat pousse donc à s'interroger sur le rôle des apprentissages transmis par l'école dans la construction des identités sexuées. Il est nécessaire, dans un premier temps, d'exposer le cadre théorique relatif à ce thème de recherche, ce qui permettra ensuite d'établir un cadre expérimental en formulant une méthodologie de recherche.

Avant de poursuivre, je souhaite exposer les motivations qui m'ont menée vers le choix de ce thème de recherche. En grandissant, je constate de plus en plus que nous sommes empreints de représentations sur le genre et que les stéréotypes de sexe marquent notre quotidien : dans le milieu scolaire, dans le milieu professionnel mais aussi avec nos amis et notre famille et bien entendu, dans les médias. Ces représentations ancrées en nous depuis l'enfance agissent avec force sur nos goûts et nos aspirations. Depuis quelques années, de nombreuses personnes, des organismes et des institutions témoignent pourtant de leur volonté d'améliorer l'égalité entre les sexes dans différents domaines de la société : le congé paternité et les violences faites aux femmes sont par exemple des sujets ayant été récemment au cœur de l'actualité politique.

Si ces constats me poussent à vouloir me questionner sur ce thème, l'idée de vouloir améliorer ma pratique professionnelle me motive également. Lors de différents stages d'observation, j'ai été surprise par plusieurs situations. Une classe de CM1 avait été qualifiée par l'enseignante de *« difficile »* car ils étaient vingt-cinq élèves et *« sur les vingt-cinq, il y a vingt-et-un garçons… »*. Lors d'un autre stage au sein d'une classe de CP, l'enseignante insistait pour que, lorsque les élèves se mettaient en rang deux par deux, un garçon se range avec une fille : *« fille, garçon, fille, garçon, fille, garçon… »* répétait-t-elle en vérifiant les rangs. L'enseignante m'avait expliqué que si les garçons se rangeaient ensemble, il y avait trop d'agitation. Le fait que les garçons se rangent avec des filles permettait, selon elle, de calmer leur agitation. Je me suis ainsi interrogée sur les raisons qui poussaient ces enseignantes à de telles affirmations. La rédaction d'un mémoire sur ce thème est donc l'opportunité, pour moi, de réfléchir au développement d'une pratique professionnelle favorisant une égalité entre les sexes. C'est l'occasion, au terme de ce travail de recherche, de disposer d'une réflexion me permettant de construire les conditions d'une égalité entre les filles et

[5] Gaïd Le Maner-Idrissi, *La construction de l'identité sexuée : un enjeu dans la formation des formateurs-trices* [Conférence], Université Rennes 2, 2013.

les garçons, ce qui est, selon moi, une des missions fondamentales des enseignants. De plus, étant cette année professeure des écoles stagiaire dans une classe de moyenne section et de grande section, il me paraissait intéressant d'expérimenter des moyens pour agir contre les stéréotypes de sexe dès l'école maternelle.

1. CADRE THÉORIQUE

Il convient de préciser les notions essentielles relatives à mon thème de recherche pour mieux appréhender ensuite le processus de construction des identités sexuées.

1.1. Définition des concepts essentiels

Éclaircir les termes « genre » et « identité sexuée » ainsi que la question des différences entre les sexes permet de mieux comprendre les rapports sociaux de sexe en place dans notre société.

1.1.1. Le genre

Comme le précise Marie Gaussel dans un dossier de Veille de l'Institut français de l'Éducation, les premières études sur le genre sont apparues aux États-Unis grâce aux travaux de John Money en 1955[6]. Ces *gender studies* d'origine anglo-saxonne se sont considérablement développées à partir des années 1970. C'est en 1972 que la sociologue britannique Ann Oakley a posé la distinction entre « sexe » au sens biologique et « genre » au sens d'une construction culturelle[7]. Le sexe (homme/femme) est alors séparé du genre (masculin/féminin). Depuis, de nombreux travaux en sciences sociales ont permis d'éclaircir ce terme en le rapprochant de la notion de rapports sociaux de sexe. En ce sens, la définition donnée par Cendrine Marro est très pertinente puisqu'elle appréhende le genre comme *« un système de normes de sexe hiérarchisant, producteur d'inégalités, qui légitime ces inégalités en les naturalisant »*[8]. En tant que système de normes, le genre produit une hiérarchie entre les sexes qui établit une supériorité supposée du sexe masculin sur le sexe féminin.

[6] Marie Gaussel, art. cit., p. 2.
[7] Ann Oakley, *Sex, Gender and Society*, Londres, Temple Smith, 1972.
[8] Cendrine Marro, « Dépendance-indépendance à l'égard du genre », *Recherche et formation*, n° 69, pp. 65-80, 2012.

Isabelle Collet rejoint cette idée puisque, dans l'ouvrage *Comprendre l'éducation au prisme du genre,* elle propose de définir le genre comme *« la construction sociale du sexe, qui, lui, serait un fait biologique »*[9]. Cependant, elle précise que cette définition ne suffit pas puisque la biologie du sexe est plus complexe qu'une simple répartition des individus en deux catégories. En effet, les humains sont habituellement répartis en deux catégories : la catégorie mâle et la catégorie femelle. L'auteure indique, dans le même ouvrage, que cette *« bicatégorisation du sexe est, elle aussi, une construction sociale »*[10] puisque diviser les individus en deux catégories ne reflète pas la réalité biologique. Dans nos sociétés modernes, les critères biologiques utilisés pour différencier un homme et une femme sont les organes génitaux externes et les chromosomes, XX pour les femmes, XY pour les hommes. Toutefois, fournir une définition strictement binaire pour différencier les hommes et les femmes est impossible et pour justifier son propos, Isabelle Collet évoque les *« intersexes »*[11] qui qualifient les personnes qui ne correspondent pas à la définition binaire posée ordinairement. Il s'agit par exemple d'une personne qui possède des caractères sexuels féminins et masculins. Ainsi, le fait de séparer les humains en deux catégories est une construction sociale qui n'a pas de fondement biologique.

Dès leur naissance, les individus se voient pourtant assigner un sexe masculin ou un sexe féminin dans la plupart des sociétés. Il convient alors de se demander pourquoi nos sociétés insistent sur cette catégorisation binaire. Isabelle Collet répond à cette question en disant que c'est un moyen pour justifier un mécanisme de domination. Il s'agit de construire des catégories strictes de dominants et de dominés et de légitimer ces catégories en les fondant sur des critères biologiques. Il n'est pas question de différences stables entre les sexes mais d'un processus de différenciation qui hiérarchise les individus. Cette explication permet à l'auteure d'arriver à une deuxième définition du genre qui est *« un système de normes sexuées produit par les rapports sociaux qui définissent et hiérarchisent le féminin et le masculin »*[12].

[9] Isabelle Collet, *Comprendre l'éducation au prisme du genre,* Carnets des sciences de l'éducation (3ème éd. rev. et aug.), Genève, Université de Genève, p. 21, 2017.
[10] *Ibid.*, p. 22.
[11] *Ibid.*, p. 23.
[12] Isabelle Collet, *L'école apprend-elle l'égalité des sexes ?,* Paris, Belin, p. 193, 2016.

1.1.2. L'identité sexuée

Dans un article publié en 2015[13], Yoan Mieyaa, Véronique Rouyer et Alexis le Blanc citent les travaux de Colette Chiland[14] qui affirme que l'individu se pense forcément d'emblée comme étant un homme ou une femme. Si l'identité désigne la façon dont un individu se définit, l'identité sexuée correspond, elle, à la connaissance qu'un individu a de son appartenance à un sexe, c'est-à-dire le fait de se sentir homme ou femme, en fonction de laquelle il va adopter le comportement conforme socialement à ce sexe. Dans ce même article, les auteurs précisent que cette identité sexuée n'est pas innée puisqu'elle est le résultat d'une construction qui s'établit dès le plus jeune âge. Toujours en citant les travaux de Colette Chiland, ils expliquent que différents aspects interviennent dans cette construction : le sexe biologique, mâle ou femelle mais également la connaissance des rôles de sexe, c'est-à-dire des comportements attribués aux hommes et aux femmes conformément aux normes sociales de genre. Cette construction résulte aussi du sentiment d'appartenance au sexe masculin ou féminin et évolue selon les échanges de l'individu avec son entourage social et selon le rapport qu'il entretient avec les notions de masculinité et de féminité. Les identités sexuées sont donc multiples et sont plus ou moins conformes aux normes de genre de la société dans lesquelles elles s'inscrivent.

Marie Gaussel reprend les recherches précédemment citées sur le développement de l'identité sexuée et, selon elle, ces rôles établis en fonction du sexe, qui établissent ce que doit être une femme et ce que doit être un homme, ne s'acquièrent pas naturellement mais sont le fruit d'un apprentissage. Elle indique que *« la féminité et la masculinité sont des modèles sociaux normatifs »*[15]. La masculinité et la féminité ne résultent donc pas de catégories naturelles mais de *« normes sociales »*[16] qui définissent des modèles qui sont appris par les individus dès leur plus jeune âge. Il s'agit pour les individus d'un apprentissage, tout au long de leur vie, des comportements socialement attendus, conformes à leur sexe d'appartenance. Ces normes sociales,

[13] Yoan Mieyaa, Véronique Rouyer et Alexis le Blanc, « La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 41, n° 1, 2015. Disponible sur : https://doi.org/10.4000/osp.3680.
[14] Colette Chiland, « La construction de l'identité sexuée », *Enfance & Psy*, n° 3, pp. 9-25, 1998.
[15] Marie Gaussel, art. cit., p. 2.
[16] Marie Gaussel, art. cit., p. 4.

comme elles influencent les comportements individuels, construisent un système social producteur d'inégalités.

1.1.3. Des différences entre les sexes

La question des différences d'aptitudes entre les femmes et les hommes anime fortement le débat sur les rapports sociaux de sexe. Pour démontrer le fait que nos compétences seraient liées au sexe, les défenseurs de cette idée s'appuient notamment sur la biologie. Il s'agit pour eux de justifier les différences d'aptitudes par une différence biologique, c'est-à-dire le fait d'être un mâle ou d'être une femelle. Cet argument, dont beaucoup sont convaincus, n'est pas nouveau puisque, depuis des siècles, de nombreux scientifiques ont réfléchi à cette question. Isabelle Collet prend l'exemple du médecin français Paul Broca qui avançait au XIXème siècle que le volume moyen du cerveau des femmes était inférieur à celui des hommes et cela justifiait, pour lui, le fait que la femme soit moins intelligente que l'homme[17]. Pourtant, en 2005, la neurobiologiste Catherine Vidal a montré que Broca savait qu'il n'y avait pas de lien entre le volume du cerveau et l'intelligence mais il ne pouvait pas dépasser ses profondes certitudes sur l'inégalité des sexes[18]. Ainsi, la biologie servait à justifier les inégalités entre les sexes. De nombreuses autres théories se sont succédées pour expliquer les différences d'aptitudes entre les sexes, s'appuyant par exemple sur les hormones ou sur le cerveau. Même si ces théories n'ont jamais pu être validées, certaines sont encore très présentes dans notre société.

Selon Catherine Vidal, le cerveau possède une grande plasticité, c'est-à-dire qu'il se modifie selon les expériences de l'individu en fabriquant de nouvelles connexions et il est donc capable de s'adapter à ce qui lui est demandé de faire[19]. Si les zones du cerveau se développent selon les expériences de l'individu, l'opposition entre l'inné et l'acquis est remise en cause. Ce concept de plasticité cérébrale permet donc de mieux comprendre le processus de construction des identités sexuées : il est logique par exemple que la zone du cerveau permettant de se repérer dans l'espace de garçons ayant passé leur enfance à jouer au football soit plus développée que celle de filles qui

[17] Isabelle Collet, *Comprendre l'éducation au prisme du genre,* Carnets des sciences de l'éducation (3ème éd. rev. et aug.), Genève, Université de Genève, p. 18, 2017.
[18] Catherine Vidal et Dorothée Benoit-Browaeys, *Cerveau, sexe et pouvoir,* Paris, Belin, 2005.
[19] *Idem.*

ont passé leur enfance à jouer à la poupée. Les identités sexuées sont donc des constructions culturelles et sociales et les différences existantes entre les cerveaux des femmes et ceux des hommes sont influencées par les expériences des individus qui sont des individus socialisés. C'est ce qui permet à Isabelle Collet de dire que toutes les expérimentations sur les différences d'aptitudes entre les hommes et les femmes comprennent un *« biais indépassable »*[20] : elles ont été menées *« post-socialisation »*[21]. Elles sont donc forcément menées sur des individus déjà influencés par leur environnement culturel et social. Marie Gaussel rejoint cette idée en affirmant qu'il n'existe pas d'expériences qui permettent de prouver des différences entre le cerveau des femmes et celui des hommes autres que *« celles construites par la socialisation »*[22].

Malgré cela, l'argument de la différence biologique des sexes reste fortement ancré dans l'opinion publique pour expliquer les différences d'aptitudes entre les hommes et les femmes et il exclut ainsi les arguments sociaux et culturels. Si les différences biologiques ne justifient pas les inégalités, elles restent un argument fiable pour permettre la pérennisation de l'organisation sexuée de notre société[23]. C'est ainsi qu'au sein de notre société coexistent un discours en faveur de l'égalité et une domination masculine dans la majorité des sphères de la société.

1.2. Une construction identitaire dans une socialisation marquée par le genre

L'enfant se développe en tant qu'individu sexué dans une socialisation marquée par le genre. Cette construction identitaire s'établit dans un environnement différencié et les attentes sociales vis-à-vis des enfants sont différentes selon leur sexe, ce qui a des conséquences sur les comportements qu'ils adoptent.

1.2.1. Un environnement et des attentes différenciés selon le sexe

Selon Isabelle Collet, *« le sexe est un organisateur puissant des conduites tenues par les adultes autour de l'enfant dès sa naissance »*[24]. Certains futurs parents voudraient une fille, d'autres un

[20] Isabelle Collet, *op. cit.*, p. 20.
[21] *Ibid.*, p. 21.
[22] Marie Gaussel, art. cit., p. 3.
[23] Cendrine Marro, art. cit.
[24] Isabelle Collet, *op. cit.*, p. 33.

garçon : le fait même d'avoir des préférences pour le sexe prouve que les adultes ont des attentes différentes pour leur enfant selon son sexe. De plus, avant même que l'enfant soit né, lorsque son sexe est connu, les adultes préparent un environnement sexué : l'auteure prend l'exemple de prévoir une chambre aux couleurs vives pour les garçons et une chambre rose ou aux couleurs pastel pour les filles mais on peut aussi prendre l'exemple des vêtements ou des jouets. L'environnement physique de l'enfant est ainsi structuré selon son sexe avant même sa naissance. Les filles et les garçons évoluent donc dans des environnements différenciés.

Gaïd Le Maner-Idrissi souligne, elle, le fait que dès la naissance, le sexe de l'enfant influence la perception que les adultes se font de lui[25]. Ces différences de perception engendrent des comportements différenciés de la part des adultes : ceux-ci vont par exemple avoir tendance à davantage communiquer avec une fille. Après cela, les enfants vont donc se comporter différemment selon leur sexe, ce qui suscite encore des interactions différenciées de la part de l'environnement social, de telle façon que les différences comportementales entre les filles et les garçons s'accentuent. Pour Isabelle Collet, ces différences de comportement entre les filles et les garçons résultent donc d'un *« processus de différenciation »*[26] enclenché dès la naissance.

1.2.2. Une construction des identités sexuées extrêmement rapide

C'est dans ce contexte de socialisation de genre que l'enfant va construire son identité sexuée. Beaucoup de travaux mettent l'accent sur le fait que les enfants apprennent très tôt les normes de genre, c'est-à-dire qu'ils savent très jeunes ce que veut dire être une fille ou être un garçon dans la société dans laquelle ils vivent. Gaïd Le Maner-Idrissi explique que la construction de l'identité sexuée chez un enfant est extrêmement rapide puisque l'identité sexuée est en place dès la troisième année et continue de se renforcer par la suite[27]. Cette construction passe par différentes étapes : Isabelle Collet précise que les enfants savent faire la différence entre un homme et une femme dès 7 mois[28] et Gaïd Le Maner-Idrissi explique que, dès 24 mois, les enfants connaissent les stéréotypes

[25] Gaïd Le Maner-Idrissi, « Comment devient-on un garçon ou une fille dans sa culture ? », *Féminin, Masculin : mythes et idéologie*, Paris, Belin, pp. 59-69, 2006.
[26] Isabelle Collet, *op. cit.*, p. 33.
[27] Gaïd Le Maner-Idrissi, *La construction de l'identité sexuée : un enjeu dans la formation des formateurs-trices* [Conférence], Université Rennes 2, 2013.
[28] Isabelle Collet, *op. cit.*, p. 36.

de sexe (par exemple, s'agissant des jouets, les filles préfèrent les poupées et les garçons les voitures) et dès dix ans, ils sont très ressemblants à ceux que l'on peut observer chez les adultes.

Isabelle Collet met aussi en lumière les recherches qui montrent que, dès deux ans, les rôles de sexe sont bien intégrés par les enfants. Les filles et les garçons vont alors valoriser les comportements associés à leur sexe[29]. Très tôt, les enfants adoptent donc les comportements conformes à leur sexe d'appartenance. Plusieurs agents de socialisation agissent sur l'adoption de comportements sexués, c'est notamment le cas de l'entourage de l'enfant qui a souvent tendance à renforcer positivement le comportement de l'enfant lorsque celui-ci se conduit conformément à son rôle de sexe mais l'auteure précise que les médias jouent aussi un rôle très important. À travers les publicités, les livres pour enfants ou encore les jouets, les enfants se familiarisent avec les rôles de sexe. Il est évident que cette séparation des sexes profite à la stratégie commerciale du marketing.

Les filles et les garçons ont également très vite conscience que leur rôle ne sera pas le même au sein de la société. Isabelle Collet affirme que les enfants apprennent rapidement que les rôles de sexe ne sont pas équivalents[30]. Françoise Héritier montre, elle, que les enfants intègrent ce qu'elle appelle *« la valence différentielle des sexes »* qui *« traduit la place différente qui est faite universellement aux deux sexes sur une table des valeurs, et signe la domination du principe masculin sur le principe féminin »*[31]. Les stéréotypes sur le rôle de chaque sexe au sein de la société se transmettent donc dès le plus jeune âge lorsque l'enfant construit son identité.

Ainsi, ces travaux permettent de souligner l'importance du rapport au genre que l'enfant va développer. L'éducation reçue par l'enfant introduit une différenciation nette entre le masculin et le féminin, ce qui contribue à lui transmettre les attentes de comportements conformes à son genre. Dès lors que les enfants se socialisent, ils se séparent donc en groupes sexués. L'école étant une instance de socialisation majeure pour les enfants, elle participe elle aussi à la construction des identités sexuées.

[29] *Ibid.*, p. 38.
[30] *Ibid.*, p. 46.
[31] Françoise Héritier, *Masculin / féminin : La pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob, p. 127, 1996.

1.3. Et l'école ?

Les travaux cités précédemment montrent que lorsque les enfants arrivent à l'école maternelle, ils sont déjà empreints de représentations liées au genre. L'école participe donc à renforcer les identités sexuées.

1.3.1. Des apprentissages renforçant la construction des identités sexuées

L'école est un lieu d'apprentissages. Or, l'être humain apprend dans de nombreuses situations qui ne sont pas que des situations scolaires. Ces apprentissages peuvent se réaliser naturellement ou dans le milieu scolaire : la différence étant que le système scolaire organise les apprentissages puisqu'il les mêle avec l'enseignement. Pour Jean Foucambert, *« apprendre est le fait du sujet lorsque, à l'intérieur d'une situation, il tente d'adapter sa réponse ou d'adopter une nouvelle réponse. L'apprentissage est un processus de changement intérieur au sujet, lié à une action pour faire évoluer un comportement »*[32]. En ce sens, l'enseignant est celui qui souhaite provoquer ce processus de modification chez l'apprenant et, pour cela, il doit choisir un dispositif pédagogique qui dépend de la façon dont il pense les mécanismes d'apprentissages. Plusieurs théories tentent ainsi de concevoir des façons d'enseigner et des façons d'apprendre. Le modèle transmissif considère par exemple que le rôle de l'enseignant est d'expliquer clairement le savoir à l'élève qui n'a initialement pas de connaissances sur le sujet alors que le modèle constructiviste, théorisé notamment par Jean Piaget, pense plutôt que le rôle de l'enseignant est de mettre en place des situations-problèmes pour faire évoluer les représentations de l'élève qui construit lui-même la nouvelle connaissance.

S'agissant des apprentissages, Philippe Perrenoud oppose le *« curriculum formel »* au *« curriculum réel »* en affirmant qu'il y a *« les programmes, et il y a ce qu'on en fait réellement dans les classes »*[33]. En ce sens, Isabelle Collet reprend les travaux de Jean-Claude Forquin pour expliquer qu'il existe aussi *« un curriculum caché »*[34] signifiant *« ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes*

[32] Jean Foucambert, « Apprentissage et enseignement », *Communication et langages*, n°32, pp. 9-10, 1976.
[33] Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire,* Paris, ESF, p. 47, 1995.
[34] Isabelle Collet, *op. cit.*, p. 71.

officiels ou explicites »[35]. Il y a évidemment une différence entre les choses que les programmes disent faire acquérir aux élèves et les choses que les élèves acquièrent réellement à l'école.

Isabelle Collet explique qu'à travers les interactions entre l'enseignant et les élèves ou les interactions entre les élèves mais aussi à travers les manuels, *« des modèles culturels implicites »*[36] qui reprennent ceux établis par les normes de genre sont transmis à l'école et tendent à proposer aux élèves des comportements conformes aux représentations que la société véhicule sur leur sexe. Ainsi, si les filles et les garçons doivent recevoir le même enseignement, les apprentissages participent à renforcer la construction des identités sexuées puisque l'école n'échappe pas à la diffusion des normes de genre. Marie Gaussel rejoint cette idée en affirmant qu'en plus de transmettre des savoirs, l'école *« apprend aussi à être une femme ou un homme »*[37]. L'auteure évoque, elle aussi, la notion de curriculum caché qui est, selon elle, essentielle pour comprendre que l'école participe au renforcement des identités sexuées. Au fil de leur scolarité, les enfants comprennent ce qui est attendu d'eux, s'approprient les comportements sexués et se construisent en tant qu'élève fille ou élève garçon. Nous pouvons donc affirmer que l'école n'est pas un simple lieu de transmission des savoirs, c'est aussi une institution qui participe à la construction des identités sexuées en transmettant une culture scolaire qui met en avant des manières de se comporter en classe valorisées selon le sexe. L'école participe ainsi à la transmission de modèles sexués qui orientent les élèves vers des comportements et des choix fortement sexués.

1.3.2. Des enseignants eux-mêmes empreints de représentations sexuées

L'instauration de la mixité à l'école a permis un premier pas vers l'égalité des sexes. Cependant, une éducation mixte n'est pas synonyme d'une éducation égalitaire puisque rassembler des filles et des garçons dans une même classe ne veut pas dire qu'ils reçoivent strictement la même éducation et ne veut pas dire non plus qu'ils font l'objet des mêmes attentes de conduite et de résultat. En ce sens, les recherches d'Anne Dafflon-Novelle[38] montrent que dès l'école maternelle,

[35] Jean-Claude Forquin, « L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement », *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation,* n° 5, pp. 31-70, p. 33, 1985.
[36] Isabelle Collet, *op. cit.*, p. 72.
[37] Marie Gaussel, art. cit., p. 15.
[38] Anne Dafflon-Novelle, *Filles-Garçons : socialisation différenciée ?,* Grenoble, Presses universitaires, 2006.

les enfants sont traités différemment selon leur sexe puisque les professionnels de l'éducation ont eux-aussi des interactions et des attentes différentes selon le sexe de l'enfant.

Les enfants arrivent donc à l'école déjà empreints d'un certain nombre de représentations sur ce qu'est le féminin et ce qu'est le masculin et ils sont confrontés à des enseignants qui sont eux-aussi des individus sociaux imprégnés des normes sociales de la société dans laquelle ils vivent. Marie Gaussel indique que plusieurs travaux ont souligné la participation du milieu familial et du milieu scolaire à « *la construction et la reproduction des normes et des rôles de sexes, parce qu'ils sont eux-mêmes imprégnés et façonnés par la séparation des rôles et des compétences selon le sexe biologique* »[39]. Faisant partie de l'environnement social des enfants, les enseignants participent, malgré eux, au renforcement de la construction des identités sexuées, tout en voulant, paradoxalement, encourager la déconstruction des stéréotypes sexués.

Lutter contre les inégalités entre les femmes et les hommes veut dire se défaire des normes de genre qui établissent une supériorité du principe masculin sur le féminin. Toutefois, il convient de souligner qu'il ne s'agit pas seulement de parvenir à l'égalité entre les sexes, il s'agit aussi de contribuer au bien-être de l'enfant en lui permettant de se développer librement et de se construire en tant qu'individu autonome.

1.4. Problématique

Suite à ces constats qui affirment que l'école, par le biais des apprentissages, participe au renforcement des identités sexuées dont la construction a déjà débuté depuis le plus jeune âge, il semble judicieux de s'intéresser aux remédiations possibles, par le biais des apprentissages, pour tenter d'éviter l'intensification de la construction des identités sexuées.

Beaucoup de travaux de recherche ont déjà mis en évidence le fait que les enseignants, par leurs interactions différenciées avec les élèves selon leur sexe, par leurs choix pédagogiques et par des différences de traitement entre les filles et les garçons, intensifient la construction des identités sexuées. Si les enseignants participent inconsciemment à diffuser les normes de genre, ils défendent

[39] Marie Gaussel, art. cit., p. 16.

toutefois l'idéal républicain d'une école égalitaire et doivent tout faire pour tenter d'éduquer les enfants selon ce principe d'égalité entre les sexes. Différentes actions pédagogiques visant à lutter contre les stéréotypes de sexe sont mises en œuvre par les professeurs des écoles. Il est vrai qu'il y a plusieurs façons d'agir pour la construction des conditions d'une égalité entre les filles et les garçons : les enseignants peuvent par exemple veiller à choisir des supports pédagogiques dénués de représentations sexuées mais surtout, ils peuvent construire des séquences spécifiques ayant pour objectif de construire les conditions d'une égalité entre les sexes. Il convient donc de se demander si ces actions ont un impact visible sur la construction des identités sexuées. Les séquences d'apprentissages ayant pour objectif de construire l'égalité entre les filles et les garçons permettent-elles d'éviter l'intensification de la construction des identités sexuées des enfants ? Autrement dit, ces moments pédagogiques ont-t-ils un impact sur le processus de construction des identités sexuées ? À travers une expérimentation, il s'agit donc de chercher à savoir si des moments d'apprentissages spécifiques, ayant pour objectif de dépasser les stéréotypes de sexe, peuvent avoir des effets sur les représentations sexuées des élèves.

2. CADRE EXPÉRIMENTAL

2.1. Méthodologie

Pour répondre à la problématique, une double investigation est nécessaire : une au niveau des enseignants et une au niveau des élèves. Nous établirons tout d'abord un questionnaire à destination des professeurs des écoles, puis, notre réflexion se portera sur la mise en œuvre d'une séquence expérimentale élaborée au sein d'une classe de moyenne section (MS) et de grande section (GS).

2.1.1. Un questionnaire à destination des professeurs des écoles

Si la mise en œuvre d'une séquence expérimentale permet de mesurer l'impact de ces moments d'apprentissages sur la construction des identités sexuées des élèves, il est aussi pertinent de recueillir les pratiques et les avis des professeurs des écoles sur cette question. Il s'agit de savoir si les enseignants mettent en œuvre, dans leurs classes, des actions pédagogiques visant à construire l'égalité entre les sexes, et si oui, il est essentiel de leur demander s'ils constatent une évolution

dans les représentations des élèves. Un questionnaire est un bon outil pour faire un état des lieux de ces actions et de leurs éventuels effets visibles. En complément d'une séquence expérimentale, il permet de donner une plus grande extension à l'expérimentation.

