Université Paris Nanterre
200 av. de la République
92001 Nanterre Cedex
www.parisnanterre.fr

Membre de l'université Paris Lumières

École doctorale n°139 « Connaissance, langage, modélisation »
Centre de recherches éducation et formation (CREF)

Elsa LE SAUX PÉNAULT

Éduquer à l'égalité des sexes en conduisant des recherches sur la littérature jeunesse

Une Recherche-Action à l'école primaire

Thèse présentée et soutenue publiquement le 22 décembre 2017
en vue de l'obtention du doctorat de Sciences de l'Éducation de
l'Université Paris Nanterre

Sous la direction de Marie Anne Hugon et Cendrine Marro

Membres du jury :

Sylvie Cromer, Maîtresse de conférence, Université Lille 2

Marie Anne Hugon, Professeure émérite, Université Paris Nanterre

Béatrice Mabilon-Bonfils, Professeure, Université Cergy Pontoise

Cendrine Marro, Maîtresse de conférence HDR, Université Paris Nanterre

Christine Morin-Messabel, Maîtresse de conférence HDR, Université Lyon 2

Alain Vulbeau, Professeur, Université Paris Nanterre

Remerciements

Je remercie tout particulièrement Marie Anne Hugon et Cendrine Marro, mes directrices de thèse, pour leur disponibilité et leur accompagnement fait de soutien exigeant, d'expertise, d'échanges nombreux et patients, d'explicitations et de multiples relectures.

Mes remerciements vont également :
- aux membres du jury qui ont accepté d'en faire partie, de me lire et d'évaluer cette recherche ;
- aux membres du séminaire « Crise, école, terrain sensible » dont j'ai apprécié les avis, les conseils, les questions ou simplement l'écoute et les encouragements. Parmi eux/elles, je remercie particulièrement ceux et celles dont les connaissances et l'amitié ont accompagné et guidé mes pas : Pierric Bergeron, Patricia Drahi, Leila Oummedour et Olivier Brito ;
- aux treize professeur-e-s des écoles qui ont accepté de se lancer dans la Recherche-Action avec moi, pour certain-e-s, pendant plusieurs années ;
- aux enfants des écoles qui, eux aussi, se sont lancés dans la recherche avec enthousiasme et brio et qui m'ont si bien accueillie dans leurs classes, me surnommant « la maîtresse des livres », me redonnant espoir et maintenant la motivation nécessaire à ce long parcours qu'est une thèse.

Des remerciements plus particuliers à ma famille : Gilles, mon mari, Matheo et Basile, mes deux merveilleux fils, Philippe, mon père (qui, pour moi, a accepté de se faire maltraiter par d'affreux petits chercheurs en herbe) et Michèle, ma mère (qui l'a consolé).
Enfin, je remercie, pour toutes les illustrations que je lui ai empruntées, celui auquel j'ai beaucoup pensé tout au long de cette thèse, mon oncle, Alain Le Saux, que j'aime et qui nous manque.

« *Il n'existe pas de recherche féministe,*
seulement des individus féministes
qui font de la recherche ».
Genevieve Fraisse (2010, p. 48)

Table des matières

Introduction.....7

Cadre conceptuel.....15

Chapitre I : Éduquer à l'égalité des sexes : analyse des textes officiels.....15

I-1. Les textes officiels d'orientation générale jusqu'en 2015.....15

I-1-1. Les valeurs exprimées par les textes d'orientation générale.....16

I-1-2. Politiques éducatives et directives.....18

I-2. Les textes officiels de mise en œuvre jusqu'en 2015.....22

I-2-1. La case de l'instruction civique et morale.....22

I-2-2. Les valeurs exprimées dans les textes de mise en œuvre.....24

I-3. Comparaison des prescriptions.....27

I-4. Analyse des prescriptions officielles après la rentrée 2014.....32

Chapitre II : La littérature jeunesse, un outil à exploiter.....37

II-1. Un contenu riche à analyser sous l'angle des inégalités de sexe véhiculées.....37

II-2. La littérature jeunesse comme outil pédagogique selon les textes officiels.....40

Chapitre III : Éduquer à l'égalité des sexes : apports des recherches.....47

III-1. Penser l'égalité des sexes à l'école.....47

III-2. Freins et leviers de la formation des enseignant-e-s à l'égalité des sexes et aux études genre, selon les recherches.....52