Ce questionnaire a pour objectif de valider ou non mes premières hypothèses de départ : je pense que les enseignants sont sensibles à la question de l'égalité entre les sexes mais que, la plupart du temps, ils ne mettent pas en œuvre de véritables séquences d'apprentissages sur ce thème, pensant que cette égalité est acquise dans leur classe. Je pense que des actions pédagogiques sont mises en place mais qu'il s'agit rarement de véritables séquences d'apprentissages. De plus, je pense que pour les enseignants qui mettent en place des actions spécifiques pour lutter contre les stéréotypes de sexe, il est difficile pour eux de repérer l'impact réel de leurs actions tant les identités sexuées sont déjà construites. Le questionnaire a donc pour objectif de révéler si oui ou non les professeurs des écoles mettent en place des moments d'apprentissages spécifiques concernant la question de l'égalité entre les sexes et si oui, voient-ils ou non une évolution dans les représentations sur le genre de leurs élèves. Grâce à une série de questions écrites (Annexe 1), il s'agira de recueillir ces informations et d'analyser quantitativement les réponses des participants.

En premier lieu, il convient de savoir le sexe de la personne interrogée, sa tranche d'âge et depuis combien d'années elle exerce le métier de professeur des écoles puisque ces variables peuvent avoir une influence sur les réponses données. Puis, il s'agit d'abord de poser des questions générales sur la pratique professionnelle de la personne par rapport à la question de l'égalité entre les sexes pour savoir plusieurs choses : si la personne se sent concernée par cette question, si elle fait attention à cette question lors du choix du matériel et des supports pédagogiques, quelle est sa réaction lorsqu'un élève exprime un stéréotype de sexe, si elle a déjà remarqué qu'elle avait eu une attitude différenciée envers une fille et un garçon, si le sexe est un principe organisateur dans sa classe. Ces premières questions générales permettent dans un premier temps de savoir de quelle manière la pratique professionnelle de la personne interrogée est impactée par la question de l'égalité entre les filles et les garçons.

Après cela, il convient de demander si l'égalité entre les sexes est une thématique travaillée dans la classe de la personne interrogée : si oui, pour quels niveaux de classe et sous quelles formes (moments implicites ou moments d'apprentissages spécifiques et définis comme tels) ; si non, pour

quelles raisons. Enfin, une dernière question vise à savoir si les enseignants ont perçu une évolution des représentations sexuées des élèves après avoir évoqué la question de l'égalité entre les filles et les garçons.

Il est délicat d'interroger les enseignants sur leurs pratiques professionnelles puisqu'il faut pouvoir percevoir l'écart entre le discours et la réalité : lorsqu'une personne est interrogée, elle peut avoir tendance à ne pas répondre honnêtement pour se donner une bonne image ou pour donner une réponse qu'elle considère comme attendue ou « politiquement correcte ». Il est donc probable que des entretiens ne suffisent pas à mettre en évidence la réalité des pratiques professionnelles à l'œuvre pour lutter contre les stéréotypes de genre. Il peut s'avérer plus pertinent de proposer un questionnaire en ligne puisque cela permet aux participants de rester anonymes et les encourage ainsi à répondre de façon plus sincère. De plus, un questionnaire numérique permet aux personnes interrogées de prendre leur temps pour répondre. Sans personne physique attendant la réponse, les participants ont plus de temps pour réfléchir et répondent de façon plus honnête, sans forcément chercher la réponse socialement acceptable.

Le questionnaire sera distribué sur internet par le biais des réseaux sociaux dans des groupes destinés aux enseignants pour permettre de le diffuser à un maximum de personnes et de cibler l'échantillon de population recherché, ici, les professeurs des écoles.

Une attention particulière est portée sur la rédaction des questions pour que celles-ci soient le plus claires possibles et que leurs tournures n'influencent pas la réponse des personnes interrogées. Le questionnaire n'est pas simplement constitué de questions fermées et à choix multiples, il y a aussi des questions ouvertes pour s'assurer que les participants ont réfléchi avant de répondre. Pour recueillir un maximum de réponses et éviter les réponses inattentives, le questionnaire est relativement court : il ne comporte pas plus d'une dizaine de questions.

2.1.2. L'élaboration d'une séquence expérimentale

Pour répondre à la problématique, il convient de mettre en œuvre une séquence expérimentale au sein d'une classe pour analyser la portée de séances d'apprentissages sur les représentations des

élèves par rapport aux stéréotypes de sexe. Étant professeure des écoles stagiaire cette année, il me semble pertinent de construire et mener une séquence sur ce thème dans ma classe de MS/GS pour saisir les effets de ces moments pédagogiques sur les représentations de mes élèves. Il s'agit d'élaborer une séquence ayant pour intention de construire l'égalité entre les filles et les garçons en déconstruisant les stéréotypes de sexe. L'analyse de cette séquence permettra de répondre à une de mes hypothèses de départ : je pense qu'un tel moment d'apprentissages a des effets, à court terme, sur les représentations des élèves mais qu'il ne suffit pas à déconstruire leurs identités sexuées sur le long terme.

Compte tenu du fait que les identités sexuées sont déjà construites avant que les enfants entrent à l'école maternelle et qu'elles tendent à s'intensifier ensuite, il est très important de traiter ce sujet dès le plus jeune âge et il n'est pas trop tôt, dès l'école maternelle, de faire passer ce message selon lequel les filles et les garçons sont égaux et qu'ils disposent des mêmes capacités pour s'accomplir dans la société. Toutefois, il convient d'agir avec délicatesse dans ce processus complexe de construction des identités sexuées : il ne s'agit pas de questionner l'identité de l'enfant mais de construire un environnement dénué de contraintes liées aux stéréotypes de sexe. À l'école maternelle, les enfants intègrent la différence des sexes. Travailler sur la question de l'égalité entre les filles et les garçons peut donc permettre aux élèves de comprendre que cette différence n'est pas synonyme d'une supériorité d'un sexe sur l'autre et n'est pas porteuse de barrières.

Depuis le début de l'année scolaire, j'ai entendu plusieurs remarques stéréotypées de la part des élèves de ma classe qui discutaient ensemble. Par exemple, deux élèves de sexe masculin ont les cheveux longs et un autre élève leur a dit : *« vous, vous êtes des filles parce que c'est les filles qui ont les cheveux longs »*. Une autre fois, j'ai demandé à deux élèves (une fille et un garçon) de se ranger ensemble. Le garçon me dit qu'il ne veut pas se ranger avec cette fille. Je lui demande pourquoi et il me répond qu'il ne veut pas donner la main à des filles car son papa lui a dit de ne pas être copain avec des filles. Ces propos m'ont confirmé les constats évoqués lors de la première partie : dès le plus jeune âge, les enfants sont déjà empreints de stéréotypes de sexe, il est donc primordial de s'attacher à les déconstruire.

L'objectif principal de la séquence élaborée est donc d'identifier les stéréotypes liés au genre pour les déconstruire et pour construire l'égalité entre les filles et les garçons. Ne pas faire de différences entre les filles et les garçons n'est pas suffisant : pour construire l'égalité, il est essentiel de faire constater aux élèves que des stéréotypes existent et qu'ils ne sont pas fondés. Pour dépasser les stéréotypes, il faut d'abord les identifier. Il convient de construire une séquence composée de quatre temps distincts. En premier lieu, il s'agit de recueillir les représentations initiales des élèves à propos des stéréotypes de sexe. Avant d'engager une réflexion sur l'égalité entre les filles et les garçons, il est nécessaire de poser d'abord un diagnostic sur les représentations des élèves.

Puis, plusieurs séances d'apprentissages constituent le deuxième temps et ont pour but de faire évoluer les représentations des élèves. Chaque séance doit s'attacher à faire prendre conscience aux élèves des stéréotypes de sexe que véhiculent notre société dans des domaines qui touchent des enfants de cet âge. Les séances d'apprentissages sont donc toutes élaborées sur le même modèle : un premier temps pour identifier les stéréotypes et se demander s'ils sont justifiés, et un deuxième temps pour déconstruire ces stéréotypes grâce à des interactions langagières et à des preuves par l'image. Pour chaque thématique abordée, les élèves sont amenés à expliquer comment cela se passe dans la société en s'appuyant sur leur propre vécu et à donner leur avis. Ensuite, en les questionnant sur la possibilité d'inverser les rôles (par exemple, une fille peut-elle jouer au football ?), l'enseignant provoque une remise en question des représentations des élèves. Il s'agit de proposer des activités qui développent une réflexion sur l'égalité entre les sexes.

Enfin, la dernière séance constitue le troisième temps de la séquence. Lors de cette séance, la situation de référence utilisée lors de la première séance est reprise. Cela permet de voir si les représentations des élèves ont évolué après les séances d'apprentissages. Ainsi, cette situation de référence, qui devient ici une situation d'évaluation, a lieu une semaine après la dernière séance d'apprentissages : elle permet de mesurer les apprentissages des élèves et ainsi de voir si les séances ont un retentissement direct sur les identités sexuées des enfants.

Cette situation est reprise deux mois plus tard et constitue le quatrième temps de la séquence : il s'agit ainsi de savoir si les séances d'apprentissages ont eu ou non des effets durables dans le temps et une influence sur les identités sexuées.

2.1.2.1. Contexte de la séquence

Ayant en charge cette année une classe de MS/GS, expérimenter cette séquence dans ma propre classe me semble pertinent pour plusieurs raisons. D'abord, les élèves de ma classe sont nés entre le 16 février 2015 et le 10 décembre 2016 : lors de l'expérimentation, ils sont donc âgés de trois à cinq ans. Cette tranche d'âge correspond à celle recherchée pour la séquence expérimentale puisqu'il est intéressant d'agir dès le plus jeune âge des enfants pour lutter contre l'intensification des stéréotypes de sexe. De plus, expérimenter cette séquence dans ma propre classe me permet de porter une attention plus particulière aux interactions langagières entre les enfants même en dehors des moments langagiers propres à cette séquence. Cela permet de saisir la portée des séances en dehors des moments de classe proprement dits (dans la cour de récréation par exemple).

Cette classe est composée de 22 élèves. Il y a 14 filles et 8 garçons. C'est une classe de MS/GS dont la répartition entre les deux niveaux est assez équitable puisqu'il y a 12 élèves de moyenne section et 10 élèves de grande section. Parmi les élèves de moyenne section, il y a 3 garçons et 9 filles et parmi les élèves de grande section, il y a 5 filles et 5 garçons. Le niveau des élèves est très hétérogène. L'expérimentation a lieu dans une école maternelle se situant à Besançon dans un bâtiment assez ancien qui date des années 1960. Le contexte socio-familial des élèves est très varié.

Toutes les séances sont enregistrées et retranscrites pour recueillir les propos des élèves et permettre une analyse plus fine.

2.1.2.2. Liens avec les textes institutionnels

Comme le précisent les programmes officiels du cycle 1, *« l'école maternelle construit les conditions de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons »*[40]. La mise en place d'une séquence spécifique ayant pour objectif de construire les conditions de l'égalité entre les sexes répond donc aux exigences des programmes officiels.

[40] Ministère de l'Éducation nationale. Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020. Programme d'enseignement de l'école maternelle, p. 6.

Quand ils entrent à l'école maternelle, les enfants possèdent déjà *« des connaissances et des représentations du monde »*[41] et au cycle 1, il est primordial de partir du vécu des élèves pour donner du sens aux apprentissages. Les programmes officiels indiquent d'ailleurs que *« en s'appuyant sur des connaissances initiales liées à leur vécu, l'école maternelle met en place un parcours qui leur permet d'ordonner le monde qui les entoure »*[42]. Il convient alors d'identifier des stéréotypes de sexe dans des domaines qui parlent à des enfants de moyenne et grande sections. Quatre thématiques ont donc été retenues : les jeux et les jouets ; les tâches domestiques ; les loisirs et les métiers qui sont des thématiques s'inscrivant dans la vie quotidienne des enfants. À cet âge, les enfants sont encore très autocentrés et les apprentissages n'auront de sens que si les élèves peuvent s'identifier dans les thématiques proposées et partager leur propre vécu. Les tâches domestiques et les métiers peuvent paraître être des thèmes moins à la portée des enfants. Cependant, ce sont des thèmes qui les touchent de près s'ils sont rattachés à leurs parents.

Sur internet, diverses séquences sont proposées sur le thème de la construction de l'égalité entre les filles et les garçons. Toutefois, la majorité des séquences présentées sont destinées à des élèves de cycle 3 et à des élèves de collège et de lycée. Concernant l'école maternelle, il s'agit plutôt de conseils à propos des activités à proposer aux élèves ou des choix d'ouvrages pédagogiques mais il y a très peu de séquences entières sur ce thème. S'il est important de construire l'égalité entre les sexes dès l'école maternelle, il faut toutefois le faire en élaborant des séances cohérentes et adaptées à l'âge des élèves. Une approche intéressante consiste à travailler sur les images des hommes et des femmes véhiculées par la société en analysant par exemple les publicités ou ce que montrent certains médias ou certains albums de littérature de jeunesse. Il est vrai que pour prendre conscience des stéréotypes et essayer d'aller au-delà, il est intéressant de tenter de rendre les élèves sensibles aux fonctions des images que véhicule la société. L'analyse de ces images et le débat qui en résulte permettent de développer une prise de conscience et une critique de ces contenus. En revanche, pour des élèves âgés de moins de six ans, l'analyse et la critique d'images stéréotypées seraient dénuées de sens puisque les jeunes enfants ne pourraient pas saisir tous les enjeux relatifs à ces images. Il serait trop difficile pour eux de comprendre par exemple que leurs choix sont influencés par ces images transmises dans les médias et d'interpréter ces images par rapport à leur contexte

[41] *Ibid.*, p. 3.
[42] *Ibid.*, p. 7.

de production. Il s'agit donc de se tourner vers des modalités d'apprentissages qui concernent davantage les élèves en travaillant en priorité à partir de leur vécu et à partir de leurs représentations.

Pour les différentes thématiques retenues qui concernent la vie quotidienne, il s'agit, pour les séances d'apprentissages, de faire émerger les représentations des enfants et de les questionner sur ces représentations. Ce questionnement a pour but de susciter une réflexion de la part des élèves pour leur permettre d'apprendre en réfléchissant. Les programmes officiels du cycle 1 indiquent en ce sens que *« pour provoquer la réflexion des enfants, l'enseignant les met face à des problèmes à leur portée »*[43]. Questionner leurs représentations oblige les élèves à faire l'inventaire des possibles, à argumenter, à remettre en cause leurs idées initiales. Il est alors essentiel que l'enseignant n'intervienne que dans un second temps, après avoir laissé les élèves s'exprimer, et que ses interventions rebondissent sur les propos des élèves pour relancer la réflexion plutôt que de transmettre directement des éléments déjà synthétisés. Tout en permettant aux élèves d'exprimer librement leur propre vécu, l'enseignant doit aider les élèves à prendre conscience des différents vécus des élèves de la classe pour faire émerger les stéréotypes en jeu.

Concevoir une séquence à part entière sur l'identification et la déconstruction des stéréotypes de sexe répond aussi au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation qui précise que l'enseignant doit : *« Faire partager les valeurs de la République »* et *« Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques »* en promouvant *« l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes »*[44].

La séquence expérimentale s'inscrit dans le premier domaine d'apprentissage, *« Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions »*[45], défini par les programmes officiels du cycle 1. Les séances d'apprentissages répondent à un objectif visé par les programmes : *« échanger et réfléchir avec les autres »*[46]. Pour construire les conditions d'une égalité entre les sexes, il faut développer la pensée

[43] *Ibid.*, p. 5.
[44] Ministère de l'éducation nationale. Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.
[45] Ministère de l'Éducation nationale. Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020. Programme d'enseignement de l'école maternelle, p. 8.
[46] *Ibid.*, p. 9.

autonome de l'enfant et ce développement passe par l'acquisition de compétences langagières. En ce sens, l'enseignant doit proposer des situations qui permettent aux enfants d'exprimer leur avis et de questionner celui des autres. Les différentes séances répondent donc aux attendus de fin de cycle suivants :

- *« Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre.*
- *S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre.*
- *Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue »*[47].

Le développement de ces compétences langagières accompagne l'enfant dans l'élaboration de sa propre réflexion et lui permet d'aller au-delà de ses représentations.

2.1.2.3. Description des différentes séances

La séquence expérimentale est composée de six séances et se fonde sur une progression dans les thématiques abordées. La première séance est constituée de la situation de référence de la séquence. Il s'agit d'établir un état des lieux des représentations initiales des élèves. L'objectif spécifique de cette séance pour l'élève est de décrire des images pour exposer ses représentations sur les stéréotypes de sexe. La situation présentée aux élèves est inspirée du projet *« Stopper les clichés »* mis en œuvre par le Planning Familial 72 et la Ligue de l'enseignement (FAL 72)[48]. Ce projet, décrit sur leur site internet, est un programme de sensibilisation pour lutter contre les discriminations de genre qui propose diverses actions. Les membres du projet proposent de présenter aux enfants 14 dessins d'un panda unisexe représenté dans différentes situations de la vie quotidienne[49] : un panda qui joue avec des petites voitures ; un panda qui tond la pelouse ; un panda qui fait du roller ; un panda avec une écharpe tricolore qui se tient derrière un pupitre avec des micros ; un panda qui joue avec une poupée ; un panda qui peint un mur ; un panda avec un

[47] *Ibid.*, p. 13.
[48] La ligue de l'enseignement (FAL 72) et le Planning Familial 72. *Filles, Garçons, Stoppons les clichés.* Disponible sur : http://www.stopocliches72.org.
[49] La ligue de l'enseignement (FAL 72) et le Planning Familial 72. *Filles, Garçons, Stoppons les clichés.* Disponible sur : http://www.stopocliches72.org/pages/cliches-14pandas.html.

stéthoscope dans un cabinet médial ; un panda qui joue au football ; un panda qui repasse du linge ; un panda qui lit un livre assis dans un fauteuil ; un panda qui cuisine ; un panda qui fait de la corde à sauter ; un panda assis à un bureau qui est sur l'ordinateur et un panda qui donne le biberon à un bébé panda.

Il convient d'adapter la démarche présentée à des élèves de cycle 1. L'image d'un panda avec une écharpe tricolore n'a donc pas été retenue pour cette séquence car elle est trop abstraite pour des élèves de MS/GS. Concernant le déroulement de la séance, elle a lieu sur le temps d'accueil du matin et l'enseignant demande individuellement à chaque élève de venir jouer au « Qui est-ce ? de la famille Panda ». L'enseignant commence par présenter quatre images plastifiées à l'élève : deux images identiques de deux grands pandas et deux images identiques de deux petits pandas (Annexe 2). Il explique que ce sont les membres de la famille Panda et montre la maman panda et le papa panda en disant qu'ils se ressemblent beaucoup et qu'ils sont impossibles à distinguer (ils ont la même taille, la même tête, le même corps). Il montre ensuite le petit garçon panda et la petite fille panda qui sont eux-aussi identiques. Il dispose ces quatre dessins devant l'élève et lui laisse quelques instants pour les observer et les manipuler.
Dans un deuxième temps, l'enseignant explique la consigne à l'élève : *« Je vais te montrer des images et tu vas me dire qui tu penses que c'est »* (Annexe 3). Il montre la première image et demande : *« Ici, tu penses que c'est la maman panda ou le papa panda ou les deux car les deux peuvent faire cette activité ? »*. Cette même question est répétée pour chaque image (lorsqu'il s'agit de l'image d'un panda en train de jouer, les mots « maman » et « papa » sont remplacés par « petite fille » et « petit garçon »). L'enseignant écrit les réponses de l'élève et veille à le laisser s'exprimer sans l'influencer avec des commentaires. La séance n'est pas présentée comme un travail sur la question de l'égalité entre les filles et les garçons pour que les réponses des élèves ne soient pas influencées par ce contexte.

Cette situation de référence est reprise lors de la dernière séance pour percevoir une éventuelle évolution des représentations des élèves et donc pour mesurer les effets des séances d'apprentissages. Proposer une nouvelle fois cette situation permet d'apprécier l'efficacité des séances d'apprentissages. Elle est reprise également deux mois après pour savoir, encore une fois,

comment les représentations des élèves évoluent et savoir si les effets de la séquence (s'il y en a eu) sont durables ou non.

Entre la première et la sixième séance, il y a donc quatre séances d'apprentissages. Pour ces séances, l'enjeu principal est de tenter de modifier les représentations sexuées véhiculées par la société que les enfants ont déjà intégré. Il s'agit donc de susciter des questionnements et de confronter les élèves à des photographies de personnes en situation, qui ne correspondent pas toujours à leurs représentations pour arriver à la conclusion, grâce aux discussions collectives, que les femmes et les hommes ont la capacité et la possibilité de réaliser les mêmes activités ou de jouer avec les mêmes jouets. À chaque fois, il s'agit donc de faire émerger les stéréotypes sexués pour interroger ensuite leur légitimité. L'enseignant a pour rôle de créer un cadre propice aux apprentissages en sélectionnant des supports adaptés et en élargissant la réflexion des élèves par des questions ou des interventions brèves qui permettent d'approfondir une notion. Il ne doit pas essayer de faire dire aux enfants ce qu'il a envie d'entendre mais doit jouer le rôle d'un médiateur entre l'enfant et sa pensée.

L'objectif principal qui se retrouve dans toutes les séances est de rendre les élèves capables d'identifier les stéréotypes de sexe pour en prendre conscience et essayer d'aller au-delà. En revanche, le mot « stéréotype » ne sera pas prononcé car il est trop complexe pour des enfants de maternelle. De plus, il ne s'agit pas d'imposer une vision de la société aux élèves mais de leur montrer que les stéréotypes ne sont pas fondés. Pour cela, il convient d'abord d'identifier les stéréotypes de sexe, puis de les soumettre à un examen critique. Ainsi, les discussions collectives qui émergent de questionnements semblent être un bon moyen d'engager des échanges oraux entre les élèves et donc une réflexion collective.

La deuxième séance prend la forme d'une séance de langage de quinze minutes en demi-classe. Son objectif spécifique pour l'élève est de comprendre que les femmes et les hommes ont la capacité de s'impliquer tous les deux dans tous les aspects de la vie quotidienne. Pour traiter le sujet des tâches domestiques, il est plus pertinent de l'aborder sous l'angle du rôle des papas et des mamans, qui est plus parlant pour des enfants de cet âge.

Dans un premier temps, l'enseignant explique aux élèves qu'il va leur montrer des photographies qui représentent des mamans et des papas et que les élèves vont devoir décrire ce qu'ils voient. Il montre donc plusieurs photographies qui mettent en évidence une division des tâches fortement stéréotypée entre une femme et un homme. Les élèves s'expriment sur ce qu'ils voient. Sept photographies sont présentées : une femme qui cuisine ; un homme qui bricole ; une femme qui s'occupe d'un bébé ; une femme qui joue avec un enfant ; un homme qui peint un mur à l'intérieur d'une maison ; une femme qui s'occupe du linge ; une femme qui fait le ménage. Pour chaque photographie, l'enseignant demande aussi aux élèves d'expliquer comment cela se passe chez eux.

Après ce premier temps de discussion collective, l'enseignant reprend une par une chaque photographie et demande aux enfants si l'autre sexe (en employant le mot « papa » ou « maman » plutôt que « homme » ou « femme ») peut aussi faire cette activité dans la maison. Par exemple, pour la première photographie d'une femme qui cuisine, l'enseignant demande : *« Le papa peut-il aussi préparer le repas ? »*. Les élèves s'expriment librement. Puis, pour chaque photographie présentée, l'enseignant montre une nouvelle photographie de l'autre sexe qui fait la même activité pour prouver par l'image que c'est possible. Sept photographies supplémentaires sont donc présentées : un homme qui cuisine ; une femme qui bricole ; un homme qui s'occupe d'un bébé ; un homme qui joue avec un enfant ; une femme qui peint un mur à l'intérieur d'une maison ; un homme qui s'occupe du linge ; un homme qui fait le ménage. L'enseignant fait ainsi émerger le fait que les papas et les mamans peuvent faire les mêmes activités à la maison en soulignant le fait que les deux parents sont capables de faire les mêmes choses.

La séance se termine par une phase de consolidation où l'enseignant montre aux élèves certaines images des pandas, utilisées lors de la séance précédente, et pour chacune, il demande aux élèves : *« Que fait le panda ? Pensez-vous qu'il s'agit de la maman panda ou du papa panda ou qu'il peut s'agir des deux ? Avez-vous déjà vu une maman ou un papa faire cette activité ? »* Il s'agit des images du panda qui passe la tondeuse ; du panda qui peint ; du panda qui repasse ; du panda qui lit assis sur un fauteuil ; du panda qui cuisine ; du panda qui est sur l'ordinateur et du panda qui s'occupe d'un bébé panda. L'enseignant fait conclure aux élèves que les mamans et les papas peuvent faire les mêmes activités dans la maison. Pour synthétiser, il propose aux élèves de coller

sur une affiche les images des pandas pour lesquelles il peut s'agir à la fois de la maman et à la fois du papa.

Les deux séances suivantes abordent le thème des jeux et des jouets. Parler de ce sujet à l'école maternelle est très important car les jeux et les jouets peuvent participer à renforcer les représentations sexuées des enfants et ne pas se donner la possibilité de jouer avec certains jouets empêche de développer les différents aspects de leur personnalité. De plus, si les enfants sont cantonnés à des domaines réservés, cela réduit leurs choix d'orientation professionnelle. Il est donc primordial de susciter chez les élèves une réflexion sur le choix et l'utilisation des jouets.

La troisième séance se réalise en classe entière et dure trente minutes. Elle a pour objectif de faire prendre conscience aux élèves des stéréotypes dans l'univers des jouets et de leur faire comprendre que les filles et les garçons peuvent jouer avec tous les jouets. En amont, l'enseignant découpe une quarantaine d'images de jouets et dépose sur une table toutes les images. Dans un premier temps, les élèves sont invités à regarder les images. Ensuite, ils doivent choisir l'image qui représente leur jouet préféré. Il faut plus d'images que d'enfants pour que tous les élèves aient du choix. Une fois que tous les élèves ont choisi, ils déposent leurs images sur deux tables : les filles sur une table et les garçons sur une autre. Une nouvelle fois, les élèves sont invités à aller observer les images sur la table des filles, puis sur la table des garçons. Après ce temps d'observation, l'enseignant demande aux élèves ce qu'ils ont vu sur la table des jouets préférés des filles et sur la table des jouets préférés des garçons. Grâce à une discussion collective, il fait remarquer les différences pour faire émerger les stéréotypes. Il demande aux élèves s'ils jouent parfois avec les jouets de l'autre table et propose ensuite aux enfants qui le souhaitent de choisir un jouet qu'ils apprécient sur l'autre table que la leur et de déposer l'image de ce jouet sur une troisième table. Tous les élèves vont observer les images déposées sur la troisième table et l'enseignant leur demande ce qu'ils en pensent. Il explique ensuite que les jouets déposés sur cette troisième table sont des jouets pour les filles et les garçons puisque des filles et des garçons jouent avec ces jouets. Puis, il demande aux élèves si les autres jouets restés sur les tables des filles et des garçons sont aussi des jouets appréciés par les filles et les garçons. Grâce à cette discussion collective, l'enseignant fait émerger le fait que tous les jouets peuvent être déposés sur cette troisième table car les filles et les garçons peuvent jouer avec tous les jouets.

À ce stade, il convient d'élaborer une trace écrite. L'enseignant propose de faire une affiche à mettre dans l'école pour expliquer à tous les élèves de l'école que les enfants ont le droit de jouer avec tous les jouets. En dictée à l'adulte, il faut mettre un titre à l'affiche. Chaque enfant choisit ensuite une image d'un jouet et vient la coller sur l'affiche.

Pour prolonger cette séance et consolider les apprentissages, un album abordant ce thème est lu aux élèves en lecture offerte. Il s'agit de l'album « *À quoi joues-tu ?* », écrit par Anne Sol, qui présente sur chaque page une photographie d'un enfant, fille ou garçon, qui joue, et une idée reçue (par exemple *« les filles, ça joue pas aux voitures »*). Sous le rabat de chaque page, une photographie prouve le contraire et permet d'ouvrir le dialogue (pour cet exemple, on découvre sous le rabat une femme pilote). Cet album permet de mettre en lumière les stéréotypes de sexe existants dans notre société en montrant les assignations faites aux filles et celles faites aux garçons. Les élèves peuvent s'exprimer librement pour chaque page. Il convient de leur faire conclure encore une fois, après la lecture de l'album, que les filles et les garçons ont le droit de jouer avec tous les jouets.

Le thème des jeux et des jouets étant celui au cœur de la vie quotidienne des enfants, il est intéressant d'y consacrer deux séances pour poursuivre la réflexion et consolider les apprentissages. La quatrième séance prend la forme d'un atelier de langage de vingt minutes par groupe de cinq ou six élèves. Les objectifs spécifiques de cette séance sont de s'interroger sur la répartition des jouets « pour filles » et des jouets « pour garçons » et de comprendre que cette répartition n'a pas de sens puisque les filles et les garçons ont la possibilité de jouer avec tous les jouets. Il s'agit aussi pour les élèves d'être capables de décrire et d'expliquer ce qu'ils ont vu dans la vidéo à analyser et de donner leur point de vue.

La séance commence par le visionnage d'un film publicitaire disponible sur le site de Genrimages qui propose différents supports pour *« travailler la question des représentations et des stéréotypes sexués dans l'image »*[50]. Sur ce site, *« un spot publicitaire diffusé par Audi Espagne »* d'une durée

[50] Genrimages. Disponible sur : http://www.genrimages.org/plateforme/?q=genrimages/voir_info/1588.

de 3:09 minutes est disponible[51]. Le site propose des pistes pédagogiques pour l'exploiter en classe. Il convient donc d'adapter son exploitation à une classe de maternelle.

Le film se passe dans un magasin de jouets où deux rayons sont face à face : un rayon rose rempli de multiples poupées et un rayon bleu rempli de voitures et autres véhicules. Une poupée fait malencontreusement tomber une roue de son carrosse dans l'autre rayon et découvre tous les véhicules qui se trouvent sur le rayon opposé. Elle décide donc d'aller dans cet autre rayon et se met au volant d'une voiture de sport. Elle conduit dans l'allée du magasin et à partir de ce moment, nous pouvons entrevoir d'autres poupées qui se sont mises à jouer au football, des soldats qui sont dans une maison de poupées et qui utilisent un service à thé et une licorne qui fait du skateboard. Puis, les lumières du magasin s'allument et les jouets se figent. Un petit garçon et sa mère entrent dans le magasin alors que la poupée au volant de la voiture de sport est en plein milieu de l'allée. Le petit garçon prend les deux jouets et les montre à sa maman mais celle-ci repose la poupée sur l'étagère rose des poupées. Puis, le petit garçon qui a toujours la voiture dans la main reprend la poupée, ce qui insinue qu'il souhaite tout de même acheter les deux jouets. Le site Genrimages propose de montrer une première fois la vidéo aux élèves puis d'engager une discussion collective à l'aide de questions qui sont proposées sur le site. Certaines de ces questions ne sont pas adaptées à des enfants de MS/GS mais d'autres, tout-à-fait pertinentes, ont été reprises.

Il s'agit au départ d'expliquer aux élèves qu'ils vont regarder un film et qu'ils doivent être attentifs puisqu'ils vont devoir ensuite décrire ce qu'ils ont vu. Après un premier visionnage du film, les élèves racontent ce qu'il se passe dans le film. L'enseignant veille à essayer de faire participer tous les élèves du groupe.

Dans un deuxième temps, après avoir recueilli les impressions des élèves, l'enseignant pose des questions sur certains extraits du film. Ainsi, les élèves regardent une deuxième fois le film du début jusqu'à 00:40 minutes et les questions suivantes leur sont posées : *« Où se passe le film ? Quels sont les jouets que l'on voit du côté rose et ceux que l'on voit du côté bleu ? Pourquoi ces couleurs ? Pourquoi les jouets sont-ils séparés ? Pourquoi la poupée veut-t-elle passer de l'autre*

[51] Genrimages. Film publicitaire disponible sur : http://www.genrimages.org/plateforme/?q=genrimages/voir_fiche2/2165.

côté ? » Ces questions servent à susciter un questionnement chez les élèves à propos de la répartition des jouets selon les sexes en attirant leur attention sur le fait que dans le film, les deux rayons sont strictement séparés, comme si ce n'était pas possible pour les filles et les garçons de jouer ensemble.

Après ce temps de discussion, le film est relancé jusqu'à 02:20 minutes et une nouvelle question est posée aux élèves : *« Que se passe-t-il pour les autres jouets à partir du moment où la poupée conduit ? »* Cette question vise à faire émerger le fait que lorsque les deux univers se mélangent, c'est-à-dire lorsque les jouets n'appartiennent plus à des catégories selon le sexe, tout le monde peut jouer avec tous les jouets. Enfin, les élèves regardent le dernier extrait, jusqu'à la fin du film, et ils répondent ensuite à ces questions : *« Pourquoi la poupée doit-t-elle rentrer ? Pourquoi la maman repose la poupée sur l'étagère ? Que fait le petit garçon et qu'en pensez-vous ? »* La première de ces trois questions permet de vérifier la compréhension du film et les deux autres servent à faire comprendre aux élèves que la maman considère que la poupée n'est pas à sa place dans la voiture alors que le petit garçon, lui, n'est pas d'accord et veut jouer avec la poupée aussi. Une dernière question est ensuite posée aux élèves : *« Que veut nous montrer ce film ? »* Il s'agit pour les enfants de faire le lien avec la séance précédente et de constater que les filles et les garçons ont le droit de jouer avec les jouets qu'ils souhaitent.

Après ce moment de langage, il est nécessaire d'élaborer une trace écrite, cette fois-ci individuelle, pour structurer les apprentissages. Ainsi, les élèves doivent réaliser un dessin de ce qu'ils ont vu dans le film. Puis, en dictée à l'adulte, ils doivent dire ce qu'ils ont dessiné et ce qu'ils ont appris en regardant la vidéo. Ces traces écrites permettent de recueillir ce que pense individuellement chaque élève, de voir ce qu'il retient de ce film et de lui permettre de se saisir de ce qui a été dit lors du moment de langage.

Pour prolonger cette séance et continuer de réfléchir sur cette thématique, l'album *« Dinette dans le tractopelle »*, écrit par Christos, est lu aux élèves en lecture offerte. Il s'agit de l'histoire de la poupée Annabelle qui rêvait de jouer au tractopelle et d'une figurine Grand Jim qui adorait secrètement la dinette. Ces deux personnages vivent dans un catalogue de jouets où les pages roses des jouets de filles sont bien séparées des pages bleues des jouets de garçons. Un jour, les pages du

catalogue sont déchirées et recollées dans le désordre. Grand Jim et Annabelle se rencontrent et jouent ensemble avec le tractopelle et la dinette. Puis, les autres figurines et poupées partagent elles-aussi leurs jouets dans ce catalogue où les pages sont devenues violettes. Cet album fait écho aux deux séances sur les jeux et les jouets et permet une nouvelle fois d'analyser les stéréotypes de sexe dans cet univers. La fiction qui découle de l'album permet d'instaurer une distanciation avec les comportements sexués des enfants qui peuvent être difficiles à identifier comme tels dans la réalité. Cette prise de recul permet aux élèves d'exercer leur esprit critique, sans qu'ils ne se sentent trop impliquer personnellement. Après la lecture, des questions générales sont posées aux élèves : *« Que se passe-t-il dans cette histoire ? Pourquoi les pages roses et bleues deviennent violettes ? »* Ce temps de discussion collective permet d'aider les enfants à comprendre que les jeux et les jouets ne sont pas réservés à un sexe.

La cinquième séance de la séquence aborde les thématiques des loisirs et des métiers. Elle prend la forme d'une séance de langage en classe entière et dure vingt minutes. Les deux thématiques ont été rassemblées pour les aborder sous l'angle des activités qui a plus de sens pour des élèves de maternelle. En effet, les termes « loisirs » et « métiers » n'ont pas vraiment de sens pour des enfants de cet âge, il est plus pertinent de parler d'activités.

La thématique des métiers peut paraitre abstraite pour des enfants de cet âge mais il est essentiel de leur montrer le plus tôt possible que les filles et les garçons peuvent choisir la voie professionnelle de leur choix. Engager cette réflexion dès l'école maternelle permet de faire en sorte que les élèves soient en mesure de choisir leur orientation professionnelle en privilégiant leurs goûts et leurs envies. Cette séance a donc pour objectif principal de rendre les élèves capables de comprendre que les filles et les garçons ont la possibilité de faire les loisirs et les métiers qu'ils souhaitent.

Pour partir du vécu des enfants, cette séance commence par une mise en activité qui consiste, pour les élèves, à dire les activités qu'ils aimeraient faire quand ils seront plus grands. Cette mise en activité permet d'impliquer personnellement les élèves. Plusieurs photographies qui représentent des métiers et des loisirs sont ensuite montrées une à une aux élèves : des pompiers en combinaison qui éteignent un feu ; une salle de classe ; un camion ; des enfants à la crèche ; une chambre

d'hôpital ; un terrain de football et l'ombre d'une personne qui fait de la danse. Pour chaque photographie, l'enseignant demande aux élèves de décrire ce qu'ils voient et de dire s'ils attribuent cette activité à une femme, à un homme ou aux deux. Ici, le rôle de l'enseignant est de faire réfléchir les élèves sur les raisons de leur choix en leur demandant, avec des termes simples, quelles sont les compétences, physiques ou intellectuelles, requises pour chaque activité. Par exemple, pour la photographie du camion, cette activité nécessite de savoir conduire. Si les élèves attribuent une activité à un seul sexe, l'enseignant leur demande de dire pourquoi l'autre sexe peut moins faire l'activité en question. Après ce moment de recherche, il est temps de vérifier les hypothèses des élèves grâce à des photographies qui montrent des personnes des deux sexes exerçant les activités représentées pour confirmer aux élèves, par l'image, que les hommes et les femmes peuvent exercer toutes les activités. Cette phase permet de montrer aux enfants qu'il existe la preuve par l'image que les femmes et les hommes peuvent faire toutes les activités qu'ils souhaitent. Ainsi, pour chaque activité présentée précédemment, deux nouvelles photographies sont montrées aux élèves qui représentent à chaque fois un homme et une femme en train de réaliser les activités.

Enfin, une phase de consolidation permet de prendre du recul sur la situation précédente. Certaines images du panda utilisées lors de la première séance sont montrées aux élèves (celle du panda qui joue au football, celle du panda qui fait de la corde à sauter, celle du panda qui fait du roller, celle du panda qui donne le biberon à un bébé panda et celle du panda avec un stéthoscope). Pour chaque image, les questions suivantes sont posées aux élèves : *« Que fait le panda ? Pensez-vous qu'il s'agit de la maman (ou de la petite fille) ou du papa (ou du petit garçon) ou qu'il peut s'agir des deux ? Et vous, avez-vous déjà fait cette activité ? »* Cette dernière phase permet de faire conclure aux élèves que les filles et les garçons ont la capacité et ont le droit de faire les mêmes activités. Pour structurer cette phase, la même affiche que la deuxième séance est reprise et les élèves peuvent coller dessus les images des pandas pour lesquelles il peut s'agir à la fois d'hommes et de femmes.

Enfin, la dernière séance se réalise de la même façon que la première : un temps individuel est pris avec chaque élève. Il convient de noter les réponses de chaque élève ainsi que les éventuels commentaires qu'ils font. Cette séance est reprise deux mois plus tard pour constater ou non une évolution dans les réponses des élèves.

2.2. Résultats

Il convient désormais de présenter les données recueillies dans le cadre de l'investigation menée et de les analyser par rapport à la problématique développée.

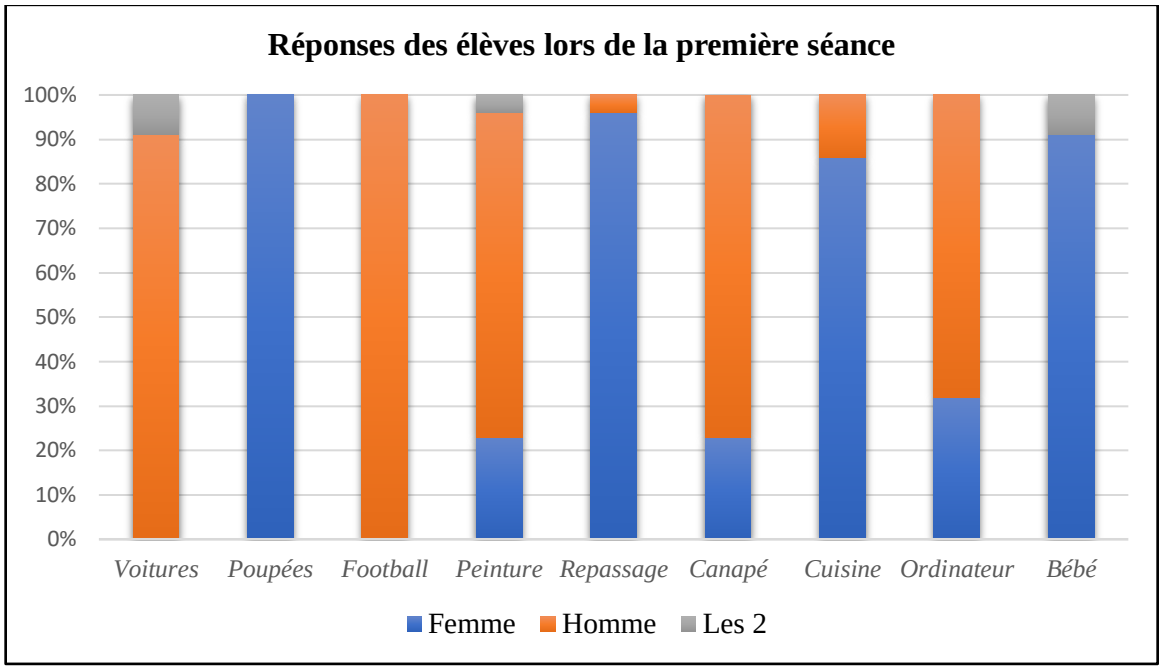
2.2.1. Résultats de la séquence expérimentale

Avant de s'intéresser aux résultats du questionnaire qui permettent d'enrichir l'analyse de l'expérimentation, il est intéressant de présenter les résultats de la séquence expérimentale menée en classe.

2.2.1.1. Des enfants empreints de représentations liées au genre

Le premier temps de la séquence, qui avait pour objectif de recueillir les représentations initiales des élèves sur les stéréotypes de sexe, a eu lieu le lundi 9 et le mardi 10 novembre 2020. Les élèves se sont montrés très impliqués face à cette première situation, notamment grâce au côté ludique des images plastifiées des pandas. Individuellement, ils ont indiqué, pour chaque image présentée, s'il s'agissait, selon eux, soit de la maman ou du papa panda, soit du petit garçon ou de la petite fille selon l'activité ou s'il était possible qu'il puisse s'agir de l'un et de l'autre (Annexe 4). Les résultats obtenus permettent de séparer les 13 images présentées en deux catégories : d'un côté, les images représentant des activités pour lesquelles la société véhicule peu de stéréotypes de sexe et de l'autre, les images représentant des activités qui sont assez stéréotypées au sein de la société. Pour les images du panda qui passe la tondeuse, qui fait du roller, qui fait de la corde à sauter et qui est dans un cabinet médical avec un stéthoscope, les réponses des élèves ne permettent pas d'affirmer que les élèves sont emprunts de représentations sexuées puisque les résultats sont assez mitigés. Par exemple, 55% des élèves pensent que sur l'image du panda qui fait du roller, il s'agit du petit garçon et 45% pensent qu'il s'agit de la petite fille. Cette activité n'est pas autant stéréotypée au sein de la société que le football ou la danse par exemple. Les réponses des élèves semblent aussi dépendre de leur vécu : nous pouvons par exemple penser que si le médecin d'un élève est une femme, celui-ci va répondre qu'il s'agit d'une femme sur l'image du panda avec un stéthoscope.

Concernant les images qui représentent des activités pour lesquelles des stéréotypes de sexe sont davantage véhiculés au sein de la société, les réponses des élèves, présentées dans la figure ci-dessous, permettent d'affirmer qu'ils sont déjà empreints de représentations sexuées.



S'agissant des images abordant le thème des jeux, 91% des élèves pensent qu'il s'agit d'un garçon sur l'image du panda qui joue avec des petites voitures et seulement 9% pensent qu'il peut s'agir d'une fille ou d'un garçon. Tous les élèves ont indiqué qu'il s'agissait d'une petite fille sur l'image du panda qui joue avec une poupée. Les propos de certains élèves lors de la séance témoignent d'une construction de leurs identités sexuées déjà bien établie : pour l'image du panda qui joue avec une poupée, une élève précise que ce sont *« les filles qui jouent aux poupées »* et une autre élève souligne que *« les filles, ça joue toujours aux poupées »*. De plus, tous les élèves ont indiqué qu'il s'agissait d'un petit garçon sur l'image du panda qui joue au football. Ces résultats prouvent le constat évoqué dans le cadre théorique selon lequel, dès le plus jeune âge, les enfants connaissent les stéréotypes de sexe.

Concernant les autres images, il est intéressant de relever le fait que sur les 22 élèves interrogés, 21 indiquent qu'il s'agit d'une femme sur l'image du panda qui repasse et une élève précise d'ailleurs que ce sont *« les mamans qui font ça »*. Cette même élève explique pour l'image du

panda qui peint que *« les mamans ne font jamais ça »*, ce qui montre qu'elle admet, pour certaines activités domestiques, une répartition stricte entre les femmes et les hommes. Ses propos confirment les recherches menées par Isabelle Collet, exposées dans le cadre théorique, qui montrent que, dès deux ans, les rôles de sexe sont bien intégrés par les enfants. Pour l'image du panda qui peint, 73% des élèves pensent d'ailleurs qu'il s'agit d'un homme, 23% pensent qu'il s'agit d'une femme et 4% indiquent qu'il peut s'agir d'un homme ou d'une femme. Le même constat peut être fait pour les autres images puisque pour l'image du panda qui cuisine, 86% des élèves pensent qu'il s'agit d'une femme et 14% indiquent qu'il s'agit d'un homme. Lors de la séance, les remarques de certains élèves ont permis de révéler encore plus clairement leurs représentations. Un élève explique par exemple en voyant l'image du panda qui cuisine : *« Moi, mon papa veut pas, c'est ma maman qui cuisine à chaque fois »* et une autre élève précise que *« les mamans, ça cuisine plus que les papas »*. Les réponses des élèves pour l'image du panda qui donne le biberon à un bébé permettent aussi d'affirmer que la plupart des enfants sont déjà conscients que les rôles au sein de la société sont différents selon leur sexe : 91% des élèves disent qu'il s'agit d'une femme et seulement 9% pensent qu'il peut s'agir d'un homme et d'une femme. Un élève précise que ce sont *« les mamans qui donnent le biberon, les papas, ils le donnent jamais »*. Ces résultats permettent de confirmer l'idée d'Isabelle Collet, abordée dans la première partie, selon laquelle les enfants intègrent rapidement que les rôles de sexe ne sont pas équivalents[52].

Ainsi, ces premiers résultats permettent de confirmer que les élèves sont déjà empreints de représentations sexuées, ce qui prouve encore une fois le fait que le processus de construction des identités sexuées débute dès le plus jeune âge. Les réponses des élèves montrent qu'ils assignent la plupart du temps une activité à un seul sexe, répartissant ainsi les activités en deux catégories, celles qui sont réservées aux femmes et celles qui sont réservées aux hommes. Ce constat selon lequel les élèves ont déjà intégré les stéréotypes de sexe véhiculés par la société permet de confirmer la nécessité de mettre en place des actions pédagogiques pour construire l'égalité entre les sexes dès l'école maternelle. Il convient alors de vérifier si la mise en place de séances d'apprentissages, ayant pour objectif de rendre les élèves capables d'identifier les stéréotypes liés au genre pour les déconstruire, permet ou non de faire évoluer les représentations des élèves.

[52] Isabelle Collet, *op. cit.*, p. 46.

2.2.1.2. Une remise en question progressive des représentations des élèves

Les séances d'apprentissages, qui constituent le deuxième temps de la séquence expérimentale, ont débuté une semaine après la première séance. La séance sur le thème des tâches domestiques a eu lieu le lundi 16 novembre 2020, en demi-classe (Annexe 5). La première phase de la séance a permis aux élèves de s'exprimer sur la répartition des tâches domestiques par rapport à leur propre vécu. En se confrontant à des photographies d'hommes et de femmes en train de réaliser une tâche domestique, les élèves ont pu exprimer qui faisait ces mêmes tâches dans leur famille, ce qui a permis de les impliquer personnellement. Puis, en les questionnant sur la possibilité d'inverser les rôles, une remise en question progressive s'est installée et des discussions collectives ont émergé, prouvant qu'une réflexion s'engageait. Les extraits de la séance retranscrite permettent de percevoir cette remise en question progressive. Dans un premier temps, lorsque les élèves sont interrogés sur la possibilité pour les papas de faire la cuisine, ils ne sont pas du même avis : certains répondent *« oui »* et d'autres *« non »*. Lorsque je leur demande de justifier leur réponse, une élève répond simplement *« parce que »* et d'autres s'appuient sur leur vécu : *« Maîtresse, tu sais moi j'ai cuisiné avec ma maman »*. Il est intéressant de constater que les élèves réfléchissent véritablement à la possibilité d'inverser les rôles puisque, par exemple, une élève explique, juste après, que quand sa maman n'est pas là le soir, c'est son papa qui cuisine. Une autre élève prend ensuite la parole pour préciser : *« Tu sais moi, mon papa et ma maman, ils cuisinent les deux »*. Il est important de relever le fait que c'est à partir du moment où cette élève a précisé que son papa cuisinait aussi que d'autres élèves, qui avant ne parlaient que de leur maman pour cette activité, ont pris la parole pour expliquer que chez eux aussi, leurs parents cuisinaient les deux. Ainsi, la remarque de cette élève a permis à d'autres élèves de s'apercevoir que leurs papas aussi cuisinaient parfois, et donc que les hommes sont capables de réaliser cette activité. C'est à partir de ce moment que la photographie d'un homme qui cuisine a été montrée aux élèves et qu'une élève s'est exclamée : *« Ah oui, il sait faire la cuisine ! »* et une autre a répondu : *« Oui, moi il sait faire ! »*. Le fait de s'appuyer sur le vécu des élèves a permis de les impliquer et de susciter chez eux un véritable questionnement et la preuve par l'image a permis ensuite de valider l'hypothèse selon laquelle les femmes et les hommes ont la capacité de s'impliquer de la même manière dans la réalisation de la tâche. Cette deuxième phase de la séance a donc servi à faire comprendre aux élèves que les stéréotypes ne sont pas justifiés.

À l'issue de cette séance, les élèves étaient d'accord avec le fait que les hommes et les femmes ont la capacité de s'impliquer activement, l'un autant que l'autre, dans les tâches domestiques. En revanche, il est difficile de savoir si la séance a véritablement permis de modifier leurs représentations puisqu'il n'est pas possible de savoir si les élèves pensaient réellement qu'une activité pouvait être réalisée par les deux sexes ou s'ils ont affirmé cela parce qu'ils pensaient que c'était la réponse attendue par l'enseignante. Même s'il est difficile de savoir précisément de quelle manière la séance a impacté les représentations des élèves, il est néanmoins pertinent de penser que la présentation aux élèves d'une répartition égalitaire des tâches domestiques, différente d'une division des tâches stéréotypée habituellement véhiculée, permet de susciter chez eux une réflexion. Lors de la séance, un élève indique que les femmes n'ont pas le droit de bricoler *« parce que…parce qu'elles lavent la maison »* : le fait d'être ensuite contredit par les autres élèves a probablement permis à cet élève de se questionner sur son propos. En ce sens, même s'il est difficile de savoir si les représentations des élèves ont véritablement été modifiées grâce à la séance, il est certain qu'elle a permis aux élèves de réfléchir à la répartition des tâches en interrogeant leurs représentations.

Les séances suivantes, abordant le thème des jouets, ont ensuite été réalisées. Lors de la troisième séance de la séquence (Annexe 6), qui a eu lieu le mardi 17 novembre 2020, chaque élève a choisi une image d'un jouet qu'il apprécie. En présentant aux autres le jouet qu'il avait choisi, un élève a précisé que c'était une voiture *« pour les garçons »*. J'ai rebondi sur ses propos pour demander aux autres s'ils pensaient que les filles pouvaient jouer aussi avec ce jouet. Un élève a dit que non et a essayé de m'expliquer pourquoi : *« C'est parce que c'est que pour les garçons parce qu'ils sont des garçons »*. Plus tard dans la séance, je réitère ma question en demandant aux élèves qui ont répondu non de justifier et ce même élève me répond : *« Parce que les filles, elles aiment que la Reine des neiges »* et une autre élève ajoute en même temps : *« Parce qu'on peut pas se mélanger »*. Les propos de ces élèves rappellent les travaux d'Isabelle Collet qui soulignent que les enfants adoptent des comportements conformes à leur sexe d'appartenance[53]. Ces élèves ont intégré le fait qu'il existe des attentes de comportements conformes à leur genre et sont relativement capables d'exprimer ce ressenti. Ainsi, en évoquant l'impossibilité de *« se mélanger »*, qui est un terme très fort et très révélateur, cette jeune élève exprime l'intériorisation de l'existence de catégories

[53] *Ibid.*, p. 38.

sexuées dans le domaine des jouets. S'agissant de l'autre élève qui affirme que les filles ne peuvent pas jouer avec des voitures car elles n'aiment que les poupées, il est important de relever le fait qu'il pense que le genre détermine les goûts. D'ailleurs, lors de la première phase de la séance, la plupart des filles ont choisi des images de poupées, de poupons et de peluches et la plupart des garçons ont choisi des images de véhicules, de jeux de plein air et de jeux de construction, ce qui permet de confirmer que les élèves adoptent un comportement sexué qui correspond à leur sexe.

Il est intéressant de s'interroger sur la pertinence de demander aux élèves, au début de la séance, de poser l'image qu'ils ont choisi sur une table différente, selon leur sexe. En effet, le fait de dire aux élèves *« la table des jouets des filles »* et *« la table des jouets des garçons »* pourrait insinuer le fait qu'il existe des jouets pour les filles et des jouets pour les garçons. Cependant, c'est justement cette organisation qui permet aux élèves de prendre conscience que cette séparation n'est pas fondée puisque tous les enfants peuvent jouer avec les jouets présents sur les deux tables. Il s'agit ainsi d'identifier plus facilement les stéréotypes.

À l'issue de la séance, les élèves s'accordent à dire que les enfants peuvent jouer avec tous les jouets, mais encore une fois, il est difficile d'évaluer l'impact de la séance puisqu'il n'est toujours pas possible de savoir si les élèves ont exprimé ce qu'ils pensaient véritablement ou s'ils ont cherché à donner une réponse qu'ils considéraient comme juste et attendue. L'école étant perçue par les élèves comme un lieu d'apprentissages, les discussions résultant des séances sont associées, pour eux, à des moments scolaires définis comme des moments d'apprentissages. C'est pour cela qu'il est judicieux de penser que leurs propos sont peut-être influencés par la croyance de ce qu'on pourrait appeler une parole scolaire, perçue comme une réponse attendue, s'opposant parfois à leurs propres idées. Par exemple, j'ai demandé à un élève s'il pensait que les garçons, s'ils avaient envie, pouvaient ou non jouer avec des poupées et cet élève m'a répondu avec un peu d'hésitation qu'il ne savait pas. Un autre élève est alors intervenu pour dire : *« Pourquoi t'as pas dit la vérité ? Que tu veux pas »*. Le terme *« vérité »* illustre l'idée selon laquelle une parole scolaire, perçue comme une réponse scolairement attendue, s'opposerait parfois à ce que pensent réellement les élèves. Malgré cela, il est certain que les interactions langagières ont permis de susciter une réflexion sur le choix et l'utilisation des jouets, en mettant en évidence les stéréotypes dans ce domaine.