III-2-1. Résistances, doutes et craintes observés chez les étudiant-e-s et enseignant-e-s lors des formations.....53

III-2-2. Les attentes et choix de formations à l'égalité des sexes des enseignant-e-s.....58

Chapitre IV : Éduquer à l'égalité des sexes : une question socialement vive.....63

IV-1. Les notions de « questions vives » ou « socialement vives » - Définitions -.....63

IV-2. Le traitement d'une QSV en classe : une activité à risques.....64

IV-3. Le cadre des « éducations à ».....67

IV-4. L'éducation à l'égalité des sexes : une QSV sous différents aspects.....69

IV-4-1. La production sociale du débat sur l'égalité des sexes dans une vive actualité.....69
IV-4-2. La légitimité ou illégitimité de l'éducation à l'égalité des sexes.....73

Chapitre V : Eduquer à l'égalité des sexes et conduite du changement dans les écoles.....76
V-1. Une approche écologique et dynamique du changement.....76
V-2. La nécessaire appropriation par les enseignant-e-s de la mission d'éduquer à l'égalité des sexes..... 79
V-3. Fondements théoriques de notre dispositif didactique de recherche par et avec les enfants 80
V-4. Accompagner et sécuriser le changement pour permettre l'implication des enseignant-e-s 83
V-5. Le dispositif de négociation utilisé et l'étude du pouvoir d'agir des acteurs/trices.....85

Du cadre théorique à la problématique..... 89

Chapitre VI : Apports des recherches exploratoires.....89

Chapitre VII : Objectifs et Questionnements..... 97

Les recherches de terrain..... 100

Chapitre VIII : Dispositif de la Recherche-Action et données recueillies.....100
VIII-1. Le dispositif.....100
VIII-1-1. Un dispositif qui accompagne la problématisation didactique de la question de l'égalité des sexes.....100
VIII-1-2. Présentation du dispositif..... 102
VIII-1-3. Un dispositif pour mettre à distance des jugements et des opinions subjectives. .104
VIII-2. Les données recueillies, matériau de la thèse.....108

Chapitre IX : Analyses et résultats..... 110
IX-1. Analyse des données recueillies sur les albums jeunesse.....110
IX-1-1. Le déroulement des recherches sur les albums dans les écoles et les données ainsi récoltées..... 110
IX-1-1-1. Du côté des enseignant-e-s.....110
A- L'intervention de la chercheuse..... 110

B- La récolte des données à analyser avec les enseignant-e-s....112
C- Nature des données analysées par les participant-e-s....113
a- À propos des personnages à l'intérieur de treize albums....113
b- À propos des couvertures d'albums....113
IX-1-1-2.- Du côté des enfants....115
A- La récolte de données faite par les enfants....116
a- À propos des personnages à l'intérieur des albums....116
b- À propos des couvertures des albums....118
B- L'intervention de la chercheuse....119
IX-1-2. Synthèse des analyses effectuées sur les albums des écoles par enseignant-e-s et enfants....124
IX-1-2-1 De la domination masculine des personnages....125
IX-1-2-2. Des traits de caractère assignés....127
IX-1-2-3. Un marquage physique des personnages « féminins » et des accessoires prescripteurs....127
IX-1-2-4. Des activités assignées....131
IX-1-2-5. Des relations interpersonnelles favorisant les personnages « masculins »....135
IX-1-3. Des effets de ces résultats sur les représentations des participant-e-s....136
IX-2. Analyses de l'activité des enfants....138
IX-2-1. Des enfants qui manifestent motivation, curiosité, engagement et qui s'intéressent au travail proposé et à leurs découvertes....138
IX-2-2. Un investissement de tous les enfants (quel que soit leur âge) dans les activités proposées....139
IX-2-3. Des enfants qui organisent leurs recherches de façon méthodique et des échanges de type partenarial focalisés sur l'accomplissement de la tâche commune....139
IX-2-4. Des élèves qui savent se référer aux savoirs scolaires dont ils ont besoin pour mener à bien leur projet....140
IX-2-5. Des enfants qui interprètent, développent leur esprit critique et parviennent à articuler différences et inégalités de sexe....141
IX-2-6. Des enfants qui prennent conscience et qui se révoltent contre les inégalités de sexe et les prescriptions les entraînant....145
IX-3. Analyses des réunions de Recherche-Action....148
IX-3-1. L'analyse par « figuration dynamique » : la méthode imaginée....149
IX-3-1-1. Une méthodologie qui s'appuie sur la Grounded Theory....149
IX-3-1-2. La méthode d'analyse par « figuration dynamique »....151
A- Repérage des thèmes et définition de leur importance....151