S'agissant de la quatrième séance, qui a eu lieu le lundi 23 et le mardi 24 novembre 2020, les ateliers de langage, par groupes de 5 ou 6 élèves, ont permis de révéler le fait que les apprentissages de la séance précédente étaient déjà structurés pour certains élèves (Annexe 7). Dans tous les groupes, sauf un, il a été possible de percevoir le réinvestissement de ce qui a été appris précédemment. Après le visionnage du film publicitaire, une série de questions était posée aux élèves et par exemple, à la question : *« Et pourquoi on sépare les jouets de filles et de garçons ? Pourquoi ils ne sont pas tous ensemble ? »,* une élève précise : *« Oui, parce que les garçons, ils ont le droit de prendre les jouets des filles et les filles ont le droit de prendre les jouets des garçons »*. Puis, quand j'ai demandé si le garçon avait le droit de jouer avec la poupée, une élève répond que oui *« parce que les filles et les garçons, ils ont le droit de jouer avec tous les jouets »*. Dans deux autres groupes, les effets de la séance précédente se perçoivent encore plus clairement puisque, à la question qui demandait si la poupée avait le droit de prendre la voiture, un élève répond que oui *« parce qu'on a appris que les filles ça peut jouer avec les jouets des garçons et les garçons, ça peut jouer avec les jouets des filles »*. Un autre élève, lui, répond à une autre question en se justifiant de la manière suivante *: « parce qu'on a dit que les garçons ont le droit de jouer avec les jouets des filles et les filles ont le droit de jouer avec les jouets des garçons »*. Les deux termes utilisés par ces élèves sont intéressants à relever : ils emploient les verbes dire et apprendre, ce qui montre qu'ils réinvestissent directement les apprentissages de la séance précédente. Il est donc pertinent de penser qu'une réflexion sur leurs représentations s'est engagée.

Les questions posées lors de la première phase de la séance ont permis aux élèves de mieux comprendre les enjeux du film publicitaire, qui n'étaient pas explicites. Lors de la phase suivante, les élèves devaient dessiner ce qu'ils avaient vu dans la vidéo et expliquer, en dictée à l'adulte, leur dessin et ce qu'ils avaient appris grâce à la vidéo (Annexe 7). À part 5 élèves, tous les autres ont parlé du fait que les filles et les garçons peuvent jouer avec les jouets qu'ils souhaitent. Ces traces écrites ont donc permis de connaître l'impact des séances précédentes pour chaque élève. Les effets des séances sont visibles puisque la plupart des élèves a été capable de formuler le fait que les jouets ne sont pas réservés à un sexe. Un élève indique par exemple que *« la fille a le droit de jouer avec la voiture »* et une autre explique : *« Les filles et les garçons ont le droit de jouer avec les jeux des filles et des garçons »*. À l'issue de cette séance, il est intéressant de constater que les représentations de la plupart des élèves semblent avoir évolué. Étant donné que les élèves ont

exprimé leurs idées individuellement, l'obstacle selon lequel un élève répète les propos des autres est écarté. Ainsi, ces traces écrites personnelles permettent de saisir la pensée de chaque élève, et non l'idée collective qui ressort d'une séance de langage en classe entière. S'agissant des 5 élèves qui ont simplement décrit leur dessin, il n'est pas judicieux d'affirmer que leurs représentations n'ont pas évolué puisque l'activité de dictée à l'adulte n'est pas un exercice facile et à cette époque de l'année, certains élèves de moyenne section ne maîtrisaient pas encore suffisamment la langue française pour arriver à exprimer correctement leurs idées.

Pour les dictées à l'adulte, la majorité des élèves a repris les formulations « jouets de filles » et « jouets de garçons » : par exemple, une élève indique que *« les garçons ont le droit de jouer avec les jouets de filles et les filles ont le droit de jouer avec les jouets de garçons »*. Il apparait clairement qu'à leur âge, il est très difficile pour les élèves de concevoir que les jouets n'appartiennent pas à des catégories selon le sexe, tant cette catégorisation est ancrée au sein de la société. Ce constat vérifie les travaux de Gaïd Le Maner-Idrissi selon lesquels l'identité sexuée chez un enfant est en place dès la troisième année[54]. Je me suis interrogée, en construisant la séquence expérimentale, sur la manière d'expliquer aux élèves, avec des mots simples, qu'il n'existe pas de jouets pour les filles, ni de jouets pour les garçons et que ces catégories sexuées sont construites socialement. Il est difficile d'expliquer à des enfants de ces âges pourquoi ces catégories reposent sur des stéréotypes qui ne sont pas fondés en utilisant des termes adaptés. J'ai choisi d'insister sur le fait que tous les enfants ont le droit de jouer avec tous les jouets car les jouets ne sont pas réservés uniquement aux filles ou aux garçons mais sont pour tous les enfants. En ce sens, si en tant qu'adulte, il n'est pas facile d'exprimer cette idée avec des mots adaptés, il est pertinent de penser que cela est difficile pour des enfants. Les propos d'une élève de grande section, qui a un très bon niveau de langage, prouvent qu'elle a compris que la répartition entre les sexes n'a pas de sens puisqu'elle dit que *« les filles et les garçons peuvent prendre tout ce qu'ils veulent. Les filles peuvent prendre les voitures. Les garçons peuvent prendre les poupées »*. Étant donné que l'activité de dictée à l'adulte est un exercice complexe pour les élèves et qui travaille de nombreuses compétences, il est sans doute plus simple pour eux d'utiliser les termes « jouets de

[54] Gaïd Le Maner-Idrissi, *La construction de l'identité sexuée : un enjeu dans la formation des formateurs-trices* [Conférence], Université Rennes 2, 2013.

filles » et « jouets de garçons » pour expliquer ce qu'ils ont compris de la vidéo. Pour illustrer cette idée, nous pouvons prendre l'exemple d'un extrait de la séance où une élève dit que *« les filles ont le droit de jouer avec les voitures, avec les jouets des garçons »* et je lui demande : *« Mais les voitures, est-ce que c'est des jouets de garçons ? »*. Une autre élève répond : *« Non, c'est les jouets de tous les enfants »*. À travers cet extrait, il apparait que la formulation « jouets de garçons » ne veut pas dire que ce groupe d'élèves n'a pas réussi à dépasser les stéréotypes puisque quand j'ai étayé leur réflexion en les questionnant, une élève exprime très bien l'idée selon laquelle les voitures sont des jouets pour tous les enfants.

Puis, la séance sur la thématique des métiers et des loisirs s'est déroulée le mardi 8 décembre 2020 (Annexe 8). Lorsqu'une discussion s'est engagée sur la possibilité de réaliser les activités présentées autant par des hommes que par des femmes, il est intéressant de constater que les élèves se sont beaucoup appuyés sur leur propre vécu pour justifier le fait que les activités pouvaient être réalisées par les personnes des deux sexes. Par exemple, pour la photographie de garçons qui font du football, un élève indique que les filles aussi font cette activité et il se justifie ainsi : *« Sur mon jeu Fifa 19, j'ai déjà fait un match avec des filles »*. Pour la photographie d'un infirmier, un autre élève précise : *« Ah oui, moi, j'étais allé au docteur et il y avait un garçon docteur »*. Le vécu des élèves leur permet d'argumenter leurs propos. Par exemple, un élève dit que les garçons peuvent faire de la danse *« parce que les garçons dans Sonic, ils font des danses »* et une autre élève indique qu'il peut y avoir des professeurs des écoles de sexe masculin car *« dans un dessin animé, il y en a »*. Ces exemples montrent que les contenus des jeux vidéo et des dessins animés ont une influence considérable. Ainsi, si les photographies permettent une preuve par l'image, le propre vécu des élèves a une importance non négligeable pour leur faire admettre que les femmes et les hommes ont la possibilité de réaliser les activités de leur choix.

La séance s'est terminée par le retour à certaines images du panda utilisées lors de la première séance. Échanger sur ces images a permis de percevoir l'évolution des représentations de certains élèves puisque lorsque j'ai montré l'image du panda qui joue au football et que j'ai dit aux élèves que beaucoup avaient dit que c'était un petit garçon la première fois, une élève explique : *« Oui, moi je pensais que c'était un petit garçon. »* J'ai rebondi sur son propos : *« Avant, tu pensais que c'était un garçon, et maintenant ? »* et une autre élève s'est exclamée : *« Moi, je pense maintenant*

que c'est une petite fille aussi ». Ainsi, avant même d'évaluer l'évolution des représentations des élèves lors de la séance suivante, cette séance permet déjà de révéler que les moments d'apprentissages ont permis de remettre en question les représentations de certains élèves.

2.2.1.3. Une évolution perceptible des représentations des élèves après les séances

Une semaine après la dernière séance d'apprentissages, la situation de référence a été reprise le lundi 15 et le mardi 16 décembre 2020 (Annexe 9). Les résultats obtenus permettent d'affirmer que les représentations de la plupart des élèves ont considérablement évolué puisque à part deux élèves, tous s'accordent à dire que, pour chaque image du panda, il peut s'agir d'une femme ou d'un homme. Les réponses d'un élève de moyenne section n'ont pas changé par rapport à la première séance mais il s'agit d'un élève qui ne maîtrisait pas beaucoup la langue française à cette époque de l'année : il est pertinent de penser qu'il n'a pas compris la formulation *« ça peut-être les deux, un papa ou une maman (un petit garçon ou une petite fille) »,* qui est difficile à comprendre lorsque la langue française est peu maîtrisée. Une autre élève de grande section a répondu qu'il pouvait s'agir d'un homme et d'une femme pour toutes les images, sauf pour l'image du panda qui joue avec une poupée et pour l'image du panda qui joue au football, qui sont d'ailleurs des activités où les stéréotypes sont les plus véhiculés dans notre société et qui sont, donc, les plus difficiles à dépasser. En revanche, il est intéressant de souligner le fait que cette élève a réussi à prendre de la distance avec son propre vécu puisque, lors de la première séance, elle répondait que sur l'image du panda qui repasse, il s'agissait d'une femme, alors qu'après les séances d'apprentissages, elle a répondu qu'il pouvait s'agir d'un homme ou d'une femme tout en ajoutant *« mais moi, mon papa fait pas ça, c'est que ma maman mais ça peut être les deux qui font ça ».* Sa remarque montre qu'elle a intégré le fait que les hommes sont capables de faire cette tâche, même si, dans son quotidien, cela se passe autrement.

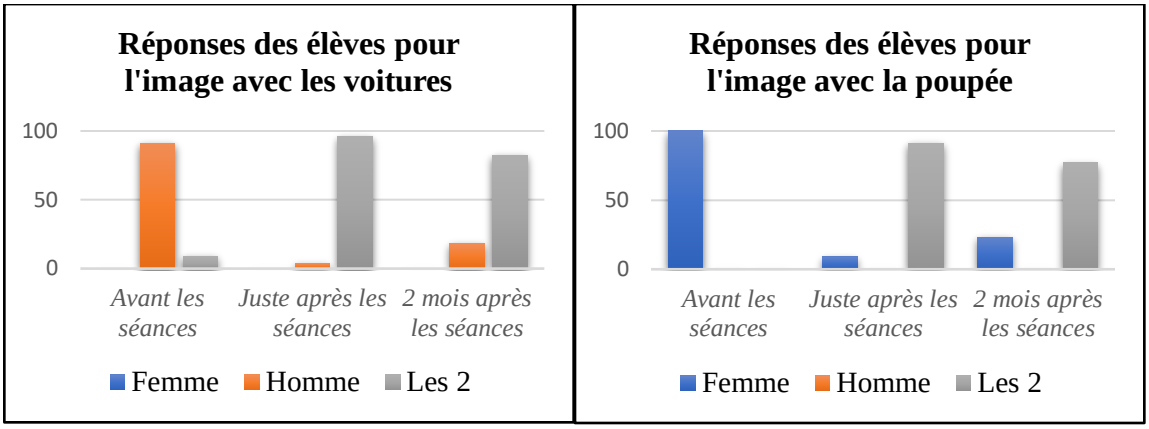
Ainsi, ces résultats permettent de valider l'hypothèse de départ selon laquelle une séquence expérimentale a des effets perceptibles sur les représentations sexuées des élèves, juste après les séances. Toutefois, la mesure de ces évolutions a ses limites puisqu'il est difficile de savoir si les représentations des élèves ont été véritablement modifiées et s'ils sont convaincus intérieurement

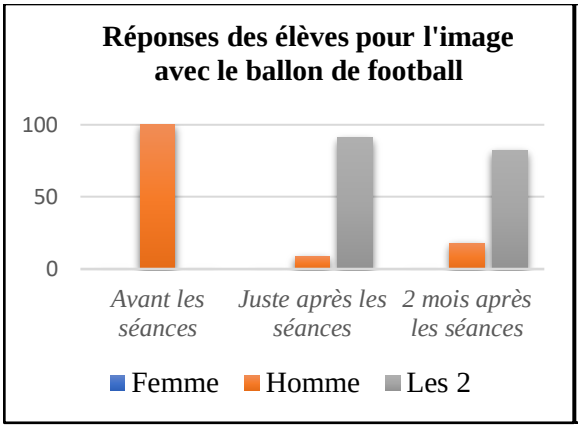
de ce qu'ils affirment ou s'ils ont donné ces réponses parce qu'ils ont pensé que c'étaient des réponses attendues dans le cadre de la séance.

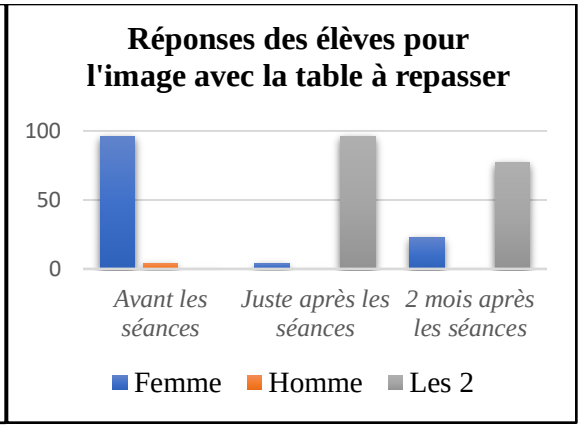
La situation de référence a été reprise le lundi 22 et le mardi 23 février, c'est-à-dire plus de deux mois après la séquence expérimentale. Tous les élèves de grande section ont répondu pour toutes les images qu'il pouvait s'agir d'un homme ou d'une femme (Annexe 10). Avant les séances d'apprentissages, les réponses de ces élèves mettaient en lumière le fait qu'ils étaient empreints de représentations sexuées tandis que leurs réponses, deux mois après la séquence expérimentale, permettent d'affirmer que leurs représentations ont évolué vers des représentations dénuées de stéréotypes de sexe.

En revanche, pour les élèves de moyenne section, le constat est différent. Pour ces 12 élèves, les résultats sont plutôt mitigés. L'évolution des représentations se maintient pour 7 élèves qui continuent de dire, deux mois après la séquence, qu'il peut s'agir d'une femme ou d'un homme sur toutes les images présentées. Les représentations de l'élève de moyenne section, qui n'avaient pas changé après les séances, n'ont toujours pas évolué deux mois après mais, en plus de lui, trois autres élèves de moyenne section ont, cette fois, indiqué qu'il ne s'agissait que d'un homme ou que d'une femme sur les images alors que, juste après les séances, ils avaient dit qu'il pouvait s'agir des deux. Une autre élève a indiqué qu'il pouvait s'agir d'un homme ou d'une femme seulement pour certaines images alors qu'elle avait dit cela, deux mois avant, pour toutes les images.

Il apparait donc clairement que même si les représentations de la majorité des élèves ont évolué après la séquence expérimentale vers des représentations dénuées de stéréotypes de sexe, cette évolution est fragile à long terme puisque, deux mois après, nous pouvons constater que certains élèves reviennent à leurs représentations initiales. Il convient d'illustrer cette affirmation avec les quatre figures suivantes qui permettent de voir l'évolution des représentations des élèves en montrant leurs réponses avant les séances d'apprentissages, juste après, et deux mois après pour les images qui représentent des activités marquées par de forts stéréotypes de sexe, c'est-à-dire les jouets de voitures, les poupées, le football et le repassage.







Les figures ci-dessus permettent de voir clairement qu'avant la séquence, les représentations des élèves étaient marquées par les stéréotypes de sexe véhiculés au sein de notre société alors que, juste après les séances d'apprentissages, les réponses de la majorité des élèves ont évolué vers des réponses dénuées de stéréotypes de sexe : pour l'image du panda qui joue avec la poupée et pour celle du panda qui joue au football, 91% des élèves pensent qu'il peut s'agir d'une femme ou d'un homme. Pour l'image du panda qui joue avec des petites voitures et celle du panda qui repasse, 96% des élèves pensent qu'il peut s'agir d'un homme ou d'une femme. Ces quatre figures permettent également de mettre en lumière le fait que deux mois après les séances, le pourcentage d'élèves qui pensent qu'il peut s'agir d'un homme ou d'une femme diminue pour les quatre activités présentées dans ces figures tandis que le pourcentage d'élèves qui pensent qu'il ne peut s'agir que d'une femme ou que d'un homme sur les images présentées augmente. Par exemple, pour l'image du panda qui joue avec des petites voitures, juste après les séances, seulement 4% des élèves disent qu'il ne s'agit que d'un homme alors que deux mois après, ce sont 18% des élèves

qui affirment cela. Ce constat permet de dire que même si les séances d'apprentissages servent à faire évoluer les représentations de la plupart des élèves vers des représentations moins sexuées, cette évolution est fragile à long terme.

Il est important de souligner le fait que lors de la présentation de la situation de référence aux élèves pour la troisième fois, plus de deux mois après les séances d'apprentissages, leur attitude face à cette situation a changé. Étant donné qu'ils connaissaient cette activité et qu'ils l'avaient déjà vécu deux fois, les élèves ont répondu plus rapidement, en regardant moins les images et en hésitant moins avant de répondre. Deux interprétations sont possibles : soit ils sont convaincus de leurs réponses et ont répondu plus vite parce qu'ils connaissaient déjà les images, soit ils ont répondu mécaniquement qu'il pouvait s'agir des deux sexes sur les images parce qu'ils estimaient que c'était la réponse attendue à la suite de la séquence. Cette limite déjà relevée pour les séances précédentes ne peut toujours pas être dépassée ici puisque les réponses données par les élèves sont inévitablement beaucoup moins spontanées que lors de la première séance. Pour m'assurer qu'il ne s'agissait pas de réponses non réfléchies, j'ai demandé à chaque élève qui répondait que, sur l'image, il pouvait s'agir des « deux », c'est-à-dire d'un homme ou d'une femme, d'expliquer ce qu'il voulait dire et tous m'ont énoncé correctement que cela signifiait qu'une femme et un homme *« peuvent faire »* cette activité ou *« ont le droit »* de la réaliser.

Néanmoins, même si j'ai aussi précisé aux élèves qu'il fallait qu'ils disent ce qu'ils pensent car il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses, j'ai remarqué que certains élèves ont répondu pour chaque image *« les deux »* sans sembler convaincus de leurs réponses. C'est le cas par exemple d'un élève de grande section qui hésitait beaucoup avant de répondre et qui s'est exclamé à la fin de l'activité : *« Tu sais mes parents, ils m'ont dit de dire à la maîtresse que c'est pas vrai, les garçons, ils jouent pas à la poupée ».* Sa remarque est très intéressante puisque, d'une part, elle prouve qu'une véritable réflexion s'est engagée chez cet élève car il a évoqué, avec ses parents, le fait qu'il avait abordé à l'école cette question du choix et de l'utilisation des jouets selon le sexe. D'autre part, lorsque nous analysons ses propos par rapport aux réponses qu'il a données, nous pouvons affirmer que cet élève a intégré le fait que face à cette activité scolaire, il devait dire qu'il pouvait s'agir d'un homme ou d'une femme sur les images puisque c'est ce que nous avions dit lors des séances d'apprentissages, même si ses parents ne semblent pas d'accord avec ces

affirmations. Il a donc distingué ce que ses parents pensent et ce que l'institution scolaire pense. La mesure de l'impact des séances d'apprentissages est donc limitée puisqu'elle ne permet pas de savoir si les représentations de cet élève ont réellement changé ou s'il est, intérieurement, en désaccord avec les réponses qu'il a données.

Toutefois, il apparait clairement que les séances d'apprentissages vécues par les élèves leur ont permis, pour la plupart, d'identifier les stéréotypes de sexe puisque les résultats, après la séquence, montrent que leurs représentations ont évolué. Ce constat permet donc de confirmer l'hypothèse de départ selon laquelle ces moments pédagogiques ont des effets sur les représentations des élèves. En revanche, à long terme, les résultats montrent que pour certains élèves, les représentations sexuées initiales resurgissent. Il est donc important de souligner le fait que ces moments d'apprentissages ne permettent pas de déconstruire les identités sexuées des élèves, tant celles-ci s'établissent dans un environnement différencié, comme nous l'avons montré dans la première partie avec les recherches de Gaïd Le Maner-Idrissi[55]. Les identités sexuées sont influencées par l'ensemble de l'environnement social des enfants, et non pas seulement par le milieu scolaire qui ne peut pas, seulement à l'aide de moments d'apprentissages, déconstruire entièrement les représentations sexuées des élèves.

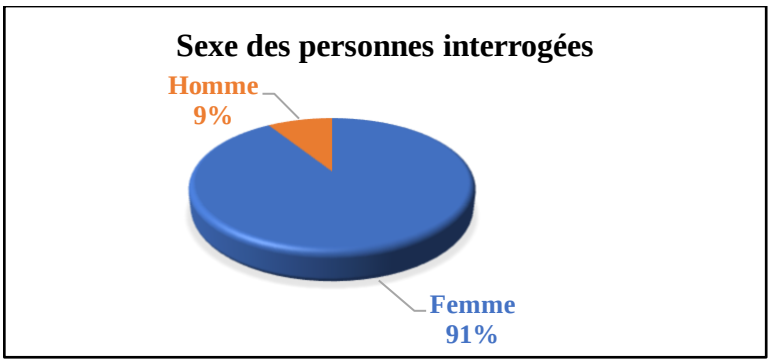
2.2.2. Résultats du questionnaire

Afin d'élargir les résultats de la séquence expérimentale, il convient de présenter et d'interpréter, par rapport à la problématique développée, les données recueillies grâce au questionnaire.

2.2.2.1. Le profil des répondants

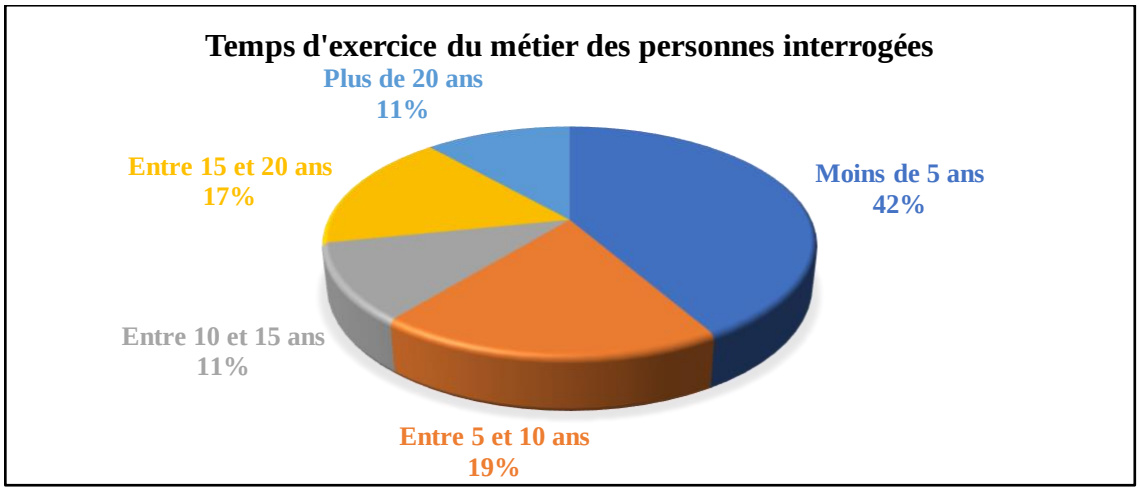
La distribution du questionnaire a permis de recueillir 156 réponses. S'agissant du profil des professeurs des écoles qui ont répondu, 142 personnes sont des femmes et 14 personnes sont des hommes.

[55] Gaïd Le Maner-Idrissi, *art. cit.*, pp. 59-69.



La figure ci-dessus permet de mettre en lumière le fait que la plupart des personnes qui ont répondu sont des femmes. Cet échantillon de personnes ne correspond pas exactement à la part de femmes professeurs des écoles en France, qui était de 83% en 2019[56], mais il s'en rapproche tout de même.

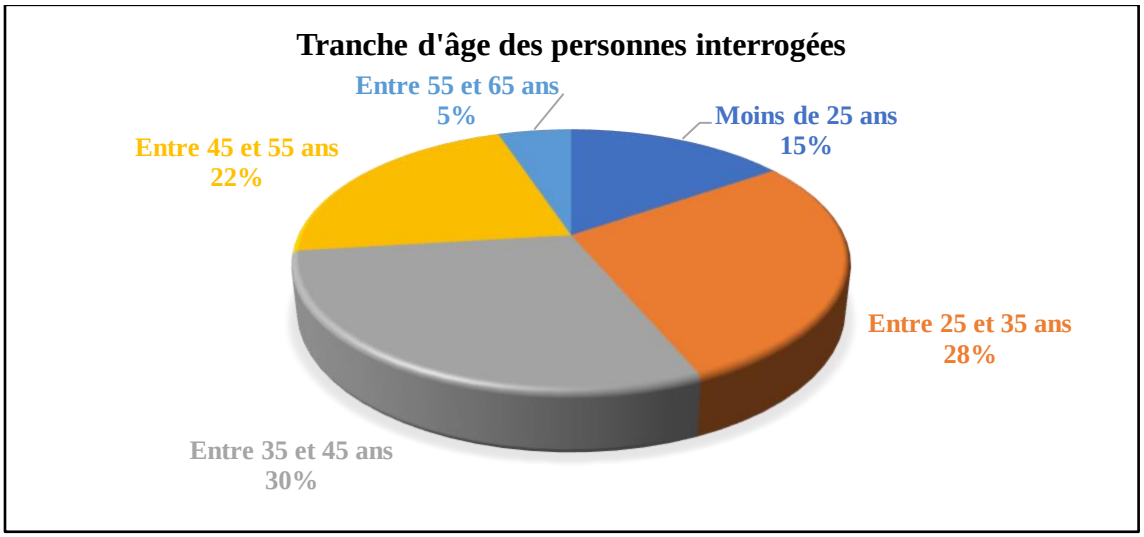
Concernant le temps d'exercice du métier des personnes interrogées, la figure ci-dessous permet de voir que 42% des répondants enseignent depuis moins de 5 ans et plus de la moitié, 61%, enseignent depuis moins de 10 ans. Il est donc pertinent de penser qu'une bonne partie des personnes ayant répondu au questionnaire a probablement été formée relativement récemment.



Nous pouvons constater, grâce à la figure suivante, que toutes les tranches d'âge sont relativement bien représentées avec, pour chacune, entre 15 et 30% des personnes interrogées, sauf pour la

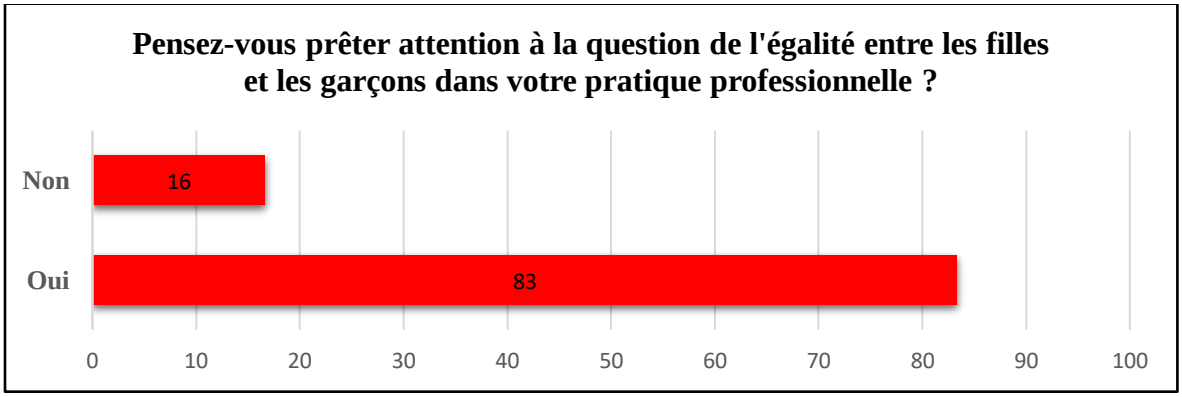
[56] Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, *Rapport de situation comparée relatif à l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports,* 2019-2020.

tranche d'âge 55-65 ans qui ne représente que 5% des répondants. Ces résultats ne sont pas surprenants : le questionnaire a été distribué par le biais des réseaux sociaux sur des groupes destinés aux professeurs des écoles où cette tranche d'âge y est moins présente que les autres.



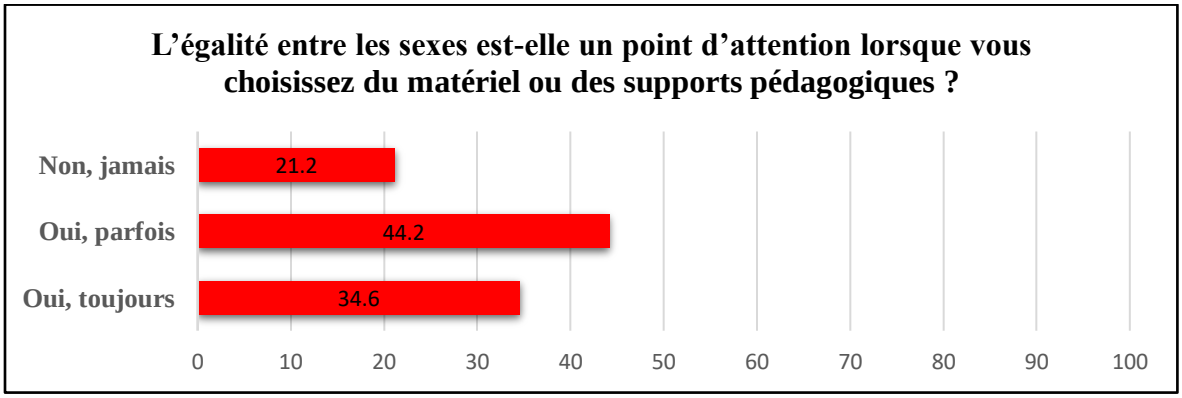
2.2.2.2. Des enseignants sensibles à la question de l'égalité entre les sexes

Une série de questions générales a ensuite été posée pour savoir de quelle manière la pratique professionnelle des enseignants interrogés était impactée par la question de l'égalité entre les sexes. Comme en témoigne la figure ci-dessous, 83% des répondants pensent prêter attention à la question de l'égalité entre les filles et les garçons dans leur pratique professionnelle. Il apparait clairement que la majorité d'entre eux pense être sensible à cette question.



Il est intéressant de souligner le fait que 16% des personnes ayant répondu au questionnaire indiquent ne pas prêter attention à cette question. Deux personnes ont précisé ne pas prendre en considération ce sujet pour les mêmes raisons : selon elles, cette égalité *« est naturelle »* et *« va de soi »*. Ces remarques mettent en évidence le fait que ces deux personnes pensent que les conditions propices à la construction d'une égalité entre les sexes ne sont pas à mettre en œuvre au sein de leurs classes, l'égalité étant, selon eux, déjà établie.

Pour choisir du matériel ou des supports pédagogiques (des albums, des manuels ou des jeux par exemple), 78,8% des professeurs des écoles ayant répondu au questionnaire indiquent que l'égalité entre les sexes est un point d'attention. Parmi eux, comme nous pouvons le constater sur la figure ci-dessous, 34,6% précisent que ce sujet est toujours une préoccupation lorsqu'ils choisissent du matériel et 44,2% déclarent que cela l'est parfois. À l'inverse, 21,2% des répondants estiment qu'ils ne veillent jamais à choisir des supports pédagogiques en considérant la question de l'égalité entre les sexes. Ces résultats correspondent avec les résultats de la question précédente puisque les 78,8% des enseignants qui veillent à choisir des supports visant à construire l'égalité entre les sexes font partie des 83% qui indiquent qu'ils prêtent attention à cette égalité dans leur pratique professionnelle.



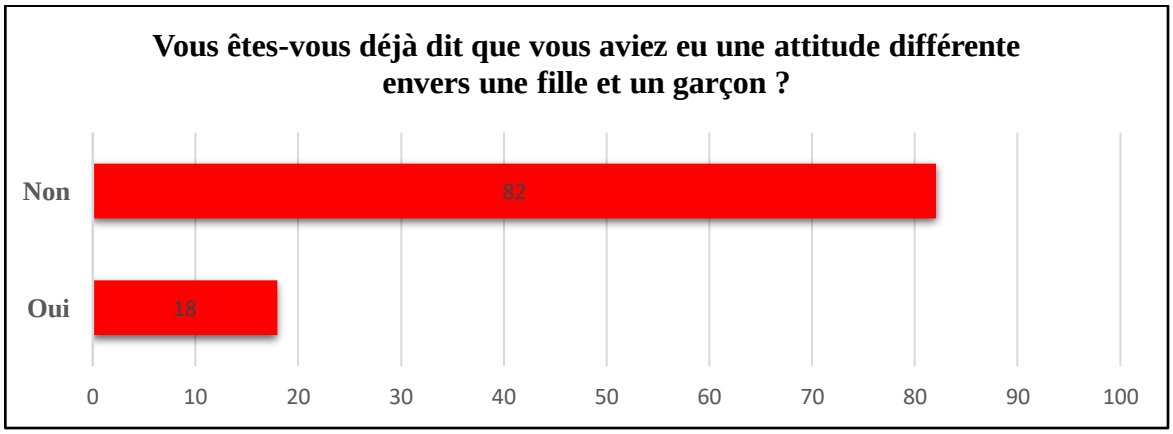
Concernant les résultats de la question demandant aux enseignants si le sexe est un principe organisateur au sein de leurs classes, 53% déclarent que non tandis que 47% disent que oui. Parmi ces 47%, 35% précisent que le sexe est parfois un principe organisateur et 12% indiquent qu'il l'est souvent. Sur 156 personnes interrogées, 73 ont donc dit que le sexe était un élément qui servait à organiser leurs classes et ont expliqué ensuite dans quelles situations. Ainsi, 26 personnes ont

précisé dans leurs réponses que lorsque le sexe était un principe organisateur, il l'était surtout dans un souci de parité pour faire des groupes en classe. Une enseignante précise par exemple : *« J'organise des groupes de travail respectant la parité, pas de groupes composés que de garçons ou que de filles, pour qu'ils apprennent à travailler tous ensemble ».* Trois autres personnes indiquent qu'à chaque fois qu'elles demandent aux élèves de travailler par deux, elles veillent à ce qu'il y ait un garçon et une fille dans chaque binôme. Cinq autres personnes précisent qu'elles font attention à donner la parole autant aux filles qu'aux garçons, en alternant, pour que tout le monde puisse participer. 18 personnes déclarent aussi prendre en compte le sexe des élèves en éducation physique et sportive, dans la composition des groupes. Une enseignante précise : *« En sport, je veille à avoir toujours autant de filles que de garçons dans mes groupes ».*

Si pour les situations venant d'être décrites, le sexe des enfants est pris en considération dans un souci de parité, pour 22 personnes, en revanche, le sexe est plutôt pris en compte pour, selon les personnes interrogées, alterner une fille et un garçon au coin regroupement ou pour placer les élèves dans la classe afin de calmer les garçons. Une enseignante précise par exemple que cette alternance permet de *« canaliser les garçons »* et une autre indique que cela permet aux garçons de rester *« plus concentrés* » et grâce à cette disposition des élèves, *« les filles ne passent pas leur temps à bavarder ».* En ce sens, les garçons sont pensés comme plus agités que les filles qui serviraient, elles, à calmer le chahut des garçons. Les remarques de ces enseignantes montrent qu'elles participent à transmettre des normes de genre selon lesquelles les garçons sont turbulents et les filles, plus calmes. Comme nous l'avons expliqué dans le cadre théorique, l'institution scolaire participe de cette manière au renforcement des identités sexuées puisqu'elle apprend ainsi aux élèves à se construire en tant qu'élève fille ou en tant qu'élève garçon. Cinq autres personnes disent qu'elles séparent les garçons dans les rangs en les faisant se ranger avec des filles. Une autre enseignante souligne le fait qu'alterner les filles et les garçons au coin regroupement lui permet de *« séparer les garçons »* qui sont *« bien plus turbulents que les filles ».* Elle ajoute ensuite : *« Malheureusement, c'est un stéréotype qui se vérifie dans ma classe ».* Par rapport à ses propos, il convient de préciser que si les garçons sont plus turbulents, c'est parce qu'ils adoptent les comportements conformes aux représentations que la société véhicule sur leur sexe. Si cette enseignante perçoit cela comme un stéréotype qui se vérifie dans sa classe, il faudrait plutôt le concevoir comme un comportement qui se perpétue à la suite de la transmission de normes sociales.

Ainsi, pour les professeurs des écoles qui se servent du sexe comme un principe organisateur, certaines actions visent à construire l'égalité des sexes tandis que d'autres, au contraire, renforcent la construction des identités sexuées et les stéréotypes de sexe.

Comme le montre la figure ci-dessous, 82 % des répondants n'ont jamais remarqué avoir eu une attitude différenciée envers une fille et un garçon. À l'inverse, 18% soulignent qu'ils ont déjà eu un comportement différent selon le sexe de l'élève.



Parmi les 28 personnes qui ont répondu avoir déjà remarqué qu'elles s'étaient comportées différemment selon le sexe de l'élève, 26 personnes ont précisé cette attitude. 7 personnes pensent être plus exigeantes avec les filles qu'avec les garçons. Une enseignante précise que, inconsciemment, elle est plus exigeante avec les filles *« pour tout ce qui concerne l'application et la minutie (coloriage, écriture) »* et une autre indique être *« plus intransigeante avec les filles sur le soin, la propreté du cahier »*. Ces remarques permettent de confirmer les constatations exposées au sein du cadre théorique selon lesquelles les enseignants ont des attentes différentes de conduite selon le sexe de l'enfant. Une autre personne déclare qu'elle essaie de faire attention mais qu'elle accepte souvent la réponse *« d'un garçon sans qu'il ait levé le doigt »* alors qu'elle a *« refusé la réponse d'une élève à une autre question pour les mêmes raisons »* et deux autres enseignantes déclarent qu'elles ont tendance à interroger plus souvent les garçons. Aussi, un enseignant souligne que, selon lui, *« les perturbateurs ou les moins autonomes sont des garçons »* donc il essaie *« de leur donner plus de place dans la classe »*.

Concernant les autres professeurs des écoles qui ont précisé leur attitude, 13 pensent être plus doux et plus gentils avec les filles puisqu'ils déclarent avoir une attitude *« plus protectrice »* et *« plus douce »* avec elles, et être *« moins sévère en termes de discipline »*. Une enseignante se trouve par exemple *« plus laxiste »* avec les filles car elle les réprimande moins que les garçons pour leurs comportements dissipés. Une autre personne constate que dans sa façon de *« gronder les filles, l'intonation de voix est différente »* et elle est *« plus tolérante »* avec une fille qui pleure et la *« réconforte avec plus de douceur »*. Une autre réponse va également dans ce sens : *« Parfois, je dispense des petites filles qui pleurent car elles ont peur lors des jeux en EPS »*. Un enseignant, lui, indique : *« Je me suis aperçu que je complimente les filles pour une tenue vestimentaire. Je m'efforce désormais de le faire aussi pour les garçons »*. Comme l'affirme Marie Gaussel[57], il apparait clairement que les enseignants participent, de cette manière, au renforcement de la construction des identités sexuées. Ainsi, les enfants comprennent qu'il est attendu d'eux des comportements différents selon leur sexe et s'approprient ces comportements sexués.

Une professeure des écoles stagiaire évoque le fait qu'elle a remarqué que sa différence d'attitude entre les filles et les garçons *« découlait du comportement des élèves »*. Elle estime que dans sa classe de CM1, les comportements sont très différents selon le sexe : *« Les filles se chamaillent verbalement, les garçons davantage physiquement. Je ne sais pas comment gérer cette différence »*. Il est intéressant de constater qu'elle est consciente d'avoir une attitude différenciée mais qu'elle se sent démunie pour parvenir à adopter une posture égalitaire.

Les réponses à ces questions ne veulent pas dire que 82% des enseignants interrogés n'adoptent jamais un comportement différencié puisque souvent, les différences d'attitudes sont inconscientes. Comme nous l'avons exposé dans le cadre théorique, les enseignants participent malgré eux à renforcer les identités sexuées parce qu'ils sont *« eux-mêmes imprégnés et façonnés par la séparation des rôles et des compétences selon le sexe biologique »*[58]. Ils transmettent donc inconsciemment les normes de genre puisqu'ils sont empreints des représentations sexuées véhiculées par la société dans laquelle ils s'inscrivent, c'est donc pour cela que la majorité des répondants n'a pas conscience des attitudes différenciées adoptées. En revanche, 18% s'en rendent

[57] Marie Gaussel, *art. cit.*, p. 15.
[58] Marie Gaussel, *art. cit.*, p. 16.

compte et expliquent qu'ils essaient de remédier à cela. Une enseignante précise : *« Lorsque je me rends compte de mon attitude, j'essaie de la rectifier »*.

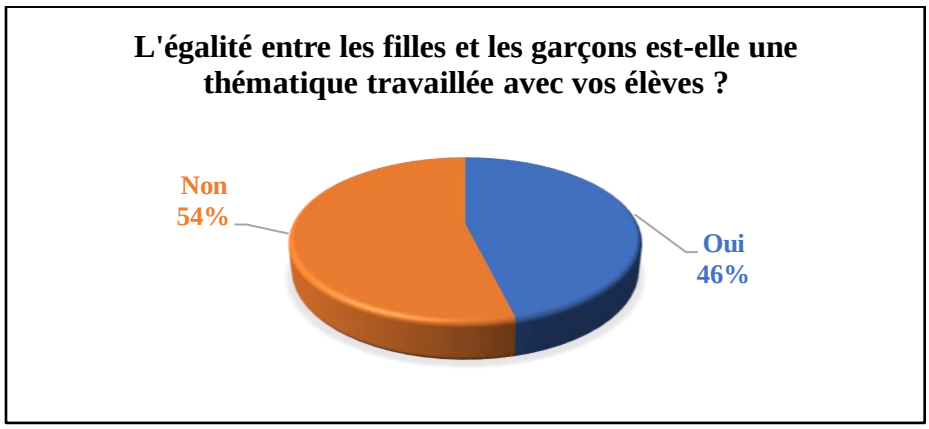
Toujours concernant les questions générales par rapport à la pratique professionnelle, 137 personnes ont expliqué comment elles réagissaient lorsqu'un élève exprimait un stéréotype de sexe. Les réponses ont pu être synthétisées en plusieurs catégories : 58 % des personnes ayant répondu disent qu'elles expliquent à l'élève que ce qu'il vient de dire est faux, 37 % disent qu'elles questionnent l'élève et lui demandent de justifier ses propos pour l'amener à réfléchir et à faire évoluer ses représentations, 3 % sanctionnent immédiatement l'élève et 2% indiquent que, pour elles, les enfants n'ont pas de stéréotypes de sexe. Parmi les 37% qui suscitent un questionnement chez l'élève, une grande majorité a précisé dans les réponses qu'elle impliquait le reste de la classe. Une enseignante déclare par exemple : *« Je demande l'avis des autres élèves, pour savoir s'ils sont ou non d'accord avec ce qui vient d'être dit »* et une autre explique : *« On fait un débat en classe, on en parle et on cherche des contre-exemples »*. Ces échanges avec les pairs permettent ainsi d'aborder la question de l'égalité entre les sexes dans un moment implicite en classe. Il s'agit de se servir des propos de l'élève pour aborder pédagogiquement cette question. En revanche, 58% des personnes interrogées expliquent simplement à l'élève que ce qu'il vient de dire est faux, sans revenir sur ses propos avec le groupe classe. Une enseignante précise : *« J'explique simplement que son idée n'est pas vraie, qu'il n'y a pas de différences »*.

Les réponses à cette série de questions valident l'hypothèse de départ selon laquelle les enseignants sont majoritairement sensibles à la question de l'égalité entre les sexes qui suscite une réflexion dans leur pratique professionnelle.

2.2.2.3. Des moments d'apprentissages explicites peu mis en œuvre

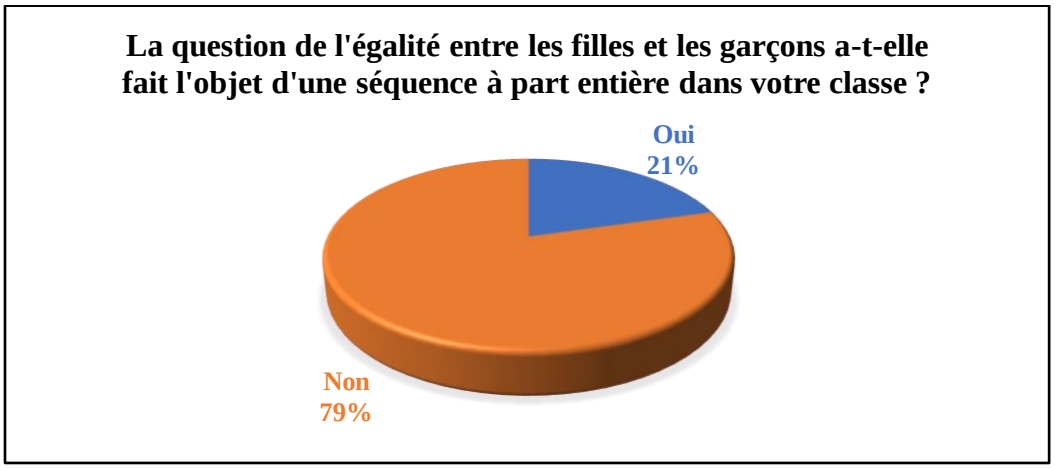
Le reste du questionnaire s'axait plutôt sur les éventuelles actions pédagogiques mises en œuvre dans les classes pour construire l'égalité entre les sexes. Comme le montre la figure suivante, pour 54% des enseignants ayant répondu au questionnaire, l'égalité entre les filles et les garçons n'est pas une thématique travaillée en classe. En revanche, près de la moitié des enseignants ayant répondu au questionnaire travaillent cette thématique avec leurs élèves. Une majorité des

répondants est sensible à la question de l'égalité entre les sexes et 46% mettent en œuvre des actions pédagogiques visant à construire cette égalité.



Parmi les 46% qui ont répondu que l'égalité entre les sexes était une thématique travaillée avec leurs élèves, 44% des répondants indiquent qu'ils abordent cette question de manière implicite. Une enseignante explique que, pour elle, au cycle 1, *« cela se travaille implicitement au quotidien, en ayant le même comportement avec les filles et les garçons. Par exemple, on complimente le look ou la coiffure des filles, comme ceux des garçons ou quand on a besoin de déplacer des objets lourds, on fait appel à des garçons comme à des filles »*. Une autre enseignante, qui précise aborder ce thème avec tous les niveaux de classe, explique qu'elle le traite *« lorsque l'occasion se présente mais pas d'enseignements dédiés »* et un autre enseignant indique que, pour lui, ce thème s'inscrit *« dans la vie quotidienne de la classe »*. Par ailleurs, 42% indiquent que cette thématique est plutôt abordée lors de moments d'apprentissages spécifiques et définis comme tels. Les enseignants du cycle 1 disent utiliser beaucoup la littérature jeunesse ou la mise en place de débats. Pour les enseignants des cycles 2 et 3, cette question est abordée le plus souvent lors de séances spécifiques en éducation morale et civique, sous forme de débats philosophiques. De plus, 14% précisent que cette thématique est abordée des deux manières, autant lors de moments implicites que lors de séances d'apprentissages. Une enseignante précise qu'au cycle 3, elle aborde cette thématique lors de séances d'éducation morale et civique mais aussi *« en cas de situations réelles pour rebondir et échanger »*. Une autre enseignante au cycle 1 dit qu'elle travaille cette question *« régulièrement de manière implicite et aussi dans des moments collectifs spécifiques à partir de supports divers (livres, situations d'apprentissages…) »*.

Ces résultats permettent de relever le fait que cette thématique est abordée presque autant lors de moments implicites en classe, lorsque l'occasion se présente, que lors de moments d'apprentissages dédiés. En revanche, si nous regardons ces réponses par rapport à l'ensemble des personnes ayant répondu au questionnaire, nous pouvons constater que seulement 21% des répondants déclarent que la question de l'égalité entre les sexes a fait l'objet d'une véritable séquence d'apprentissages. Pour 79% des enseignants ayant répondu au questionnaire, cette question n'a pas fait l'objet d'une séquence à part entière dans leur classe, comme le montre la figure ci-dessous.



Ces résultats permettent ainsi de valider l'hypothèse de départ selon laquelle même si les enseignants se sentent concernés par la question de l'égalité entre les sexes et qu'ils mettent en place des actions pour construire cette égalité, il s'agit très peu de véritables séquences d'apprentissages dédiées puisque pour près de 80% des personnes interrogées, cette thématique n'est pas traitée lors de moments d'apprentissages spécifiques.

S'agissant des enseignants qui ont répondu que la question de l'égalité entre les sexes n'était pas travaillée avec leurs élèves, ils ont expliqué les raisons qui les poussaient à ne pas le faire. Si 11% indiquent qu'ils ne traitent pas cette question par manque de temps puisque *« d'autres thématiques prennent déjà beaucoup de temps »* et 8% expliquent qu'ils n'y ont pas pensé, la plupart des répondants déclarent qu'ils ne travaillent pas ce sujet avec leurs élèves parce qu'ils n'en ressentent pas le besoin. En effet, 81% des personnes ayant expliqué les raisons pour lesquelles elles ne traitaient pas cette thématique déclarent qu'elles ne la trouvent pas pertinente. En ce sens, une enseignante explique : *« Partant du principe qu'ils sont égaux, et qu'ils ont les mêmes droits, cela*

n'a pas d'intérêt de travailler la thématique ». Une autre enseignante précise : *« Cela me parait si évident comme principe que mettre l'accent dessus me paraît justement produire l'effet inverse »*. Il est possible de penser qu'insister sur la question de l'égalité entre les sexes pourrait produire l'effet inverse et renforcer l'idée qu'il existe des différences. Néanmoins, le cadre théorique a permis de mettre en lumière le fait que les inégalités de sexe persistent. L'institution scolaire a donc un rôle primordial pour transmettre la notion d'égalité entre les sexes et lutter contre les inégalités. Il est donc nécessaire d'aborder cette thématique pour construire les conditions propices à la construction d'une égalité. Par ailleurs, une professeure des écoles explique : *« Pour moi, c'est mon organisation et ma position qui permettent de créer cette égalité »*. Ses propos signifient qu'elle est sensible à la question de l'égalité entre les sexes mais qu'elle ne met pas en œuvre des moments explicites d'apprentissages pour construire cette égalité. Elle pense plutôt que c'est son attitude vis-à-vis des élèves qui permet de parvenir à cette égalité. Une autre personne rejoint cette idée en indiquant que *« c'est dans les actions de tous les jours que cela se joue »*. Il est vrai que l'attitude de l'enseignant est extrêmement importante pour construire les conditions propices à l'égalité mais il convient de se demander si cela suffit, étant donné que le milieu scolaire n'est pas le seul milieu dans lequel l'enfant se socialise. Il semble que la mise en place de réels moments d'apprentissages ayant pour objectif d'identifier et de déconstruire les stéréotypes permet de lutter, encore plus activement et explicitement, contre les inégalités de sexe.

Parmi les 81% des personnes qui ont répondu qu'elles ne ressentaient pas le besoin d'aborder cette thématique, 33% sont des enseignants de maternelle qui estiment que cette question n'est pas primordiale au cycle 1 puisque les élèves sont, selon eux, *« trop petits »* pour l'aborder. Une enseignante explique que *« l'égalité est quelque chose qui doit être normale, et comme les élèves n'ont pas de stéréotypes sur ce sujet, je ne veux pas l'alimenter »*. Une autre professeure des écoles précise : *« Je ne ressens pas ce besoin pour ma classe, les élèves n'ont pas de stéréotypes »*. Les propos de ces enseignantes s'opposent aux travaux de Gaïd Le Maner-Idrissi qui montrent que les identités sexuées des enfants sont construites dès leur troisième année et continuent de se renforcer par la suite[59].

[59] Gaïd Le Maner-Idrissi, *La construction de l'identité sexuée : un enjeu dans la formation des formateurs-trices* [Conférence], Université Rennes 2, 2013.

Enfin, 33 personnes ont répondu à la dernière question qui demandait à celles ayant mis en place une séquence si elles avaient perçu des évolutions dans les représentations des élèves et 77% estiment qu'elles en ont effectivement perçu. Dans leurs réponses, ces enseignants ne précisent pas de quelle manière ils ont évalué ces changements. Ils indiquent ressentir *« plus de respect »* et *« moins de remarques stéréotypées entre les élèves »*. Une enseignante explique qu'un petit garçon *« a osé ramener un doudou licorne à la suite de la séquence »*, une autre explique voir des effets *« surtout chez les filles qui, après la séance, disent avoir les mêmes droits que les garçons et peuvent jouer aux mêmes jeux »*. En revanche, 12% des personnes ayant répondu à la question disent ne pas avoir perçu d'évolutions et 11% expliquent qu'il est difficile pour elles d'évaluer si la séquence a eu des effets. Une enseignante précise que c'est *« difficile à dire »* puisque *« les représentations sont déjà très ancrées »*. Il apparait clairement qu'il est vraiment difficile de savoir dans quelle mesure les séquences ont eu des effets puisque même pour les personnes disant avoir perçu des changements, il s'agit plutôt de ressentis et de sentiments que d'une réelle évaluation des représentations des élèves. Ces personnes ne précisent pas la façon dont elles ont perçu ces évolutions mais il semble qu'il s'agit plutôt d'appréciations générales.

Ces résultats permettent de confirmer l'hypothèse de départ selon laquelle, pour les enseignants qui mettent en œuvre des actions spécifiques pour lutter contre les stéréotypes de sexe, il est difficile de repérer le véritable impact de leurs actions. Même si la majorité des enseignants ayant mis en œuvre des actions disent avoir perçu une évolution des représentations des élèves, la mesure des effets de leurs actions a des limites puisqu'il n'est pas possible de savoir précisément de quelle manière les représentations des élèves ont évolué : il s'agit seulement, pour la plupart des réponses, du ressenti des enseignants.

2.3. Discussion des résultats

L'objectif de ce travail de recherche était de savoir, grâce à une investigation, si les séquences d'apprentissages mises en œuvre par les enseignants pour construire l'égalité entre les sexes permettent d'éviter l'intensification de la construction des identités sexuées des élèves. Il convient donc de présenter une synthèse des résultats au regard des hypothèses initiales afin de répondre à la problématique puis, d'exposer des suggestions relatives à ce travail de recherche.

2.3.1. Synthèse des résultats

Si, comme nous avons pu l'affirmer grâce au cadre théorique, l'institution scolaire participe, malgré elle, à transmettre les normes de genre véhiculées par la société, une des missions fondamentales des enseignants est de transmettre la valeur républicaine d'égalité entre les hommes et les femmes. La séquence expérimentale menée avait donc pour objectif principal de faire identifier aux élèves les stéréotypes de sexe et de les déconstruire afin d'éviter l'intensification de la construction des identités sexuées. Le recueil des représentations initiales a permis de mettre en lumière le fait que les identités sexuées des élèves étaient déjà construites et que les séances d'apprentissages devaient servir à identifier les stéréotypes pour les dépasser. Les résultats de l'investigation permettent de dire que ces moments d'apprentissages ont eu un impact sur le processus de construction des identités sexuées puisqu'il apparait clairement que les représentations sexuées de la plupart des élèves ont évolué, au fil des séances, vers des représentations dénuées de stéréotypes de sexe. Ces moments d'apprentissages ont permis de faire émerger chez les élèves des questionnements sur les représentations habituelles et une réflexion sur la question de l'égalité entre les sexes. Ainsi, il est possible d'affirmer que la séquence expérimentale a permis de mettre en évidence le fait que des moments d'apprentissages spécifiques, en faisant évoluer les représentations des élèves, ont permis d'éviter l'intensification de la construction des identités sexuées.