a- Prise en considération du volume des thèmes....152
b- Prise en considération de l'ordre des thèmes....153
c- La notion de centralité comme prise en considération de la place accordée aux thèmes par les participant-e-s....155
B- Analyses de la figuration dynamique....156
IX-3-2. Les thèmes des échanges ayant eu lieu durant les réunions....157
IX-3-3. Les réunions dans leur évolution et leur dynamique....160
IX-3-3-1. Déroulement des réunions de la première session (S1)....160
A- Première réunion avec le Groupe 1 : R1-G1....161
a- Découpage en séquences R1-G1....161
b- Structure de la réunion R1-G1....162
c- Résumé R1-G1....163
B- Première réunion avec le Groupe 2 : R1-G2....164
a- Découpage en séquences R1-G2....164
b- Structure de la réunion R1-G2....165
c- Résumé R1-G2....166
IX-3-3-2. Analyse comparative de la première réunion des deux groupes, session 1 (S1 : R1-G1 / R1-G2)....167
A- Comparaison, entre les deux groupes, des contenus des réunions 1....167
B- Comparaison, entre les deux groupes, des structures des réunions 1....168
IX-3-3-3. Influence des réunions de la session 1 sur les actions entamées lors de l'intersession 1-2....170
IX-3-3-4. Déroulement des réunions de la seconde session (S2)....171
A- Seconde réunion avec le Groupe 1 : R2-G1....172
a- Découpage en séquences R2-G1....172
b- Structure de la réunion R2-G1....174
c- Résumé R2-G1....175
B- Seconde réunion avec le Groupe 2 : R2-G2....175
a- Découpage en séquences R2-G2....175
b- Structure de la réunion R2-G2....178
c- Résumé R2-G2....179
IX-3-3-5. Analyse comparative des réunions des deux groupes, session 2 (S2 : R2-G1 / R2-G2)....180
A- Comparaison, entre les deux groupes, des contenus des réunions 2....180
B- Comparaison, entre les deux groupes, des structures des réunions 2....181

IX-3-3-6. Influence de la session 2 sur les actions entamées lors de l'intersession 2-3...185
IX-3-3-7. Déroulement des réunions de la troisième session (S3).....187
A- Troisième session avec le Groupe 1 : S3-G1..... 188
a- Découpage en séquences R3-G1 et R3bis-G1..... 188
b- Structures des réunions R3-G1 et R3bis-G1.....190
c- Résumés R3-G1 et R3bis-G1.....194
B- Troisième réunion avec le Groupe 2 : R3-G2.....194
a- Découpage en séquences R3-G2.....194
b- Structure de la réunion R3-G2.....195
c- Résumé R3-G2.....197
IX-3-3-8. Analyse comparative des réunions de la session 3 dans les deux groupes (S3 : R3-G1 et R3bis-G1 / R3-G2)).....198
A- Comparaison, entre les deux groupes, des contenus des réunions de la session 3.198
B- Comparaison, entre les deux groupes, des structures des réunions de la session 3 199
IX-3-3-9. Influence des réunions de la session 3 – la session 3 comme une révélation -204
A- Repérage des effets des méthodes pédagogiques utilisées et du travail accompli par les enfants.....208
a- L'ambiance de classe.....208
b- La diversité des compétences mobilisées et la transversalité de l'activité.....209
c- La motivation, la participation, l'implication et le développement de l'autonomie 212
d- Des enfants qui engagent une réflexion et proposent des actions.....215
B- La validation des recherches en littérature jeunesse.....221
C- De la démonstration à l'évaluation positive, par les acteurs/trices, du changement demandé..... 226
IX-3-3-10. Déroulement des réunions de la quatrième session (S4).....230
A- Découpage en séquences R4-G1/G2.....230
B- Structure de la réunion R4-G1/G2..... 232
C- Résumé R4-G1/G2.....234
IX-4. Les étapes d'une formation des enseignant-e-s au traitement de la QSV qu'est éduquer à l'égalité des sexes..... 235
IX-4-1. Les étapes par lesquelles les acteurs/trices passent pour se saisir de la demande…235
IX-4-1-1. Une place à accorder dans la formation aux préoccupations et représentations initiales des participant-e-s.....235