L'hypothèse de départ selon laquelle de tels moments ne suffisent pas à déconstruire les identités sexuées sur le long terme ne peut être vérifiée qu'en partie : les résultats montrent que deux mois après la séquence expérimentale, ses effets s'estompent seulement pour quelques élèves mais la plupart d'entre eux ont exprimé des représentations désormais dénuées de stéréotypes de sexe. En revanche, il est intéressant de souligner le fait que les résultats ne permettent pas de savoir précisément de quelle manière la séquence a impacté les identités sexuées des élèves. En ce sens, les résultats obtenus ne sont pas à la hauteur des questionnements initiaux puisqu'il est difficile de savoir si la séquence a réellement permis de changer profondément les représentations des élèves ou si le contexte du milieu scolaire a influencé leurs réponses.

Le questionnaire a permis, lui, d'analyser quantitativement les avis et les pratiques des enseignants ayant répondu au questionnaire. L'hypothèse de départ selon laquelle les professeurs des écoles

sont sensibles à la question de l'égalité entre les sexes mais mettent peu en œuvre des séances d'apprentissages sur cette thématique a pu être validée. Il apparait clairement que la plupart des enseignants interrogés tiennent compte de la question de l'égalité entre les sexes dans leur pratique professionnelle puisque les propos recueillis montrent que beaucoup d'entre eux adoptent une attitude réflexive en questionnant leur attitude et leur pratique. Toutefois, il est fait un constat très disparate au niveau des enseignants entre ceux qui travaillent la thématique de l'égalité entre les filles et les garçons avec leurs élèves et ceux qui ne la travaillent pas. Plus de la moitié des enseignants interrogés n'abordent pas cette thématique avec leurs élèves et dans l'ensemble, une minorité l'évoque lors de moments d'apprentissages dédiés.

Parmi les quelques professeurs des écoles qui ont mis en œuvre une séquence d'apprentissages pour construire l'égalité entre les sexes, la majorité pense avoir perçu une évolution dans les représentations sexuées des élèves grâce à leurs actions pédagogiques mais il ne s'agit pas de certitudes. L'hypothèse de départ selon laquelle les enseignants peuvent difficilement repérer l'impact de leurs actions pédagogiques peut être confirmée au regard des réponses approximatives des participants, qui sont de l'ordre du ressenti plutôt que d'une réelle évaluation. En mettant en parallèle les résultats de la séquence expérimentale avec ceux du questionnaire, il apparait clairement qu'il est vraiment difficile de mesurer les effets des séquences d'apprentissages tant la construction des identités sexuées est un processus complexe. Ainsi, il est pertinent de penser que les moments d'apprentissages conçus par les enseignants permettent d'éviter l'intensification de la construction des identités sexuées mais ne suffisent pas à déconstruire entièrement ou définitivement les stéréotypes de sexe puisque les identités sexuées sont influencées par l'ensemble de l'environnement social des élèves et non pas seulement par le milieu scolaire

2.3.2. Suggestions

Il convient désormais d'aborder les limites de ce travail de recherche afin d'apporter des suggestions pour l'améliorer et le prolonger.

Plusieurs limites concernant l'investigation peuvent être mises en avant. La séquence expérimentale a été menée dans une classe avec quatre élèves dont le français n'est pas la langue

parlée dans le milieu familial. Lorsque les séances ont été menées, en novembre et en décembre, ces élèves ne maîtrisaient pas encore suffisamment la langue française pour comprendre les enjeux dont il était question. La séquence ne comportait que 7 séances et il serait intéressant, compte tenu de ce contexte, de concevoir davantage de séances d'apprentissages pour approfondir la notion d'égalité entre les sexes. Consacrer plus de temps à cette question permettrait de faire atteindre plus progressivement les objectifs aux élèves. Il serait aussi intéressant d'inscrire cette séquence dans un véritable projet de classe puisqu'une approche actionnelle permet de motiver les élèves et de donner davantage de sens aux apprentissages. De plus, les résultats de l'investigation montrent qu'il n'est pas trop tôt pour aborder la question de l'égalité entre les sexes dès l'école maternelle. Grâce à des albums de littérature de jeunesse et en s'appuyant sur le support d'images, les élèves seraient tout à fait capables de poursuivre leur réflexion grâce à de véritables moments de débats. Il serait donc intéressant de prolonger la séquence avec des ateliers de langage qui permettraient aux élèves d'aller plus loin dans leur réflexion. Les débats pourraient être engagés avec des questions simples : le rose est-il une couleur de fille par exemple ou est-ce qu'il existe des jouets pour les garçons ?

Comme nous l'avons souligné précédemment, la difficulté majeure pour répondre de manière satisfaisante à la problématique se situe au niveau de la mesure de l'évolution des représentations des élèves : il est difficile de savoir si les réponses données par les élèves reflètent ce dont ils sont convaincus ou si elles renvoient à des réponses qu'ils pensent attendues par l'enseignant. Il est important de souligner que la même situation de référence a été présentée plusieurs fois aux élèves et le fait qu'ils connaissaient de mieux en mieux cette situation a peut-être renforcé l'idée d'une réponse juste et attendue par l'enseignant. Il serait pertinent de construire différemment la séquence en prévoyant d'autres nouvelles situations pour mesurer l'évolution des représentations des élèves juste après la séquence et deux mois après, afin d'obtenir des réponses plus spontanées de la part des élèves.

Le fait que la séquence expérimentale a été réalisée seulement avec une classe de 22 élèves est un autre biais qui limite la portée du travail de recherche. Il serait intéressant de réaliser cette séquence au sein de plusieurs classes pour donner une plus grande ampleur à l'expérimentation et observer si les représentations des élèves évoluent de la même façon.

L'interprétation des résultats du questionnaire est limitée par le fait que moins de 200 personnes ont participé. Bien que le nombre de réponses puisse convenir, les avis des 156 répondants ne sont peut-être pas représentatifs de ceux de tous les professeurs des écoles du premier degré. De plus, les réponses données manquaient parfois de précisions : certaines questions auraient donc dû être rédigées avec plus de clarté.

Au cours de l'expérimentation, une question me traversait souvent l'esprit : le fait de mettre en lumière les stéréotypes de sexe véhiculés par la société lors des séances va-t-il faire l'effet inverse, c'est-à-dire intensifier les identités sexuées ? Les résultats de l'expérimentation montrent que les séances ont permis d'avoir des effets sur les représentations des élèves et qu'il est donc essentiel d'aborder cette thématique. Néanmoins, il apparait clairement qu'il est très difficile de déconstruire entièrement les stéréotypes de sexe. Ainsi, en plus de se tourner vers les effets des moments d'apprentissages, il serait aussi très intéressant de s'interroger sur l'impact de l'attitude de l'enseignant : peut-elle éviter l'intensification de la construction des identités sexuées ? Si l'enseignant veille tout au long de l'année à avoir une posture propice à la construction d'une égalité entre les sexes, est-ce que cela a des effets sur les représentations sexuées des élèves ? Si oui, est-ce que cela a autant d'effets que d'aborder explicitement cette question lors de moments d'apprentissages spécifiques ?

CONCLUSION

S'inscrivant dans une société qui véhicule de nombreux stéréotypes de sexe, l'institution scolaire ne peut ignorer ce contexte et doit jouer un rôle pour construire l'égalité entre les sexes. Même si l'investigation menée est susceptible d'être améliorée, les séances réalisées ont permis de provoquer de véritables questionnements pour une grande majorité des élèves en suscitant une réflexion de leur part. Grâce à la progressivité des séances et aux supports utilisés, les stéréotypes de sexe ont pu être identifiés par la plupart des élèves et leurs représentations sexuées ont évolué vers des représentations favorables à l'égalité entre les hommes et les femmes. Ce travail de recherche m'a permis de transformer ma sensibilité à la lutte contre les inégalités en un véritable engagement dans ma pratique professionnelle en m'impliquant au quotidien pour l'égalité entre les sexes. Aborder cette thématique avec mes élèves m'a donné envie de mettre en place, chaque

année, une séquence traitant cette question pour poursuivre la construction de l'égalité entre les femmes et les hommes.

Plus largement, ce travail de recherche met en lumière l'importance de réaffirmer l'idée selon laquelle il est primordial de transmettre aux enfants le fait que le sexe n'est qu'une différence anatomique qui ne doit pas servir à se construire en tant que personne. Les professeurs des écoles ont la possibilité, grâce à leurs actions pédagogiques, de jouer un rôle pour faire prendre conscience aux élèves qu'ils peuvent se construire librement selon leurs goûts et leurs aspirations. Il ne s'agit pas seulement de lutter contre les inégalités entre les femmes et les hommes, il s'agit aussi de contribuer au bien-être des enfants en leur permettant de se construire librement.

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire 69

Annexe 2 : Images plastifiées des pandas (la maman, le papa, le petit garçon et la petite fille) 71

Annexe 3 : Images des pandas réalisant une activité 71

Annexe 4 : Recueil des représentations initiales des élèves (avant les séances) 72

Annexe 5 : Retranscription de la séance 2 sur les tâches domestiques 73

Annexe 6 : Retranscription de la séance 3 sur les jouets 81

Annexe 7 : Retranscription de la séance 4 sur les jouets 85

Annexe 8 : Retranscription de la séance 5 sur les loisirs et les métiers 95

Annexe 9 : Recueil des représentations des élèves juste après les séances 100

Annexe 10 : Recueil des représentations des élèves 2 mois après les séances 101

Annexe 11 : Tableaux récapitulatifs des réponses des élèves 102

Annexe 1 : Questionnaire

1) Êtes-vous :

- Une femme
- Un homme

2) Depuis combien de temps exercez-vous le métier de professeur des écoles ?

3) Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ?

- Moins de 25 ans
- 25-35 ans
- 35-45 ans
- 45-55 ans
- 55-65 ans
- Plus de 65 ans

4) Pensez-vous prêter attention à la question de l'égalité entre les filles et les garçons dans votre pratique professionnelle ?

- Oui
- Non
- Autre

5) L'égalité entre les sexes est-elle un point d'attention lorsque vous choisissez du matériel ou des supports pédagogiques (albums, manuels, jeux…) ?

- Oui, toujours
- Oui, parfois
- Non, jamais

6) Le sexe est-il un principe organisateur dans votre classe (alterner une fille et un garçon au coin regroupement par exemple) ?

- Oui, souvent
- Oui, parfois
- Non, jamais

7) Si oui, dans quelles situations ?

8) Vous êtes-vous déjà dit que vous aviez eu une attitude différente envers une fille et un garçon ?

- Oui
- Non

9) Si oui, laquelle par exemple ?

10) Comment réagissez-vous lorsqu'un élève exprime un stéréotype de sexe ?

11) L'égalité entre les filles et les garçons est-elle une thématique travaillée avec vos élèves ?

- Oui
- Non

12) Si oui, avec quels niveaux de classe et sous quelles formes (de manière implicite ou lors de moments d'apprentissages spécifiques) ?

13) Si non, pour quelles raisons selon vous ?

14) La question de l'égalité entre les filles et les garçons a-t-elle fait l'objet d'une séquence à part entière dans votre classe ?

- Oui
- Non

15) Si oui, avez-vous perçu une évolution dans les représentations des élèves ?

<u>Annexe 2</u> : Images plastifiées des pandas (la maman, le papa, le petit garçon et la petite fille)

<u>Annexe 3</u> : Images des pandas réalisant une activité

<u>Annexe 4</u> : Recueil des représentations initiales des élèves (avant les séances)

L'abréviation « F » signifie « femme » : elle est utilisée lorsqu'un élève a répondu qu'il s'agissait sur l'image de la maman ou de la petite fille.
L'abréviation « H » signifie « homme » : elle est utilisée lorsqu'un élève a répondu qu'il s'agissait sur l'image du papa ou du petit garçon.
L'abréviation « 2 » signifie « les 2 » : elle est utilisée lorsqu'un élève a répondu qu'il pouvait s'agir d'une maman (ou de la petite fille) ou d'un papa (ou du petit garçon).
Pour préserver leur anonymat, les élèves ont été numérotés dans l'ordre de leurs interventions lors de la séance 2 (Annexe 5) et ce numérotage a été repris pour toutes les annexes.

<u>Élèves de MS</u> :

	Voitures	Tondeuse	Roller	Poupées	Peinture	Docteur	Football	Repassage	Canapé	Cuisine	Corde à sauter	Ordinateur	Bébé
EF12	H	H	F	F	H	F	H	F	H	F	F	H	F
EM7	H	H	F	F	H	F	H	F	F	H	F	H	F
EF10	H	F	H	F	F	F	H	F	H	F	F	F	F
EM9	H	F	H	F	2	H	H	F	F	H	H	H	2
EF2	H	F	H	F	F	H	H	F	H	F	F	F	F
EM1	H	H	H	F	H	H	H	F	F	F	H	H	2
EF5	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	F	H	F
EF8	H	F	H	F	H	H	H	F	H	F	F	H	F
EF6	H	H	H	F	H	H	H	F	H	F	F	H	F
EF4	H	H	F	F	F	H	H	F	H	F	F	H	F
EF3	H	H	F	F	F	F	H	F	H	F	H	H	F
EF11	H	H	F	F	H	F	H	F	H	F	H	H	F

<u>Élèves de GS</u> :

	Voitures	Tondeuse	Roller	Poupées	Peinture	Docteur	Football	Repassage	Canapé	Cuisine	Corde à sauter	Ordinateur	Bébé
EM21	2	F	H	F	H	H	H	F	F	F	H	H	F
EF20	H	H	F	F	H	F	H	F	H	F	F	F	F
EM17	H	H	F	F	H	F	H	F	H	F	F	H	F
EF13	2	F	H	F	H	F	H	F	F	H	F	F	F
EM19	H	F	H	F	H	H	H	F	H	F	H	H	F
EM15	H	F	F	F	H	H	H	F	H	F	H	H	F
EF22	H	H	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	F
EF16	H	F	H	F	F	H	H	H	H	F	H	F	F
EM14	H	H	F	F	H	F	H	F	H	F	H	H	F
EF18	H	F	F	F	H	F	H	F	H	F	F	F	F

<u>Annexe 5</u> : Retranscription de la séance 2 sur les tâches domestiques

L'abréviation « PE » signifie « professeure des écoles ». Pour préserver leur anonymat, les élèves ont été numérotés dans l'ordre de leurs interventions : « E » signifie « élève », « M » signifie « masculin », « F » signifie « féminin » et le nombre correspond à l'ordre des interventions. Par exemple, « EM1 » signifie qu'il s'agit du premier élève de sexe masculin qui a pris la parole. Ces abréviations ont été reprises dans toutes les autres annexes.
La séance s'est réalisée en demi-classe.

<u>Séance avec les MS</u> :

PE : Alors, je vais vous montrer des photos sur l'ordinateur de papas et de mamans qui font des choses, d'accord ? Et vous, vous allez me dire ce que vous voyez, d'accord ?
EM1 : D'accord.
PE : On se rappelle, on lève la main quand on veut dire ce qu'on voit.
EF2 : La maman !
EF3 : La cuisine !
PE : Comment on dit ? On fait une phrase ! C'est une maman qui fait…?
EF4 : C'est la maman qui fait la cuisine.
PE : Et chez vous, c'est qui qui fait la cuisine ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Ma maman !
EF5 : Ma maman et mon papa.
PE : C'est que les mamans qui font la cuisine ?
EF6 : Quand les mamans sont pas là, et aussi quand elles travaillent, c'est les papas qui cuisinent.
EM7 : Papa, moi !
PE : Et ici, qu'est-ce qu'on voit ?
EF5 : C'est le papa qui bricole.
PE : Ça veut dire quoi bricoler ?
EF4 : Bricoler, ça veut dire quand on répare.
PE : Oui, bricoler, ça veut dire réparer, fabriquer des petites choses…Et ici ?
EF5 : La maman qui donne le biberon à son bébé.
EF2 : La maman.
EF8 : Un biberon avec son bébé.
PE : C'est un bébé, EF11 ?
E11 ne répond pas.
EF4 : Elle donne le biberon au bébé.
PE : EF2, vous, à la maison, c'est qui qui s'occupe du bébé ?
EF2 : La maman.
EF8 : Moi, je suis la petite sœur !
PE : Et toi, EM9, c'est qui qui s'occupe du bébé ?
EM9 : Ma maman.

PE : C'est que ta maman ?
EM9 : Non, oui et aussi c'est mon papa.
EF6 : Maitresse, enfaite moi, ma maman elle donne le biberon à ma petite sœur et ma petite sœur des fois elle prend son biberon toute seule !
PE : Et des fois, c'est ton papa qui donne le biberon à ta petite sœur ?
EF6 : Non !
EF8 : Moi, j'ai déjà bu du biberon.
PE : Non, c'est que ta maman ? Et toi, EM1, c'est qui qui donne le biberon à ta petite sœur ?
EM1 : La maman !
PE : Ta maman ? D'accord. Et puis, ici qu'est-ce qu'elle fait la maman EM7 ?
EF8 : La maman !
EF3 : La maman joue avec le garçon.
EM7 : La maman joue les jouets !
PE : La maman joue avec le petit garçon ? Oui, c'est bien ! Et vous, c'est qui qui joue avec vous ?
EF8 : Moi, personne ! Avec mon frère !
EF6 : Avec ma petite sœur !
EF3 : Moi, ma sœur, elle joue avec moi.
EF2 : Moi avec moi.
EM1 : Ma maman, mon papa, ils jouent avec moi au train !
PE : D'accord EM1 ! Et toi, EF12 ?
EF12 ne répond pas.
EF5 : Moi, je joue toute seule !
PE : Et ici, qu'est-ce que c'est ?
EF4 : De la peinture !
EF2 : Le papa.
EF4 : Il fait la peinture.
PE : Ici, c'est le papa qui fait de la peinture. Et puis, ici ?
EF2 : La maman.
PE : EF2, la maman, qu'est-ce qu'elle fait la maman ?
EF4 : Elle met les habits à la machine.
PE : Vous avez entendu ce qu'elle a dit EF4 ? Elle met les habits à la machine, oui.
EF8 : Elle nettoie !
PE : Et puis, ici ?
EM1 : Maman y passe l'aspirateur.
EF8 : Elle nettoie tous les tapis !
PE : Et chez vous, c'est qui qui passe l'aspirateur ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Maman !
EF8 : Moi, c'est ma maman !
EF6 : Maîtresse, moi enfaite ma maman elle aspire tout le temps avec l'aspirateur !
EF5 : Moi, tous les deux !
EF3 : Moi, c'est ma maman !

PE : D'accord. Alors, là, on a vu que c'était une maman qui cuisinait. EF2, assieds-toi.
EF8 : Une maman qui cuisine.
PE : Et est-ce que les papas ont le droit aussi de faire la cuisine ?
EF2 : Bah non !
EF5 : Oui !
PE : Non EF2, pourquoi ?
EF6 : Ba cet après-midi, quand ma maman elle est pas là, c'est mon papa qui cuisine !
PE : Et pourquoi les papas ne pourraient pas cuisiner ?
EF4 : Parce que !
EF8 : Maitresse, ba tu sais moi j'ai cuisiné avec ma maman.
PE : Mais, est-ce que les papas peuvent cuisiner ?
EF3 : Et moi aussi j'ai cuisiné avec ma maman.
EM9 : Oui !
PE : Vous avez entendu EM9 ? Il a dit que oui, les papas ont le droit de faire la cuisine, vous êtes d'accord ?
EF8 : Ba tu sais moi, mon papa et ma maman, ils cuisinent les deux !
PE : Ah EF8, son papa et sa maman, ils cuisinent les deux !
EF5 : Moi aussi !
EF2 : Moi aussi !
PE : Ba alors ? Les papas aussi ils savent faire la cuisine aussi ?! Regardez !
EF4 : Ba oui !
EF8 : Oui, moi il sait faire !
Plusieurs élèves rient quand ils voient la photo d'un homme qui cuisine.
EF4 : Ah oui, il sait faire la cuisine !
PE : Ils savent faire les papas aussi ! Et là, le papa il bricole, mais est-ce que les mamans peuvent aussi bricoler ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Non !
EM1 : Non, c'est le papa !
EF8 : Non, elle sait pas !
PE : Les mamans, elles ont le droit aussi de bricoler ! Et elles savent faire aussi les mamans !
EF6 : Moi, ma maman elle sait pas bricoler, ma maman.
PE : Elle sait pas bricoler mais si elle apprend, elle peut y faire !
EF4 : Ba moi aussi elle sait bricoler !
PE : Ah ba tu vois ! Si les mamans ont envie de bricoler, elles ont le droit. Et puis, est-ce que les papas savent donner le biberon ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
EF6 : Maitresse, c'est un gros bébé.
EF8 : Ah il est mignon !
PE : Les papas aussi ils peuvent donner le biberon ! EF2, ton papa il donne le biberon à ta petite sœur ?

EF2 : Oui !
EF8 : Moi aussi, j'ai un bébé dans ma maison.
PE : Et les papas, est-ce que ça peut jouer avec les enfants ?
EF8 : Oui !
PE : Tu as raison. Et est-ce que les mamans peuvent faire de la peinture ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
EF4 : Ah, elle a pris de la peinture !
PE : Vous avez raison, regardez on voit sur la photo. Et le linge ? À la maison, c'est qui qui s'occupe du linge ?
EF8 : Maman et papa !
PE : Les papas, est-ce qu'ils peuvent faire le linge ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
Plusieurs élèves rient devant la photo d'un homme qui réalise des tâches ménagères.
PE : Ça, c'est quoi ?
EF6 : C'est le fer à lisser.
PE : C'est le fer à repasser. Les papas aussi ils savent faire ça ?
EF3 : Les mamans aussi !
PE : Oui, les deux ! Et le ménage, l'aspirateur ?
EF5 : Le papa aussi il sait faire !
EF3 : Et la maman aussi !
PE : Est-ce que les papas peuvent faire le ménage ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
EF6 : Et mon papa, maitresse, aussi il bricole !
PE : Alors, est-ce que les papas et les mamans peuvent faire les mêmes activités à la maison ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
PE : Vous êtes tous d'accord ? EF10, les papas et les mamans peuvent faire les mêmes activités à la maison ?
EF10 : Oui.
EF4 : Et même les enfants !
PE : Oui, tu as raison, même les enfants ! Tout le monde peut participer aux activités de la maison. Alors, ici, quand on a montré le panda…
EF4 : Il cuisine !
PE : Alors, c'est la maman ou le papa ?
EF8 : C'est la maman !
PE : Ou les deux ?
EF5 : C'est les deux !
PE : Est-ce que ça peut être les deux ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
PE : C'est la maman, ou le papa ! On ne sait pas ! Ça peut être les deux. Peut-être que c'est la maman, peut-être que c'est le papa car les deux peuvent cuisiner.
EM7 : La maman !

PE : Et ici, qui s'occupe du bébé ?
EF3 : Le papa !
PE : C'est le papa ou…?
EF4 : La maman !
PE : Oui, ça peut-être les deux ! Et ici, qui fait la peinture ?
EF3 : La maman !
EM7 : Le papa !
EF6 : C'est le papa !
PE : C'est peut-être la maman, ou peut-être le papa ! Ça peut être les deux. Pourquoi ça peut être les deux ?
EF8 : Parce que !
PE : Parce que les papas et les mamans peuvent faire les mêmes choses ! Et ici, c'est qui ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Les deux !
PE : Et ici ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Les deux !
PE : Oui, c'est les deux qui peuvent faire ça !

<u>Séance avec les GS</u> :

PE : Alors, je vais vous montrer des photos de papas et de mamans en train de faire des choses et vous, vous allez me dire ce que vous voyez. D'accord ? On lève la main. EF13 ?
EF13 : Elle est en train de préparer.
PE : C'est qui qui est en train de préparer ? De cuisiner ?
EF13 : La maman.
PE : C'est une maman qui est en train de préparer à manger. Vous êtes d'accord ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
PE : Ensuite, ici, EM14 ?
EM14 : C'est le papa en train de réparer.
PE : En train de réparer, oui, en train de bri…
EM14 : Bricoler !
PE : Bricoler, oui. Et chez vous, c'est qui qui bricole ?
EM15 : C'est mon papa !
EF16 : Mon papa.
EM17 : Moi, c'est ma maman et mon frère.
EM14 : Mon papa, il travaille super vite !
PE : D'accord ! Et ici ?
EF13 : C'est la maman.
PE : C'est une maman, qui fait quoi ?
EF18 : Qui donne au bébé le lait dans un biberon.
PE : Et ici, EM19 ?
EM19 : Il joue.

PE : Qui ça « il » ? C'est qui « il » ?
EM19 : Le petit garçon.
PE : Ah je comprends mieux, le petit garçon, qu'est-ce qu'il fait ?
EF19 : Il joue avec sa maman.
PE : Oui, le petit garçon joue avec sa maman. Et vous à la maison, c'est qui qui joue avec vous ? C'est votre papa, votre maman ?
EM15 : Moi de toute façon je joue à la play dès que je joue !
EF18 : Moi, c'est les deux.
EM21 : Moi, c'est avec mon papa.
PE : D'accord, et ici ? EF20 ?
EF20 : Un monsieur qui bricole.
PE : Qu'est-ce qu'il fait ?
EF20 : Il fait de la peinture.
EF18 : Maitresse, tu sais ba hier quand on est allé se promener, ba mon papa il a peint le mur avec un petit pinceau et il était beau le mur, le mur de la terrasse.
PE : D'accord, et ici EF16 ?
EF16 : Ah c'est le même… que ma maison.
PE : C'est une maman qui sort les habits de la machine à laver ?
EM14 : Oui.
PE : Et chez vous, c'est qui qui met les habits dans la machine à laver ?
EM21 : Moi, c'est ma maman.
EF22 : C'est ma maman !
EM19 : Moi, c'est moi tout seul.
EF20 : C'est ma maman et mon beau-papa !
EM21 : Moi, ma maman elle est toujours dans la salle de bain et elle met les habits dans la machine.
PE : Et puis ici, qu'est-ce que c'est ?
EM14 : L'aspirateur !
EF20 : La maman qui fait l'aspirateur.
EM14 : Pour aspirer les saletés !
PE : Oui, et chez vous, c'est qui qui passe l'aspirateur ?
EF18 : Moi, ma maman !
EF22 : Ma maman !
EF20 : Des fois c'est ma maman et des fois c'est mon beau-papa.
EM21 : Et des fois, c'est moi et mon frère.
EM15 : Ba moi aussi !
PE : D'accord ! Alors, là, on voit ici une maman qui cuisine mais est-ce que c'est toujours les mamans qui font la cuisine ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Non !
EF20 : Aussi les papas et les beau-papas !
EM17 : Aussi les grands frères et les grandes sœurs !
EM19 : Moi, c'est que les mamans !

PE : Est-ce que les papas savent faire à manger ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
PE : Ba oui ! Vous avez raison ! Regardez !
EM14 : Moi, je fais tout seul les trucs à manger.
PE : Les papas savent aussi faire à manger et ils ont le droit de faire s'ils ont envie ! Et les mamans est-ce qu'elles savent bricoler ?
EF18 : Non !
PE : Il y en a qui ne savent pas bricoler mais si elles ont envie, est-ce que les mamans ont le droit de bricoler ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
EM19 : Non !
PE : Non, pourquoi EM19 ?
EM19 : Parce que…parce qu'elles lavent la maison !
PE : Mais est-ce que c'est toujours que les mamans qui doivent laver la maison ? Les papas peuvent aussi laver la maison !
EM14 : Ba oui.
PE : Donc, les mamans, est-ce qu'elles ont le droit de bricoler si elles ont envie ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
PE : EM19, tu en penses quoi ? Regarde !
EM14 : Oui, elles peuvent faire les mamans.
PE : Et, est-ce que les papas peuvent aussi donner le biberon aux bébés ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
PE : Vous êtes tous d'accord ?
EF13 : Oui !
EF18 : Maitresse, tu sais, ba le papy quand j'étais petite ba il m'avait donné du lait, quand j'étais petite !
PE : Ah oui, tu vois les garçons aussi ont le droit de donner le biberon aux bébés !
EM14 : Mêmes les grandes sœurs et les grands frères.
EM20 : Et même les petits frères !
PE : Et puis, est-ce que les papas ont le droit de jouer avec les enfants, eux aussi ? Est-ce qu'ils peuvent ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
PE : Ba oui, regardez !
EM14 : Ah ouais !
EF18 : Fais voir maîtresse ?
EF20 : On dirait des voitures mais c'est des Lego…
PE : Et les mamans, est-ce qu'elles peuvent faire de la peinture ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
PE : Vous êtes tous d'accord ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
EF18 : Maitresse, tu sais ma maman aussi elle trace des traits de peinture sur le mur !

PE : Ah elle a fait avec ton papa la terrasse ?
EF18 : Oui !
PE : Ba tu vois, elle sait faire, elle aussi !
EF18 : Oui, elle sait faire !
EM14 : Tout le monde il sait faire !
EF18 : Ah, c'est le mur bleu !
PE : Oui. Et ici, qu'est-ce que c'est ?
EM14 : Une machine à laver, et les papas aussi ils peuvent faire !
PE : Oui, EF16, tu es d'accord ? Les papas, est-ce qu'ils peuvent faire ça ?
EF16 : Oui !
PE : Vous êtes tous d'accord ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
PE : Ça, c'est quoi ?
EF20 : Le lisseur.
PE : C'est un fer à…
EM21 : À lisser !
PE : Non, c'est un fer à repasser. C'est pour repasser les habits.
EF18 : Il est tout noir le monsieur, comme EM14
EM14 : Ba non, je suis pas noir, je suis marron.
PE : Les garçons, ils peuvent aussi faire le ménage ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
EM17 : Mon papa, chez lui, il a déménagé, il avait des escaliers et j'avais même des Lego !
PE : Est-ce que vous pensez que les papas et les mamans peuvent faire les mêmes choses à la maison ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
PE : Alors, maintenant, je vais vous montrer des images qu'on a déjà vu et vous me dites qui c'est. Ici, qui c'est qui donne le biberon ?
EM14 : Le papa.
EF22 : La maman.
PE : Est-ce que c'est que le papa ou que la maman ?
EF18 : Non, le papa aussi !
EF20 : Le papa aussi !
PE : Alors, qu'est-ce qu'on dit ici ? On peut dire que c'est les deux, ça peut être la maman ou le papa.
EF18 : Maitresse, tu sais le bébé là je voudrais bien le porter.
PE : Et puis, ici ?
EM15 : La maman !
PE : La maman ? Le papa ? Ou les deux ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Les deux !
PE : Ça peut être les deux oui, et ici ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Les deux !

PE : Les deux oui, et ici ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Les deux !
PE : Ça peut être un papa ou une maman, oui et ici ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Les deux !
PE : Ça peut être les deux, oui ! Les papas et les mamans peuvent faire les mêmes choses à la maison.

<u>Annexe 6</u> : Retranscription de la séance 3 sur les jouets

PE : Alors qu'est-ce que vous avez vu sur la table des jouets préférés des filles ?
EM14 : Des poupées de la Reine des neiges !
PE : Oui, et quoi d'autres ?
EM21 : Des maisons de poupée.
EF8 : Une peluche !
PE : Oui, et sur la table des jouets préférés des garçons ?
EM14 : Des voitures de courses !
EF20 : Des Kaplas.
EF5 : Moi, chez moi, j'ai des jouets de garçons !
PE : EF5 dit que chez elle, elle a des jouets de garçons !
EF22 : Et moi aussi !
PE : Et EF22 aussi !
EF6 : Moi aussi !
EF8 : Pas moi !
PE : Alors, EM21, qu'est-ce que tu as choisi ?
EM21 : Une voiture pour les garçons !
PE : La voiture, c'est que pour les garçons ?
EM14 : Oui !
EF5 : Non !
PE : Les filles peuvent aussi jouer avec ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Non !
PE : Alors moi, j'aimerais que ceux qui ont dit non nous expliquent pourquoi les filles n'ont pas le droit de jouer avec les voitures ? EM14 pourquoi ?
EM14 : Parce que, c'est parce que c'est que pour les garçons parce que y sont des garçons
PE : Mais pourquoi les filles n'auraient pas le droit de jouer avec des voitures ?
EM14 : Parce que c'est que pour les garçons
EF20 : Maitresse, tu sais dans la chambre de mon grand frère, il y a des Lego.
PE : Les jouets de voitures, c'est pas des jouets que pour les garçons ! Les jouets, c'est pour tous les enfants. Si les filles, elles ont envie de jouer avec des voitures, est-ce qu'elles peuvent ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
EF20 : Oui, parce que dans la chambre de mon grand frère, y a des Lego pis j'y joue.

EF8 : Moi, mon frère y veut pas que j'y joue !
EM14 : Non !
PE : Pourquoi, non EM14 ?
EM14 : Parce que…
EF8 : Parce qu'on peut pas se mélanger !
EM14 : Parce que les filles ils aiment que la Reine des neiges !
PE : Pourquoi tu dis ça EM14 ? Elles n'aiment pas que ça et il y a aussi des garçons qui aiment ça. Est-ce que les filles si elles ont envie, elles ont le droit de jouer avec les voitures et les dinosaures ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
EM21 : Maitresse, tu sais j'ai une petite cousine, et elle a qu'un an et j'ai encore des jeux de bébé et je lui donne !
EM14 : Elle s'appelle comment ?
PE : Et c'est une fille, et elle peut jouer avec tes jouets, tu vois ? C'est parce que ça n'existe pas les jouets qui sont que pour les garçons ou les jouets qui sont que pour les filles, tous les jouets sont pour tous les enfants. Est-ce que quelqu'un a dit les voitures, c'est pour les garçons ? Non, personne ! Donc, les filles, si elles ont envie de jouer avec des voitures, est-ce qu'elles peuvent ? Si elles ont envie ?
EM9 : Oui !
PE : Et les garçons, s'ils ont envie, est-ce qu'ils ont le droit de jouer avec des poupées ?
EM21 : Oui !
PE : Vous en pensez quoi ? EM19 et EM15 ? Est-ce que vous pensez que si vous avez envie vous pouvez ?
EM19 : Je sais pas…
PE : Et toi EM15, qu'est-ce que tu en penses ?
EM15 : Je sais pas…
EM14 : Pourquoi t'as pas dit la vérité ? Que tu veux pas !
PE : Ah, mais si toi tu ne veux pas, tu as le droit mais si par exemple, il y a un garçon qui dit qu'il a envie de jouer à la poupée, est-ce que vous pensez qu'il a le droit ?
EM17 : Oui !
EF20 : Oui !
EF18 : Non !
EM21 : Si !
PE : Pourquoi EF20 tu dis oui toi ?
EF20 : Parce qu'ils ont envie de jouer avec les jouets des filles, et on oblige pas.
EM21 : Les filles, elles ont le droit de prêter leurs jouets.
PE : Oui, les jouets c'est pour tous les enfants ! Si on aime bien un jouet on a le droit de jouer avec peu importe si quelqu'un nous dit que c'est un jouet de garçon ou un jouet de fille, vous êtes d'accord ?
EM17 : Oui !
EF20 : Maitresse, ma maman elle voulait casser les jouets de mon petit frère…

EM14 : EF22, elle embête EM15 !
PE : EF22, tu arrêtes ! Oui, car tous les enfants ont le droit de jouer avec tous les jouets !
EM21 : Même, on peut jouer avec des jeux vidéo qu'on aime, moi déjà j'ai Fifa 19 !
PE : Alors, les garçons qui veulent, ceux qui veulent, peuvent aller regarder à la table des filles et choisir un jouet qu'ils aiment bien et nous l'apporter. Est-ce qu'il y a des garçons qui veulent ?
EM21 : Oui !
PE : EM21 oui, vas-y !
EM17 : Moi aussi !
PE : Allez-y ceux qui veulent !
EM1 : Moi ?
PE : Oui, tu peux !
EF8 : EM9 va ! EM9, t'es un garçon !
PE : Et maintenant, les filles, peuvent aller choisir un jouet qu'elles aiment bien sur la table des garçons.
Tous les enfants sont allés regarder les jouets sur les tables et certains en ont pris.
PE : Allez, vous venez vous asseoir avec l'image, ceux qui ont une image. EF10, viens t'asseoir. EM21 va nous montrer le jouet qu'il a choisi sur la table des filles. C'est une guitare. Est-ce que les filles et les garçons peuvent jouer avec ce jouet ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
PE : EF10, qu'est-ce que tu as choisi ?
EF6 : Des figurines en super-héros !
EM21 : Des figurines Spiderman !
PE : Est-ce que les filles et les garçons ont le droit de jouer avec ça ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
PE : Et oui, tout le monde a le droit de jouer avec ce jouet.
EF8 : Moi, j'ai pris un jouet de fille !
PE : Est-ce que les filles et les garçons peuvent jouer avec ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
PE : Alors c'est pas un jouet de fille, ça existe pas les jouets de fille ou les jouets de garçon car c'est des jouets pour tous les enfants. Alors, vous savez ce qu'on va faire ?
EF20 : On va les coller nos trucs ?
PE : On va faire une affiche pour expliquer à tous les enfants de l'école ce qu'on a appris ce matin sur les jouets. Est-ce que quelqu'un, en levant la main, peut dire une phrase qu'on va écrire pour expliquer ce qu'on a appris sur les jouets. EF17, vas-y. On écoute EF17 et vous dites si vous êtes d'accord.
EM17 : Enfaite, moi j'aime bien les trottinettes.
PE : Tu veux qu'on écrive ça ?
EM17 : Euh… non !
PE : Il faut qu'on écrive une phrase pour que les gens qui viennent dans l'école, quand ils regardent notre affiche, ils comprennent ce qu'on a appris ce matin. EM21, tu proposerais quoi toi ? Qu'est-ce qu'on a appris ce matin ? Une phrase qu'on peut écrire ? EF6 ?

EF6 : On a le droit de jouer avec les jouets de filles !
PE : Qui ça on ?
EF6 : Les filles et les garçons.
PE : Alors, j'écris : les filles et les garçons, et ensuite ?
EF5 : Ont le droit de jouer avec tous les jouets !
PE : Les filles et les garçons ont le droit de jouer avec tous les jouets, est-ce que vous êtes d'accord ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
PE *(en écrivant sur l'affiche)* : Les… filles… et… Ensuite ?
EF20 : Les garçons ont le droit de jouer avec tous les jouets !
PE : Va doucement EF20, moi, il faut que j'écrive, regarde ! Les filles et ?
EF13 : Les garçons…
PE *(en écrivant sur l'affiche)* : Les… garçons…
EF4 : Ont le droit…
PE *(en écrivant sur l'affiche)* : Ont… le… droit…
EF4 : De jouer…
PE *(en écrivant sur l'affiche)* : De… jouer…
EF3 : Avec tous les jouets !
PE *(en écrivant sur l'affiche)* : Avec…tous…les…jouets…Alors, là, regardez. J'ai écrit : Les filles et les garçons ont le droit de jouer avec tous les jouets. Ça va comme ça ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
PE : Où est-ce qu'on va la mettre cette affiche pour montrer à tous les enfants de l'école ?
EF8 : Nous, c'est pour expliquer à tous les enfants de l'école !
EF20 : Maitresse, est-ce qu'on peut les garder nos images pour la maison ?
PE : Non, je vais vous expliquer ce qu'on va faire avec. Comment on fait pour que les enfants qui ne savent pas lire comprennent ce qu'on a écrit ? Je vous propose qu'on dessine une fille et un garçon et qu'on colle plein de jouets pour expliquer que les filles et les garçons ont le droit de jouer avec tous les jouets. Alors, vous allez choisir un jouet que vous voulez coller.
Les élèves vont choisir une image et la collent sur l'affiche. EF8 se charge de dessiner une fille et un garçon.
PE : Venez vous asseoir pour que je vous montre l'affiche ! Regardez !
Plusieurs élèves *(parlent en même temps) :* Ouah !
PE : À midi, je vais afficher l'affiche dans l'école, dans le couloir, pour que tous les enfants et les adultes de l'école puissent la regarder. Est-ce que vous êtes d'accord ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* Oui !
EF8 : Comme ça, on va tous la voir !
PE : Oui !

<u>Annexe 7</u> : Retranscription de la séance 4 sur les jouets

La séance 4 a pris la forme d'un atelier de langage par groupe de 5 ou 6 élèves.

<u>Groupe 1</u> - <u>5 élèves de GS</u> :

Les élèves regardent la vidéo.
EM21 : C'est une Audi.
EF18 : Tu vois EM15 ?
EM21 : Elle fait du skate !
EF18 : C'est trop beau !
EM15 : C'est une Ferrari on dirait.
EM21 : Non, c'est une Audi !
EF18 : Elles sont trop belles ses chaussures !
EM15 : C'est déjà terminé ?
EF16 : Oui, je crois que c'est fini.
PE : Je vais vous poser quelques questions pour comprendre le film. Alors, qu'est-ce qu'il raconte ce film ?
EF18 : Ba tu sais y a un monsieur qui a pris la Barbie et qui l'a posé par terre et il a ouvert la porte de la voiture et il l'a mis par terre.
PE : D'accord, et toi EM15 qu'est-ce que tu as vu ?
EM15 : Il y avait une grosse boule derrière.
PE : Oui, où est-ce qu'il se passe le film ?
EM21 : Dans un magasin !
PE : Dans un magasin, oui. Et, c'est quoi les jouets qu'on voit du côté rose ?
EM21 : Des poupées de filles !
PE : Des poupées, et du côté bleu, qu'est-ce qu'on voit ?
EF16 : Des voitures.
EF13 : Des voitures bleues.
PE : Oui mais pourquoi il y a ces deux couleurs ?
EM15 : Parce que les filles aiment bien le rose et les garçons aiment bien le bleu !
EM21 : C'est juste pour pas se tromper.
PE : Et pourquoi les jouets sont séparés des deux côtés ?
EM21 : C'est pour pas les mélanger !
PE : Pourquoi ? Il ne faut pas les mélanger ?
EM21 : Parce que faut pas les mélanger parce qu'il faut pas…
PE : Mais pourquoi la poupée veut aller de l'autre côté ?
Les élèves ne répondent pas.
PE : La poupée, vous pensez qu'elle est comment ?
EF18 : Belle !
EF13 : Ses chaussures sont roses.

PE : EF18, tu penses qu'elle est belle et toi EF16, tu penses qu'elle est comment ?
EM21 : Gentille !
PE : D'accord et à partir du moment où la poupée conduit, qu'est-ce qu'ils font les autres jouets ? Qu'est-ce qu'on voit ici ? Les poupées qu'est-ce qu'elles font ?
EF13 : Elles bougent.
EM21 : Elles jouent.
PE : Elles jouent à quoi ?
EM21 : Au foot.
EF16 : C'est les garçons d'habitude qui jouent au foot !
EM21 : Et aussi les filles qui jouent au foot !
PE : Oui, EM21, c'est aussi les filles ! Et là, les soldats, les guerriers, qu'est-ce qu'ils font ?
EM21 : Ils boivent du café !
PE : Ils jouent dans la maison des poupées, vous avez vu ?
EF18 : Y a pas le droit !
PE : Pourquoi tu dis qu'il y a pas le droit ?
EM15 : Si parce qu'on a dit les garçons ont le droit de jouer avec les jouets des filles et les filles ont le droit de jouer avec les jouets des garçons !
PE : Tout à fait !
EF18 : Maitresse, moi je veux pas prêter la dinette à mon papa !
PE : Pourquoi ? Il a le droit ton papa ?
EF18 : Il veut jamais jouer parce que je lui ai dit non !
PE : Et est-ce que vous pensez que la poupée sait bien conduire ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
PE : Et est-ce qu'elle a le droit de conduire la voiture si elle a envie ?
EF18 : Oui.
EM15 : Non !
PE : Pourquoi non ?
EM21 : Si, oui !
EM15 : Parce que les poupées bougent pas et que ça peut pas conduire des voitures !
PE : Mais dans la réalité, les filles, est-ce qu'elles ont le droit de conduire des voitures ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
EM21 : Moi, ma maman elle conduit à chaque fois la voiture !
EF18 : Moi j'allais à pied pour aller à l'école.
PE : Et pourquoi la poupée elle doit rentrer ? Pourquoi elle revient ?
EM15 : Parce que pour se ranger dans les jouets, dans son jouet !
PE : Oui, parce que le magasin va ouvrir, elle doit vite rentrer pour pas que ceux qui vont venir dans le magasin voient qu'elle bouge. Et pourquoi la maman repose la poupée sur l'étagère quand le garçon il la prend ?
EM21 : Parce que c'est pour le donner à sa sœur !
PE : Mais le garçon s'il a envie de prendre la poupée pour lui, il a le droit ! Qu'est-ce que vous en pensez ?

EM15 : Oui, peut-être qu'il a une fille dans sa maison !
PE : Mais si lui il a envie de jouer avec la poupée, il peut ?
EM21 : Oui !
EF18 : Oui !
PE : Qu'est-ce que vous avez pensé de ce petit film ?
EF18 : Bien ! Est-ce qu'on peut le regarder encore ?
PE : Et qu'est-ce qu'il veut nous montrer ce film à votre avis ? Sur les jouets des filles et des garçons ?
EF18 : Je sais pas…
PE : Il veut nous montrer que les filles et les garçons ont le droit de jouer avec les jouets qu'ils veulent, comme le petit garçon qui avait envie de prendre la poupée dans le magasin, il a le droit de jouer avec s'il a envie. Vous êtes d'accord ?
EM21 : Oui !
PE : On croit qu'il y a des jouets « pour les filles » ou « pour les garçons » mais c'est des jouets pour tout le monde, pour tous les enfants ! Alors, vous allez vous mettre à cette table, et on va continuer cette activité.
Les élèves s'installent.
PE : Alors, je vais vous demander de faire un dessin pour expliquer ce que vous avez vu dans le film. Et après, vous allez venir me dire, pour que moi j'écrive et qu'on se souvienne, ce que vous avez dessiné et qu'est-ce que vous avez appris grâce à ce film, d'accord ?
EF18 : Moi je vais dessiner la princesse !
PE : Qu'est-ce qu'elle faisait la princesse ?
EF18 : Elle conduisait la voiture.
PE : Oui, alors dessine ce que tu as vu dans le film.

Après un temps de dessin, chaque élève explique à l'enseignante ce qu'il a dessiné et ce qu'il a appris grâce à la vidéo.

Réponses des élèves :

- **EF13** : Le côté bleu, le côté des garçons et le côté rose pour les filles. Les garçons ont le droit de jouer avec les jouets des filles et les filles ont le droit de jouer avec les jouets des garçons.
- **EM15** : Là, c'est les lumières devant, avec les roues, avec le bonhomme et la voiture. Il y a une voiture avec une poupée devant qui conduit. Aussi, il y avait un bonhomme qui avait pris la poupée avec la voiture. Ça veut dire, les filles ont le droit de jouer avec des voitures. Il voulait vite aller dans sa maison parce que le magasin était ouvert et il y avait beaucoup de gens qui allaient la prendre quand elle conduisait.
- **EF16** : J'ai dessiné une fille, des cœurs et le magasin. Il faut jouer avec les jouets des garçons et des filles.
- **EF18** : J'ai dessiné une princesse et un truc de glaces et le magasin. On a le droit de jouer avec les jouets des garçons et les garçons ont le droit de jouer avec les jouets des filles.

- **EM21** : Une Audi avec la princesse. Les filles ont le droit de conduire les voitures.

Groupe 2 - 6 élèves de MS :

PE : On va regarder un petit film. Asseyez-vous pour que tout le monde puisse voir.
EF6 : Maîtresse, c'est celui de la Reine des neiges ?
PE : Non, c'est pas celui là.
EF5 : C'est celui de Cendrillon peut-être !
PE : Vous allez voir ! Alors, vous regardez bien parce qu'après on va parler ensemble du film !
Les élèves regardent la vidéo.
EF6 : Ouah, c'est Cendrillon !
EF5 : Un sapin de noël, c'est noël enfaite !
EF6 : Vous avez vu ? Ouah, c'est comme un conte de fée !
PE : Alors, qu'est-ce que vous avez vu dans ce film ?
EF5 : Moi j'ai vu qu'il y avait une princesse.
PE : Oui !
EF6: Elle s'appelait Cendrillon.
PE : Ah bon ? On ne sait pas comment elle s'appelle ! Et qu'est-ce qu'elle faisait cette princesse ?
EF5 : Elle allait dans une voiture pour aller voir un garçon ! Non ! Pour aller prendre une roue mais elle l'a pas pris !
PE : Ça se passe où ce film ?
EF6 : Dans Noël ?
PE : Mais c'est où ?
EF5 : Au Pôle nord ! Le Père Noël, il habite au Pôle nord !
PE : Dans le film, on voit que ça se passe dans un magasin.
EF8 : Oui, un magasin !
EF5 : Dans un magasin !
PE : Et qu'est-ce qu'on voit dans le côté rose ?
EF5 : Il y a des poupées ! Dans le côté rose, il y a des trucs roses et dans le bleu, il y a des trucs bleus.
PE : Et dans le côte bleu, il y a quoi ?
EF8 : Des trucs de garçons ! Dans le côté rose, c'est les filles et dans le bleu, c'est les garçons !
PE : Mais pourquoi il y a ces couleurs, rose et bleu ?
EF8 : C'est pour les garçons et les filles !
PE : Et pourquoi on sépare les jouets de filles et de garçons ? Pourquoi ils ne sont pas tous ensemble ?
EF8 : Oui, parce que les garçons, ils ont le droit de prendre les jouets des filles et les filles ont le droit de prendre les jouets des garçons.
PE : Oui, les jouets, c'est pour tous les enfants ! Et pourquoi la poupée voulait aller de l'autre côté ?
EF8 : Parce qu'elle avait envie !

PE : Elle avait envie de quoi ?
EF8 : D'aller de l'autre côté.
EF5 : De rattraper sa roue !
PE : Oui, elle avait envie d'aller de l'autre côté pour rattraper sa roue et finalement, qu'est-ce qu'elle a vu de l'autre côté ?
EF5 : Des voitures !
PE : Oui, et qu'est-ce qu'elle avait envie de faire avec la voiture ?
EF5 : Elle avait envie de partir avec cette voiture.
PE : Oui, elle avait envie de conduire cette voiture. Et vous pensez qu'elle est comment cette poupée ?
EF8 : Rose.
EF6 : Elle est une princesse.
PE : Et son caractère, vous pensez qu'il est comment ?
EF5 : Gentil !
PE : Et vous m'avez dit qu'elle avait envie de conduire, est-ce que les filles ça peut conduire ?
EF5 : Oui !
EF6 : Ba moi je peux pas conduire !
PE : Oui, parce que tu es trop petite mais quand tu seras grande tu pourras ! Et vous avez vu ce qu'ils font les autres jouets quand la poupée se met à conduire ? Regardez là, qu'est-ce qu'elles font les poupées ?
EF12 : Elles courent !
PE : Oui EF12 ! Elles jouent à quoi ?
EF8 : Au foot !
PE : Ah oui, les filles peuvent jouer au foot ?!
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
PE : EM9, t'es d'accord ?
EM9 : Oui.
PE : Et là, qu'est-ce qu'il fait le soldat ?
EF6 : Il boit son thé.
EF8 : Il boit du café.
PE : Oui, dans la maison des poupées ! Est-ce que les garçons ont le droit de jouer à la dinette ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
PE : Et toi, EF2, tu penses que oui ?
EF2 : Oui.
PE : À la fin, pourquoi la poupée doit rentrer ?
Les élèves ne répondent pas.
PE : Elle doit rentrer parce que le magasin ouvre, vous avez vu ? Il ne faut pas que ceux qui rentrent dans le magasin voient qu'elle bouge ! Est-ce que vous pensez que la poupée sait bien conduire ?
EF8 : Oui, et ma maman aussi elle a le droit de conduire !
PE : Ah oui, tu as raison EF8 ! Les filles, elles ont le droit de conduire !
EF6 : Moi, ma maman elle sait pas conduire.

PE : Elle sait pas mais si elle a envie d'apprendre, elle a le droit. Et pourquoi la maman repose la poupée sur l'étagère ?
EF5 : Parce que normalement c'est pas une vrai poupée.
PE : Mais qu'est-ce qu'il fait le petit garçon lui ?
EF6 : Il prend la poupée.
PE : Oui, et qu'est-ce que vous en pensez ? Le garçon il a le droit de prendre la poupée ?
EF5 : Non !
PE : Sa maman ne veut pas mais pourtant, lui, s'il a envie de jouer avec, est-ce qu'il a le droit ?
EM9 : Oui.
PE : Oui, pourquoi ?
EF5 : Parce que les filles et les garçons, ils ont le droit de jouer avec tous les jouets !
PE : Alors, qu'est-ce qu'elle nous montre cette vidéo, EF12 ?
EF8 : Une voiture.
PE : Oui, elle nous montre une poupée dans une voiture, pourquoi ?
EF8 : Parce que les filles ont le droit de jouer avec les voitures, avec les jouets des garçons !
PE : Mais les voitures, est-ce que c'est des jouets de garçons ?
EF5 : Non, c'est les jouets de tous les enfants !
PE : Oui, tu as raison ! Alors maintenant, je vais vous donner une feuille et sur cette feuille, vous allez dessiner ce que vous avez vu dans le film et après vous allez m'expliquer ce que vous avez dessiné et ce que vous avez appris dans le film pour que j'écrive sur votre dessin pour qu'on s'en rappelle.
EF5 : Mais moi j'arrive pas à dessiner.
PE : Mais qu'est-ce qu'on voit dans le film ?
EF6 : Une princesse !
PE : Est-ce que vous savez dessiner les princesses ?
EM9 : Oui !
EF8 : Moi à ma maison j'ai essayé et j'ai pas réussi…
PE : Mais vous allez essayer de dessiner et je suis sûre que vous allez bien y arriver et de toute façon, après vous allez m'expliquer ce que vous avez voulu dessiner.

Après un temps de dessin, chaque élève explique à l'enseignante ce qu'il a dessiné et ce qu'il a appris grâce à la vidéo.

<u>Réponses des élèves</u> :

- **EF2** : La princesse.
- **EF5** : J'ai dessiné la princesse. On a appris que les garçons et les filles pouvaient jouer avec tous les jouets.
- **EF6** : Une princesse et la roue. Aussi, j'ai dessiné un arc-en-ciel. Les filles et les garçons ont le droit de jouer avec les jeux des filles et des garçons.
- **EF8** : La princesse et la voiture. Les filles, elles ont le droit de jouer avec les jouets des garçons. Les garçons ont le droit de jouer avec les jouets des filles.

- **EM9** : J'ai dessiné une voiture, la princesse, une roue. Les garçons peuvent jouer avec les jouets des filles et les filles ont le droit de jouer avec les jouets des garçons.
- **EF12** : Princesse.