IX-4-1-2. Vers quelques préconisations.....240

IX-4-2. Considérer qu'on a affaire à une QSV et tenir compte des risques liés à son traitement.....243

IX-4-2-1. Les traces de la Question Socialement Vive dans l'évolution des structures des réunions de RA.....243

A- La présence incontournable dans les réunions de la QSV de l'égalité des sexes dans la société.....244

B- La question ponctuelle et récurrente de la forme scolaire et de l'accompagnement institutionnel.....246

IX-4-2-2. Prendre en compte les réticences et empêchements à mettre en œuvre l'éducation à l'égalité des sexes pour les surmonter.....251

Conclusion et perspectives.....255

Index des tableaux, diagrammes, figures et illustrations.....263

Index des auteur-e-s.....269

Bibliographie.....275

Table des annexes - Volume 2 -.....296

Introduction

Cette thèse présente l'analyse d'une Recherche-Action formation, conduite avec des professeur-e-s des écoles et leurs élèves, qui visait à mettre en œuvre une éducation à l'égalité des sexes à l'école primaire, en prenant appui sur les albums pour la jeunesse présents dans les écoles.

Nicole Mosconi en 1989, Marie Duru-Bellat en 1990 et Christian Baudelot et Roger Establet en 1992 ont montré que l'imposition, depuis 1975, de la mixité dans le système scolaire public était contrastée dans ses résultats et ne réalisait pas une éducation égalitaire. Filles et garçons n'ont pas la même scolarité et les différences de réussite et d'orientation scolaire selon le sexe sont toujours avérées[1]. Une socialisation différentielle des sexes qui fait obstacle à l'égalité s'opère encore aujourd'hui dans les familles (socialisation primaire), mais également en dehors des familles (socialisation secondaire) et notamment à l'école. Dans la sphère scolaire, la transmission de connaissances s'accompagne d'une inculcation et d'une légitimation de normes sexuées de comportement, au travers des pratiques, des interactions pédagogiques, des effets d'attente chez les professeur-e-s et de l'utilisation de certains supports pédagogiques (Mosconi, 1989 ; Acherar, 2003 ; Duru-Bellat, 1990/2004). Les conclusions de ces recherches ont été peu diffusées auprès des enseignant-e-s.

L'école a en charge l'émancipation de chaque enfant qui lui est confié et la transmission des connaissances. Mais, « *Outre la transmission des connaissances, la Nation* [lui a fixé] *comme mission première (...) de faire partager aux élèves les valeurs de la République* »[2]. Parmi ces valeurs républicaines figurent les valeurs d'égalité, dont celle d'égalité des sexes. Les textes fixant cette mission de transmission de l'égalité des sexes à l'école existent et sont univoques. Les directives ministérielles se succèdent depuis plus de trente ans. En 1984 est élaborée la première convention interministérielle pour l'égalité des sexes à l'école. Cette convention, reconduite en 1989, 2000[3],

1- voir le dernier rapport du Haut Conseil à l'Egalité entre les hommes et les femmes (HCE, 2017)

2- Code de l'éducation. Article L111-1 modifié par la Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 – art. 2. En ligne : https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000027682584, consulté le 4 avril 2016.

3- MEN, DESCO, MES & AGR (2000). Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif. Convention du 25 février 2000, *Bulletin Officiel de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche n°10 du 9 mars 2000*. En ligne : http://www.education.gouv.fr/bo/2000/10/orga.htm, consulté le 30 novembre 2015.

2006[4] puis en 2013[5], enjoint à tous les personnels de l'Éducation Nationale d'« *assurer auprès des jeunes une éducation à l'égalité entre les sexes* » et de « *transmettre une culture de l'égalité à celles et ceux qui construiront la société de demain* » (MEN, DGESCO & MIPA, 2006). Mais ces textes sont peu relayés et sont peu connus et peu appliqués au sein de la formation du personnel enseignant comme dans les classes et les écoles.