Groupe 3 - 5 élèves de GS :

Les élèves regardent la vidéo.
EF20 : C'est pour les filles !
EM17 : Comme elle s'est balancée !
EM14 : La voiture de course elle est belle, la voiture bleue.
EF22 : Elle est magique cette voiture !
EM14 : Elle a volé comme une voiture de course ! Elle va gagner la course, c'est sûr !
PE : Alors, qu'est-ce que vous avez vu dans ce film ?
EM17 : On a vu une voiture bleue avec une fille et un petit garçon, il l'a pris discrètement.
EM14 : Et c'était la course !
EM19 : Avec une voiture de course qui va super vite !
PE : D'accord, où c'est qu'il se passe le film ? C'est où ?
EM19 : Ba enfaite le petit garçon avait pris la voiture bleue en plus qu'il y avait une fille dedans.
PE : Oui, le film se passe dans un magasin, vous avez vu ?
EF20 : Oui !
PE : Et c'est quoi les jouets qu'on voit du côté rose ?
EM17 : C'est des jouets de filles.
PE : Il y a quoi comme jouets ?
EF22 : Des poupées, et aussi il y a un garçon qui a pris une poupée !
PE : Oui, et du côté bleu, qu'est-ce qu'on voit ?
EF20 : Des voitures !
EM14 : C'est le côté des garçons !
PE : Mais pourquoi il y a ces deux couleurs ? Pourquoi les jouets sont séparés ?
EM17 : Parce que enfaite c'est que pour les garçons !
PE : Mais les jouets devraient être tous ensemble, parce que les jouets c'est pour tous les enfants ! Et vous pensez quoi de la poupée ? Pourquoi elle veut aller de l'autre côté ?
EM17 : Parce que enfaite son carrosse y marchait pas alors elle a pris la voiture bleue.
PE : Et est-ce qu'elle a le droit de prendre la voiture bleue ?
EM17 : Oui ! Parce qu'on a appris que les filles ça peut jouer avec les jouets des garçons et les garçons ça peut jouer avec les jouets des filles.
PE : Vous êtes d'accord les autres ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
PE : Et pourquoi la maman repose la poupée sur l'étagère ?
EM17 : Parce que c'est que pour les filles !
PE : Mais vous me dites que tous les enfants peuvent jouer avec tous les jouets, alors si le garçon veut prendre la poupée, il peut ?

Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
PE : Alors la poupée, c'est pas que pour les filles ? Qu'est-ce qu'il veut nous montrer ce film ?
EM17 : Que les garçons ont le droit de jouer avec des poupées !
PE : Oui ! Alors, vous savez ce qu'on va faire, je vais vous donner une feuille et vous allez dessiner ce que vous avez vu dans le film et après vous allez me dire ce que vous avez dessiné et ce que vous avez appris avec ce film et je vais écrire ce que vous me dites, comme ça on s'en souviendra.
EM14 : Je sais pas faire les voitures !
PE : Tu essayes d'en faire, tu vas y arriver et après tu m'expliques ce que tu as dessiné.

Après un temps de dessin, chaque élève explique à l'enseignante ce qu'il a dessiné et ce qu'il a appris grâce à la vidéo.

Réponses des élèves :

- **EM14** : Une voiture et la fille. La fille a le droit de jouer avec la voiture.
- **EM17** : J'ai fait la fille avec la voiture. J'ai appris que les garçons, ça peut jouer avec les jeux des filles et les filles, ça peut jouer avec les jeux des garçons.
- **EM19** : J'ai dessiné une voiture multicolore. Ça, c'est des autres gens. Les filles ont le droit de jouer avec des jouets de garçons.
- **EF20** : J'ai dessiné la petite princesse et la voiture bleue. Les garçons ont le droit de jouer avec les jouets des filles et les filles ont le droit de jouer avec les jouets des garçons.
- **EF22** : J'ai dessiné le garçon qui a pris la petite poupée et toutes les filles et les garçons peuvent prendre tout ce qu'ils veulent. Et les filles peuvent prendre les voitures. Les garçons peuvent prendre les poupées.

Groupe 4 - 6 élèves de MS

Les élèves regardent la vidéo.
EM7 : C'est une princesse !
EF10 : Oh, c'est ma couleur préférée comme la robe ! Regarde la Barbie qu'est-ce qu'il fait ? Oh elle est gentille !
EM1 : Elle fait la course !
EF3 : Allez voiture bleue, tu vas y arriver !
EM7 : Attention !
PE : Alors, qu'est-ce que vous avez vu dans le film ?
EM7 : La voiture.
EF10 : Une voiture qui est bleue.
EM1 : Une voiture qui roule vite et une poupée !
PE : Et qu'est-ce qu'elle faisait la poupée ?
EF3 : Elle conduit avec une voiture bleue.
PE : Les filles, comme la poupée, elles ont le droit de conduire les voitures ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !

PE : Et il se passe où ce film ?
EF4 : Dans un magasin !
PE : Oui, dans un magasin, et qu'est-ce qu'on voit dans le côté rose ?
EM7 : Poupée !
PE : Oui, EM7, on voit des poupées et dans le côté bleu ?
EF3 : Des voitures de garçons.
PE : Mais pourquoi il y a ces couleurs, rose et bleu ?
EF4 : C'est pour les filles et les garçons !
PE : Mais pourquoi on sépare les jouets dans le côté rose et le côté bleu, pourquoi ils ne sont pas tous ensemble ?
EM1 : Parce que c'est que pour les garçons
PE : Ah bon ? Les voitures, c'est que pour les garçons ? Les filles, elles ne peuvent pas jouer aux voitures ?
EF4 : Si, elles peuvent !
PE : Tu en penses quoi EM1 ?
EM1 : Ah oui, elles peuvent.
PE : Et pourquoi la poupée avait envie d'aller de l'autre côté, EF11 ?
EF11 ne répond pas.
EF3 : Parce qu'elle voulait conduire la voiture !
PE : Oui, et vous pensez qu'elle est comment cette poupée ?
EF10 : Belle !
PE : Belle, d'accord, et tu penses qu'elle sait bien conduire la voiture ?
EF10 : Ba oui !
PE : D'accord, et là, regardez, qu'est-ce qu'elles font les poupées à partir du moment où la poupée conduit la voiture ?
EF4 : Elles jouent au foot !
PE : Oui, et ici ?
EM7 : Café !
PE : Les soldats, ils sont dans la maison des poupées, ils jouent avec la dinette, vous avez vu ? Est-ce qu'ils ont le droit ces garçons de jouer à la dinette ?
EF3 : Oui !
PE : Et à la fin, pourquoi elle doit rentrer la poupée ?
Les élèves ne répondent pas.
PE : Elle doit rentrer parce que le magasin va ouvrir, regardez ! Et il ne faut pas qu'on voit qu'elle bouge. Et le petit garçon, qu'est-ce qu'il fait ?
EM1 : Il prend la poupée !
PE : Il a le droit ?
EM1 : Mais sa maman veut pas !
PE : Ah oui, pourquoi sa maman ne veut pas ?
EF4 : Parce que c'est un garçon.

PE : Tu crois EF4 ? Mais lui, s'il a envie de la prendre, il a le droit d'avoir envie de jouer à la poupée vous pensez ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
PE : Qu'est-ce qu'elle veut nous apprendre cette vidéo ?
EF3 : Qu'on peut prendre les jouets qu'on a envie !
PE : Oui, tu as raison EF3, les enfants ont le droit de jouer avec tous les jouets ! Maintenant, je vous propose d'aller faire un dessin et vous allez dessiner ce que vous avez vu dans le film et après, vous allez me dire ce que vous avez dessiné et ce que vous avez appris dans ce film.

Après un temps de dessin, chaque élève explique à l'enseignante ce qu'il a dessiné et ce qu'il a appris grâce à la vidéo.

Réponses des élèves :

- **EM1** : J'ai dessiné un robot, une fille Barbie. Les filles et les garçons…
- **EF3** : J'ai dessiné une poupée et un bonhomme. Les filles peuvent jouer avec les jouets des garçons.
- **EF4** : Des bonhommes. Les filles ont le droit de jouer avec les jouets des garçons.
- **EM7** : Une fille, la voiture. On peut jouer avec les jouets des filles et des garçons.
- **EF10** : Une fleur. Jouer avec les jouets des garçons.
- **EF11** : J'ai dessiné la princesse et ça, c'est un garçon.

<u>Annexe 8</u> : Retranscription de la séance 5 sur les loisirs et les métiers

PE : Alors, chacun votre tour, vous allez réfléchir dans votre tête à un métier ou un loisir, un loisir c'est une activité, que vous aimeriez bien faire quand vous serez grands et quand vous avez trouvé, vous pouvez dire chacun votre tour ce que vous aimeriez faire quand vous serez adultes.
EF20 : Moi, je serai chanteuse !
PE : On dit chacun son tour. EF13 ?
EF13 : Docteur.
PE : Docteur, d'accord. EF4 ?
EF4 : Policière.
PE : Policière, d'accord. EF12 ?
EF12 ne répond pas.
PE : Tu ne sais pas EF12 ?
EF12 : Non.
PE : D'accord, et toi EF5 ?
EF5 : Maîtresse d'école.
PE : Maîtresse, d'accord et toi EF22 ?
EF22 : Une marchande.
PE : D'accord, et toi EF11 ?
EF11 ne répond pas.
PE : Tu ne sais pas ? Et toi EF2 tu aimerais bien faire quoi ?
EF2 : Dessin !
PE : Dessiner, d'accord ! Et toi, EM9 ?
EM9 : J'aimerais bien être un pizzaiolo !
PE : Pizzaiolo, faire des pizzas ? Tu aimes bien les pizzas ?
EM9 : Oui !
PE : D'accord, et toi EF10 ?
EF10 : Je sais pas.
PE : D'accord, et toi EF3 ?
EF3 : Moi, inventeur d'histoires !
PE : Inventer des histoires, d'accord et toi EF8 ?
EM9 : Moi j'y suis déjà inventeur d'histoires mais je serai aussi un pizzaiolo !
EF8 : Aller sur ma tablette.
PE : D'accord, et toi EF18 ?
EF18 : Être une princesse !
PE : D'accord, et toi EM19 ?
EM19 : Voler dans l'espace.
PE : Voler dans l'espace, ça s'appelle astronaute. D'accord, et toi EM15 ?
EM15 : Je veux être super-héros.
PE : D'accord et toi EM1 ?
EM1 : Faire du vélo !

PE : Faire du vélo, d'accord et toi EM14 ?
EM14 : Être super-héros.
PE : Super-héros, toi aussi ! Et toi, EF16 ?
EF16 : Princesse.
PE : D'accord et toi, EF20 ?
EF20 : Chanteuse !
PE : Chanteuse, et toi EM21 ?
EM21 : Youtubeur et pizzaiolo.
PE : D'accord EM21, et toi EF6 ?
EF6 : Une sorcière.
PE : Une sorcière, et toi EM7 ?
EM7 : Jouer aux dinosaures !
PE : Toi, tu aimes bien jouer aux dinosaures EM7 ! Alors, maintenant, je vais vous montrer des photos, vous allez me dire ce que vous voyez et vous allez me dire si vous pensez que sur les photos c'est une fille, ou un garçon, ou peut-être que ça peut être les deux, une fille ou un garçon, et on doit dire pourquoi. Alors, ici ?
EM21 : Garçon !
PE : Pourquoi ?
EM19 : Parce qu'ils ont des armes pour faire des feux dans la maison !
EM21 : Mais non c'est pour éteindre le feu, c'est des pompiers !
PE : Oui, c'est pour éteindre le feu.
EF8 : Oui, c'est des garçons qui prennent ça et après ils lancent de l'eau sur le feu.
PE : Et pourquoi les filles ne pourraient pas faire ça ?
EM14 : Ba ils peuvent faire !
PE : Ah oui, tu as raison EM14, vous me dites que c'est des garçons sur la photo mais ça pourrait être des filles, les filles aussi savent faire ça ?!
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
PE : Et ici ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Les deux !
PE : Qu'est-ce que c'est ?
EF8 : Une école !
EM14 : École !
PE : Oui, c'est une école alors pour apprendre aux enfants, les maîtres d'école ou les maîtresses d'école, c'est des filles ou des garçons ?
EF8 : Une fille et un garçon.
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Les deux !
PE : Ça peut être une fille ou un garçon, ça peut être les deux ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
EF20 : Ou un directeur !
EM21 : Ou un directeur et une directrice.

PE : Oui, ici, la directrice, c'est une femme. Et vous, c'est quoi que vous avez une maîtresse ou un maître ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Une maîtresse !
EF20 : Une directrice, Véronique, c'est la directrice.
EF8 : Une fille !
PE : Oui, mais ça pourrait être aussi un garçon, vous pourriez aussi avoir un maître car les garçons aussi savent faire ce métier.
EF8 : Oui, parce que les garçons, c'est des maîtres.
PE : Oui, quand c'est des garçons, on dit que c'est des maîtres des écoles. Et ici ?
EF2 : Un camion !
EM14 : Les garçons aussi ils peuvent conduire les camions, même les filles elles peuvent conduire les camions.
PE : Les garçons et les filles peuvent conduire les camions ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
PE : Vous avez raison !
EM14 : Même les bus et les voitures.
EM15 : Et même les trains !
PE : Et ça, qu'est-ce que c'est ?
EM7 : Oh je sais ! C'est le bébé qui joue !
EF2 : Des bébés.
PE : Oui, on voit des bébés.
EF10 : C'est des bébés enfaite.
PE : Et les bébés, quand ils sont à la crèche ou qu'ils ont des nounous pour les garder, c'est des filles ou des garçons ?
EF2 : Maîtresse, moi à ma maison, j'ai des bébés.
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : C'est les deux !
EF8 : Une fille ou un garçon.
PE : Oui. Ça peut être une fille ou un garçon.
EF8 : Ba oui, c'est les deux !
PE : Et puis ça ?
EM21 : Hôpital.
EF10 : Ça, c'est le docteur.
PE : Ça, c'est une chambre d'hôpital. Quand c'est qu'on va à l'hôpital ?
EF4 : Quand on est malade !
EF22 : Quand les petits bébés ils naissent !
PE : Oui et dans les hôpitaux, ceux qui nous soignent quand on est malade, les docteurs, les infirmiers et les infirmières, c'est des filles ou des garçons ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Les deux !
EF13 : Des garçons et des filles.
PE : Oui ! Et là ?
EF10 : C'est du football.

EM15 : C'est les filles et les garçons !
EM21 : C'est aussi les garçons et les filles, sur mon jeu Fifa 19 j'ai déjà fait un match avec des filles.
PE : Oui, vous avez raison, qui c'est qui peut faire du foot ?
EM7 : Les deux !
PE : Oui, tout ceux qui ont envie de faire du foot ont le droit d'en faire, les filles et les garçons. Et ça, c'est quoi ?
EM9 : Je sais ! C'est du patinage artistique.
EF2 : C'est des danseuses.
EF18 : Maîtresse, je veux un mouchoir ?
PE : Oui, tiens prends un mouchoir. Alors, oui, on voit quelqu'un qui fait de la danse. La danse, c'est qui qui fait de la danse ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Les deux !
EF20 : Hé, maîtresse, moi je fais de la danse classique !
EF22 : Ba moi je fais du flamenco.
PE : Ah oui, toi, tu es une fille mais les garçons s'ils ont envie, est-ce qu'ils peuvent faire de la danse ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
EM1 : Non !
EM19 : Si parce que les garçons dans Sonic, ils font des danses.
EF8 : Les garçons et les filles y font de la danse les deux !
PE : Oui, les garçons, s'ils ont envie ils peuvent faire de la danse, c'est pour les filles et les garçons ! C'est pour tout le monde. Alors, maintenant, on va regarder d'autres photos pour voir si on avait raison. Alors, les pompiers qui éteignent les feux…
EM15 : Ah oui, c'est les garçons !
EF8 : Non, c'est les filles et les garçons !
PE : Oui, on voit une fille et aussi un garçon. Tout le monde a le droit de faire cette activité. Là, on voit une maîtresse.
EF6 : Maîtresse, moi enfaite tout à l'heure, je me suis trompée, enfaite je voulais faire maîtresse.
EM14 : On dirait la maîtresse Clémence, on dirait !
EM9 : Oui !
EF8 : Mais non, maîtresse elle est comme ça, elle a une moyenne tête.
EF22 : Non mais ça ressemble !
EM9 : Oui, t'es pas comme ça maîtresse, t'as une tête comme ça.
PE : Et puis, qu'est-ce qu'on a dit, est-ce qu'il peut aussi avoir des maîtres d'école ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
PE : Ah ba oui, regardez !
EF20 : Ba oui maîtresse dans un dessin animé il y en a !
PE : EF11 assieds-toi. Et là, on voit un garçon qui conduit un camion…
EF22 : Ça peut être des filles maîtresse !
PE : Et oui, regardez ici, on voit qu'il y a aussi une fille qui conduit le camion. Et ici ?

EF2 : La maman.
PE : Et ici, on voit aussi que ça peut être des garçons. Ça peut être les deux. Et là, le docteur qui soigne, c'est une fille, et on voit que ça peut aussi être… un garçon.
EM15 : Ah oui, moi j'étais allé au docteur et y avait un garçon docteur !
PE : Et là, c'est qui qui fait du foot sur cette photo ?
EM21 : Des garçons.
PE : Oui, et ça peut aussi être des filles, regardez sur cette photo !
EM7 : Fais voir maîtresse ?
PE : Et là, qu'est-ce qu'on voit ? C'est des filles qui font de la danse mais ça peut aussi être…
EF8 : Un garçon !
PE : Alors, qu'est-ce qu'on a appris aujourd'hui ?
EM21 : Que les filles, elles ont le droit de jouer avec les jouets des garçons.
PE : Est-ce que c'est des jouets qui ne sont qu'aux garçons ? Non, c'est des jouets pour tous les enfants ! Et aussi, on a le droit de faire les activités qu'on veut ! Quand on avait regardé cette image, vous aviez été beaucoup à me dire que c'était un petit garçon !
L'enseignante montre l'image d'un panda qui fait du foot.
EF6 : Oui, moi je pensais que c'était un petit garçon avant !
PE : Avant tu pensais que c'était un garçon, et maintenant ?
EF20 : Moi je pense maintenant que c'est une petite fille aussi.
PE : Oui, tu as raison, enfaite est-ce que ça peut être les deux ? Ça peut être une fille et aussi un garçon ?
Plusieurs élèves *(parlent en même temps)* : Oui !
EM15 : Oui, enfaite c'est toujours les deux !
EF8 : Ah oui, maîtresse, tu sais au foot mon frère il allait avec les filles !
PE : Oui, ça peut toujours être les deux parce que les filles et les garçons ont le droit de faire toutes les activités qu'ils veulent !

<u>Annexe 9</u> : Recueil des représentations des élèves juste après les séances

<u>Élèves de MS</u> :

	Voitures	Tondeuse	Roller	Poupées	Peinture	Docteur	Football	Repassage	Canapé	Cuisine	Corde à sauter	Ordinateur	Bébé
EF12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EM7	H	H	F	F	H	F	H	F	F	H	F	H	F
EF10	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EM9	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EF2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EM1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EF5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EF8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EF6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EF4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EF3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EF11	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

<u>Élèves de GS</u> :

	Voitures	Tondeuse	Roller	Poupées	Peinture	Docteur	Football	Repassage	Canapé	Cuisine	Corde à sauter	Ordinateur	Bébé
EM21	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EF20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EM17	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EF13	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EM19	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EM15	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EF22	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EF16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EM14	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EF18	2	2	2	F	2	2	H	2	2	2	2	2	2

<u>Annexe 10</u> : Recueil des représentations des élèves 2 mois après les séances

<u>Élèves de MS</u> :

	Voitures	Tondeuse	Roller	Poupées	Peinture	Docteur	Football	Repassage	Canapé	Cuisine	Corde à sauter	Ordinateur	Bébé
EF12	2	H	F	F	H	2	2	F	2	2	2	2	F
EM7	H	H	F	F	H	F	H	F	F	H	F	H	F
EF10	H	F	F	F	F	H	H	F	H	F	F	H	F
EM9	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EF2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EM1	H	H	H	F	H	H	H	F	H	F	H	H	F
EF5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EF8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EF6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EF4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EF3	H	H	F	F	F	F	H	F	H	F	H	H	F
EF11	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

<u>Élèves de GS</u> :

	Voitures	Tondeuse	Roller	Poupées	Peinture	Docteur	Football	Repassage	Canapé	Cuisine	Corde à sauter	Ordinateur	Bébé
EM21	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EF20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EM17	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EF13	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EM19	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EM15	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EF22	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EF16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EM14	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
EF18	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

<u>Annexe 11</u> : Tableaux récapitulatifs des réponses des élèves

1ère séance – Diagnostic (avant les séances d'apprentissages)

	Voitures			Tondeuse			Roller			Poupées			Peinture			Docteur			Football		
	F	H	2	F	H	2	F	H	2	F	H	2	F	H	2	F	H	2	F	H	2
Nombres de réponses	**0**	**20**	**2**	**11**	**11**	**0**	**10**	**12**	**0**	**22**	**0**	**0**	**5**	**16**	**1**	**12**	**10**	**0**	**0**	**22**	**0**
En %	**0**	**91**	**9**	**50**	**50**	**0**	**45**	**55**	**0**	**100**	**0**	**0**	**23**	**73**	**4**	**55**	**45**	**0**	**0**	**100**	**0**

6ème séance – Évaluation (après les séances d'apprentissages)

	Voitures			Tondeuse			Roller			Poupées			Peinture			Docteur			Football		
	F	H	2	F	H	2	F	H	2	F	H	2	F	H	2	F	H	2	F	H	2
Nombres de réponses	**0**	**1**	**21**	**0**	**1**	**21**	**1**	**0**	**21**	**2**	**0**	**20**	**0**	**1**	**21**	**1**	**0**	**21**	**0**	**2**	**20**
En %	**0**	**4**	**96**	**0**	**4**	**96**	**4**	**0**	**96**	**9**	**0**	**91**	**0**	**4**	**96**	**4**	**0**	**96**	**0**	**9**	**91**

2 mois après la séquence

	Voitures			Tondeuse			Roller			Poupées			Peinture			Docteur			Football		
	F	H	2	F	H	2	F	H	2	F	H	2	F	H	2	F	H	2	F	H	2
Nombres de réponses	**0**	**4**	**18**	**1**	**4**	**17**	**4**	**1**	**17**	**5**	**0**	**17**	**2**	**3**	**17**	**2**	**2**	**18**	**0**	**4**	**18**
En %	**0**	**18**	**82**	**5**	**18**	**77**	**18**	**5**	**77**	**23**	**0**	**77**	**9**	**14**	**77**	**9**	**9**	**82**	**0**	**18**	**82**

1ère séance – Diagnostic (avant les séances d'apprentissages)																		
	Repassage			**Canapé**			**Cuisine**			**Corde à sauter**			**Ordinateur**			**Bébé**		
	F	H	2	F	H	2	F	H	2	F	H	2	F	H	2	F	H	2
Nombres de réponses	**21**	**1**	**0**	**5**	**17**	**0**	**19**	**3**	**0**	**12**	**10**	**0**	**7**	**15**	**0**	**20**	**0**	**2**
En %	**96**	**4**	**0**	**23**	**77**	**0**	**86**	**14**	**0**	**55**	**45**	**0**	**32**	**68**	**0**	**91**	**0**	**9**
6ème séance – Évaluation (après les séances d'apprentissages)																		
	Repassage			**Canapé**			**Cuisine**			**Corde à sauter**			**Ordinateur**			**Bébé**		
	F	H	2	F	H	2	F	H	2	F	H	2	F	H	2	F	H	2
Nombres de réponses	**1**	**0**	**21**	**1**	**0**	**21**	**0**	**1**	**21**	**1**	**0**	**21**	**0**	**1**	**21**	**1**	**0**	**21**
En %	**4**	**0**	**96**	**4**	**0**	**96**	**0**	**4**	**96**	**4**	**0**	**96**	**0**	**4**	**96**	**4**	**0**	**96**
2 mois après la séquence																		
	Repassage			**Canapé**			**Cuisine**			**Corde à sauter**			**Ordinateur**			**Bébé**		
	F	H	2	F	H	2	F	H	2	F	H	2	F	H	2	F	H	2
Nombres de réponses	**5**	**0**	**17**	**1**	**3**	**18**	**3**	**1**	**18**	**2**	**2**	**18**	**0**	**4**	**18**	**5**	**0**	**17**
En %	**23**	**0**	**77**	**4**	**14**	**82**	**14**	**4**	**82**	**9**	**9**	**82**	**0**	**18**	**82**	**23**	**0**	**77**

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages, articles et revues

Chiland Colette, « La construction de l'identité sexuée », *Enfance & Psy*, n° 3, 1998, pp. 9-25.

Collet Isabelle, *L'école apprend-elle l'égalité des sexes ?*, Paris, Belin, 2016, p. 193.

Collet Isabelle, *Comprendre l'éducation au prisme du genre,* Carnets des sciences de l'éducation (3ème éd. rev. et aug.), Genève, Université de Genève, 2017.

Dafflon-Novelle Anne, *Filles-Garçons : socialisation différenciée ?,* Presses universitaires de Grenoble, 2006.

Forquin Jean-Claude, « L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement », *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation,* n° 5, 1985, pp. 31-70, p. 33.

Foucambert Jean, « Apprentissage et enseignement », *Communication et langages*, n°32, 1976, pp. 9-10.

Gaussel Marie, *L'éducation des filles et des garçons, paradoxes et inégalités.* Dossier de Veille de l'IFÉ, n° 112, Lyon, ENS de Lyon, octobre 2016.

Héritier Françoise, *Masculin / féminin : La pensée de la différence,* Paris, O. Jacob, 1996, p. 127.

Le Maner-Idrissi Gaïd, « Comment devient-on un garçon ou une fille dans sa culture ? », *Féminin, Masculin : mythes et idéologie,* Paris, Belin, 2006, pp. 59-69.

Marro Cendrine « Dépendance-indépendance à l'égard du genre », *Recherche et formation,* n° 69, 2012, pp. 65-80.

Mieyaa Yoan, Rouyer Véronique et le Blanc Alexis, « La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons », *L'orientation scolaire et professionnelle,* vol.41, n° 1, 2015. Disponible sur : https://doi.org/10.4000/osp.3680.

Perrenoud Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire,* Paris, ESF, 1995, p. 47.

Vidal Catherine et Benoit-Browaeys Dorothée, *Cerveau, sexe et pouvoir*, Paris, Belin, 2005.

Conférence

Gaïd Le Maner-Idrissi, *La construction de l'identité sexuée : un enjeu dans la formation des formateurs-trices* [Conférence], Université Rennes 2, 2013. Disponible sur :

https://www.lairedu.fr/media/video/conference/la-construction-de-lidentite-sexuee-un-enjeu-dans-la-formation-des-formateurs-trices/

Textes officiels

Ministère de l'éducation nationale. Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes, rapport relatif à la lutte contre les stéréotypes : *« Pour l'égalité femmes-hommes et contre les stéréotypes de sexe, conditionner les financements publics »*, 2014.

Ministère de l'Éducation nationale. Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020. Programme d'enseignement de l'école maternelle.

Corpus

La ligue de l'enseignement (FAL 72) et le Planning Familial 72. *Filles, Garçons, Stoppons les clichés.* Disponible sur : http://www.stopocliches72.org.

Genrimages. Film publicitaire disponible sur : http://www.genrimages.org/plateforme/?q=genrimages/voir_fiche2/2165.

RÉSUMÉ

La lutte contre les inégalités entre les hommes et les femmes raisonne particulièrement au sein de l'institution scolaire qui accueille des filles et des garçons. Cependant, cette institution se trouve au cœur d'un paradoxe : elle joue un rôle primordial pour diffuser la valeur républicaine d'égalité entre les femmes et les hommes mais, en tant qu'agent de socialisation, elle contribue aussi à transmettre des stéréotypes de sexe qui influencent la construction identitaire des élèves.

Étant donné que les enseignants doivent toutefois défendre l'idéal républicain d'une société égalitaire, ce travail de recherche propose de s'intéresser aux remédiations possibles, par le biais des apprentissages, pour tenter d'éviter l'intensification des identités sexuées des élèves. Il s'agit de chercher à savoir si des séances d'apprentissages spécifiques, ayant pour objectif de construire l'égalité entre les sexes, peuvent avoir des effets sur les représentations sexuées des élèves.

Mots-clés : Identité sexuée, Apprentissages ; Égalité ; Professeur des écoles ; Enseignement primaire

The fight against inequalities between men and women is particularly understandable within school that receives girls and boys. However, this institution is at the heart of a paradox : it plays a primordial part to broadcast the republican value of equality between women and men but, as an agent of socialization, it also contributes to transmit gendered stereotypes that influence the identity construction of pupils.

Given that teachers must nevertheless defend the republican ideal of an egalitarian society, this research work proposes to be interested at possible remediations, through learnings, to try to avoid the intensification of gender identities of pupils. It is necessary to find out if specific learning sessions, aiming to build gender equality, can have effects on gender representations of pupils.

Key words : Gender identity, Learnings, Equality, School teacher, Primary school