Nicole Mosconi (2009, p. 6) explique que « *les pratiques inégalitaires des enseignant-e-s dans les classes sont liées à des savoirs de sens commun qui sont profondément ancrés en chacun d'entre nous et qui commandent des représentations, des jugements et des conduites qui ne sont pas volontaires ni même conscients* ». Pour enclencher des changements dans les pratiques enseignantes, il paraît donc essentiel de proposer des formations susceptibles de provoquer chez les professeur-e-s une prise de conscience de la persistance des inégalités de sexe et de leur implication dans la diffusion de ces inégalités, notamment via l'absence de remise en cause des stéréotypes de sexe.

Or, la formation du personnel enseignant à l'éducation à l'égalité des sexes (formation tant initiale que continue), même si elle s'est déployée récemment, reste peu développée et est disparate d'une circonscription à l'autre, d'une académie à l'autre ou d'une École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) à l'autre. De surcroît, le timide développement de l'éducation à l'égalité des sexes dans le système scolaire s'est accompagné d'une montée de confusions, de critiques et de controverses dans le débat public, du fait de l'inscription de cette éducation dans le cadre des études genre, mal connues du grand public. Ces critiques et controverses ont introduit des risques d'éduquer à l'égalité des sexes pour les enseignant-e-s. Nicole Mosconi (2014) remarque ainsi que lorsque le politique propose des réalisations effectives de l'éducation à l'égalité des sexes dans le système scolaire, il arrive que des groupes de pression s'emparent de la question en développant alors polémiques et rumeurs dont certaines débouchent, par exemple, sur le retrait d'un dispositif pédagogique et expérimental comme celui des « ABCD de l'égalité »[6]. Les rares enseignant-e-s qui

4- MEN & DGESCO. (2006). Convention interministérielle pour la promotion de l'égalité entre les sexes dans le système éducatif. Convention du 29 juin 2006, Bulletin Officiel n° 5 du 1er février 2007. En ligne : http://www.education.gouv.fr/bo/2007/5/MENE0603248X.htm, consulté le 12 août 2015.

5- MEN-DGESCO (2013). Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif 2013-2018. Convention du 7 février 2013, *Bulletin Officiel n°6 du 7 février 2013*. En ligne : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=67018, consulté le 4 avril 2016.

6- Dispositif pédagogique, co-piloté par les ministères de l'Éducation Nationale et des droits des femmes, qui visait à "*susciter une évolution positive des attitudes des enseignants et des élèves des deux sexes*" conformément aux engagements arrêtés par la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif valant pour la période 2013-2018.

ne font pourtant qu'appliquer la loi en mettant en œuvre une éducation à l'égalité des sexes peuvent alors apparaître comme des militant-e-s qui dépasseraient leurs prérogatives et fonction. La légitimité d'éduquer à l'égalité des sexes à l'école s'en trouve mise en doute et contestée.

Les formations de sensibilisation à l'égalité des sexes, lorsqu'elles existent, sont pourtant globalement bien accueillies par les enseignant-e-s qui se déclarent très soucieux/ses de promouvoir l'égalité des sexes (Baurens & Schreiber, 2010 ; Salle, 2014). Mais elles suscitent également, chez les formé-e-s, des craintes et des résistances largement étudiées et identifiées (Baurens & Schreiber, 2010 ; Pasquier, 2010, 2013 ; Guilpain 2010 ; Petrovic, 2013, 2016 ; Salle, 2014). Face à ces craintes et résistances passives ou explicites, des stratégies de formation peuvent être mise en œuvre par chercheurs/cheuses et/ou formateurs/trices. Si des recherches se sont penchées sur ces stratégies (Baurens & Schreiber, 2010) ou sur les freins rencontrés dans la mise en œuvre de l'éducation à l'égalité des sexes dans le système scolaire, les effets de ces stratégies sur les enseignant-e-s formé-e-s ont été moins étudiés.

Pour Nicole Mosconi (2009), la formation sur l'éducation à l'égalité des sexes doit correspondre à un travail en profondeur, dans la durée, proposant des mises en situation concrètes qui permettront l'implication personnelle de chaque enseignant-e. Et, pour Genevieve Guilpain (2016), cette formation « *a actuellement besoin de véritables recherches-actions menées conjointement par des formateurs/trices, chercheur-e-s et professeur-e-s de terrain* »[7].

C'est ce que nous avons fait, dans le cadre de cette thèse, en nous intéressant à la façon dont une Recherche-Action formation avec des enseignant-e-s de l'école primaire, mobilisant l'analyse d'un dispositif pédagogique, pouvait effectivement permettre d'engager et d'impliquer les professeur-e-s des écoles dans la mise en œuvre d'une éducation à l'égalité des sexes.

Durant l'année scolaire 2014-2015, nous avons ainsi monté et animé une Recherche-Action qui portait sur l'introduction de l'éducation à l'égalité des sexes dans les pratiques de treize professeur-e-s des écoles. Pour atteindre l'objectif d'introduire l'éducation à l'égalité des sexes dans les pratiques de ces enseignant-e-s au travers de cette formation, nous avons choisi le cadre conceptuel des études genre. Reposant sur l'analyse et la remise en cause des processus qui différencient et hiérarchisent les individus en fonction de leur sexe, l'approche genre permet de

7- [En ligne : http://skhole.fr/la-formation-au-genre-avancees-et-resistances-par-genevieve-guilpain, consulté le 8 décembre 2016]

penser en termes de rapports de pouvoir entre les femmes et les hommes. Nous l'avons choisie parce qu'elle constitue un outil efficace pour analyser ces rapports basés sur l'assignation des rôles socialement construits en fonction du sexe. En tant que méthodologie, elle nous a permis d'effectuer une analyse comparée de situations des femmes et des hommes, des filles et des garçons, en produisant des informations ventilées par sexe, qui ont mené à une compréhension plus objective de la réalité et ont visé à rendre visibles les inégalités.

Partant de l'analyse de cette Recherche-Action qui s'est achevée en juin 2015, nous avons cherché à dégager les empêchements endogènes et exogènes que peuvent rencontrer les enseignant-e-s s'engageant dans l'éducation à l'égalité des sexes avec leurs élèves de primaire et les éléments qui pourraient la faciliter et la favoriser.
Pour ce faire, au travers de la Recherche-Action mise en œuvre, nous avons testé et analysé :
1) en coopération avec les enseignant-e-s participant-e-s, un dispositif pédagogique mettant en œuvre une éducation à l'égalité des sexes auprès des enfants ;
2) et, dans le cadre de cette thèse, l'impact de la mise en œuvre de ce dispositif sur les attitudes/postures des treize enseignant-e-s participant-e-s, concernant l'éducation à l'égalité des sexes.
En somme, nous avons testé et analysé un dispositif de Recherche-Action formation portant sur l'éducation à l'égalité des sexes.

Lors de la Recherche-Action conduite en 2014-2015 et l'année la précédant, la thématique de l'égalité des sexes a suscité des polémiques du fait de son introduction dans le monde scolaire notamment au travers de l'expérimentation des « ABCD de l'égalité ». Le développement de la question des modalités que devrait prendre ou non l'éducation à l'égalité des sexes à l'école a transformé cette thématique en une question socialement vive. Les questions socialement vives, que nous définirons précisément dans le chapitre IV de cette thèse, sont des questions porteuses de discussions, de désaccords, d'incertitudes et de controverses qui sont débattues dans la sphère scientifique et dans la sphère sociale. Elles entrent progressivement dans les classes, de manière explicite dans les programmes, de manière implicite au travers d'initiatives d'enseignant-e-s souhaitant donner du sens aux apprentissages ou à travers des finalités éducatives cherchant à favoriser une éducation à la responsabilité, une éducation au risque, au développement durable, à la citoyenneté …
De surcroît, au niveau individuel, la formation des enseignant-e-s à l'éducation à l'égalité des sexes, parce qu'elle est susceptible de remettre en cause des convictions profondément ancrées chez ces

derniers/nières, peut bousculer non seulement leur identité professionnelle mais aussi leur identité personnelle. Il s'agit donc, dans une telle formation, de rassurer les formé-e-s sur la faisabilité et la légitimité de la tâche à entreprendre, mais également sur la validité et la légitimité des savoirs à transmettre aux élèves.
Nous avons donc élaboré puis proposé un dispositif négocié, susceptible d'engager activement les professeur-e-s des écoles dans cette éducation à l'égalité des sexes, d'une part, en ouvrant un espace de réflexion collective autour de la réalité socioculturelle qui perpétue les inégalités de sexe, d'autre part, en révélant aux professeur-e-s leur réelle capacité à changer cette réalité, et enfin, en sécurisant une mise en œuvre de l'éducation à l'égalité des sexes qui devait se faire dans un contexte particulièrement vif au moment de cette recherche.

Nous avons choisi, comme point d'entrée pour aborder la question d'égalité des sexes dans les classes des participant-e-s à cette recherche et dans les réunions de Recherche-Action, la littérature pour la jeunesse. La Recherche-Action a ainsi porté sur l'utilisation de cette littérature à l'école primaire afin de développer l'esprit critique des enfants quant aux stéréotypes de sexe qui la parsèment et quant à leur implication dans les inégalités de sexe.

Chercheuse-praticienne, dans une forte proximité avec notre objet de recherche, nous nous sommes située comme une agente qui agit sur l'environnement qu'elle veut étudier. Cette Recherche-Action propose un dispositif transférable, avec toutes les précautions de prise en compte des contextes qui s'imposent, laissant une place centrale aux enfants et à leurs actions et réactions.
Nous avons cherché à savoir comment faire changer les représentations et les pratiques concernant l'éducation à l'égalité des sexes en nous appuyant sur les protagonistes de cette éducation, enfants et enseignant-e-s, et surtout avec ces derniers/nières, en les rendant acteurs/trices de cette recherche.
Les enseignant-e-s ont été initiés à une démarche qui leur a permis d'expérimenter, d'observer et d'analyser collectivement des situations réellement mises en œuvre dans leur classe ou leur école et les effets qu'elles ont pu avoir sur leurs élèves.
Enfants et enseignant-e-s, en adoptant des techniques de chercheurs et chercheuses (observations, tris, utilisations de grilles d'analyse, statistiques, etc.), ont été amené-e-s à effectuer des études quantitatives et qualitatives sur les albums jeunesse disponibles au sein de leur école, afin d'y repérer les représentations sexuées mises en jeu et de réfléchir à leurs implications et conséquences en termes d'égalité des sexes.
C'est par l'intervention et l'observation sur le terrain que nous avons tenté de comprendre ce qui s'y passe. Notre analyse, en contexte, a alors porté sur le cadre dans lequel peut et doit se faire ce

changement qu'est éduquer à l'égalité des sexes à l'école primaire ainsi que sur les processus de transformation engagés sur le terrain.

Dans cette thèse, nous présenterons tout d'abord le cadre conceptuel de cette recherche qui a été construit autour de deux questions : Comment et dans quel cadre éduquer à l'égalité des sexes à l'école primaire et former les enseignant-e-s à ce sujet aujourd'hui ? Et, de quelles recherches dispose-t-on pour répondre à ces questions ? Nous nous intéresserons dans cette partie aux textes encadrant l'éducation à l'égalité des sexes dans le système scolaire, au contexte dans lequel elle doit être mise en œuvre et aux apports des recherches sur la question, en particulier à celui des études genre sur la littérature jeunesse et sur la formation sur l'égalité des sexes (chapitres I à III). La question de l'égalité des sexes étant une question à la fois scientifique et sociale, nous développerons également dans cette partie la notion de « Question Socialement Vive » et les raisons qui nous ont fait retenir cette notion pour élaborer le dispositif de formation proposé (chapitre IV). Enfin, l'introduction de l'éducation à l'égalité des sexes dans les pratiques des participant-e-s à la recherche-Action formation ayant constitué une innovation, nous nous pencherons sur les approches permettant d'introduire ce changement (chapitre V).

Nous décrirons ensuite la façon dont nous sommes passée de ce cadre conceptuel et des apports de nos recherches exploratoires à la problématique de cette recherche (chapitres VI et VII).

Enfin, nous présenterons les recherches de terrain effectuées durant la Recherche-Action. Nous exposerons le dispositif de Recherche-Action formation utilisé et les stratégies que nous avons mobilisées pour le concevoir (chapitre VIII). Ce dispositif nous a permis d'obtenir trois types de données de terrain (décrits ci-après) que nous avons analysées, parfois collectivement, avec les enfants ou les groupes de Recherche-Action, parfois seule. Nous exposerons les résultats de nos analyses en les déclinant à partir de ces trois types de données (chapitre IX).
Les changements visés par cette recherche ont nécessité des passages obligés par la prise de conscience chez les acteurs/trices. Pour négocier avec enseignant-e-s et enfants un diagnostic commun de situation appelant au changement, nous avons recueilli (et analysé avec ces derniers/nières) des données sur les albums jeunesse disponibles dans les écoles et classes des participant-e-s (premier type de données - partie IX-1. -).
Nous avons analysé deux processus de transformations : celui qui a eu lieu sur les pratiques, représentations et attitudes des enfants et celui qui a eu lieu sur celles des enseignant-e-s. Nous nous sommes intéressée aux dynamiques en cours dans ces processus, aux étapes par lesquelles sont

passé-e-s les participant-e-s à cette recherche dans leur appropriation des propositions de changement qui leur étaient faites.
Pour analyser, avec les enseignant-e-s, les processus de transformation chez les enfants, et ainsi, le pouvoir d'agir des participant-e-s, nous avons recueilli des données sur les élèves et leurs activités (second type de données - partie IX-2. -).
Enfin, pour analyser le processus de transformation chez les participant-e-s, nous avons recueilli puis étudié, sans les enseignant-e-s, des données sur les réunions de Recherche-Action ayant eu lieu tout au long de l'année scolaire (troisième type de données - parties IX-3. -). Ce que nous cherchions à savoir sur ce processus, ce sont les acteurs/trices qui nous l'ont apporté. C'est à travers leurs mots, leurs actions et l'analyse de leurs discours et de leurs préoccupations que nous avons étudié la façon dont les professeur-e-s des écoles peuvent se saisir de la commande institutionnelle qu'est éduquer à l'égalité des sexes.

Professeure des écoles depuis dix-huit ans, j'enseigne actuellement en maternelle et suis également directrice d'école et formatrice. J'ai repris des études en Sciences de l'Éducation en 2011. Dans ce cadre, j'ai réalisé, sous la direction de Marie Anne Hugon, un mémoire de Master 2, analysant une Recherche-Action conduite avec des professeur-e-s des écoles de maternelle, qui m'a convaincue que les approches de Recherche-Action étaient des outils efficaces pour enclencher des transformations effectives dans l'exercice du métier. On ne change pas selon les injonctions au changement qui nous sont faites mais en expérimentant des pratiques nouvelles de façon impliquée.

Comme bon nombre de praticien-ne-s engagé-e-s dans un cursus universitaire, j'ai connu une conversion identitaire tout en restant professeure des écoles, en contact étroit avec les enseignant-e-s de terrain et leurs préoccupations. Le dispositif de la Recherche-Action me permet de concilier mes identités de praticienne et de chercheuse et de développer une recherche que je ressens comme utile.

Suite à mon travail en Master 2, j'ai été mise en contact, par Marie Anne Hugon, avec les travaux de Cendrine Marro, qui portaient sur l'usage de la littérature jeunesse non sexiste pour promouvoir l'égalité des sexes à l'école. À cette occasion, j'ai pris connaissance des recherches féministes qui m'ont passionnée au point de m'amener, à partir de ma recherche portant sur la conduite du changement à l'école, à me focaliser sur la question de l'éducation à l'égalité des sexes.
Ce faisant, je me suis retrouvée étiquetée comme chercheuse féministe. Étiquette que j'assume.

Enfin, je ne peux occulter que mon père et mon oncle sont des auteurs reconnus en littérature jeunesse ce qui, bien souvent, m'octroie, auprès de mes collègues professeur-e-s des écoles, le statut d'experte en albums, sans même avoir à le démontrer.

Ainsi, ma proximité avec les enseignant-e-s, mes convictions féministes et l'inscription familiale reconnue dans la littérature jeunesse, ont été des atouts pour mener cette recherche mais, ont constitué également des difficultés que j'ai dû progressivement surmonter pour parvenir à la distanciation qu'exige le caractère scientifique d'une thèse.

Cadre conceptuel

Dans un premier temps, nous analyserons la commande institutionnelle d'éduquer à l'égalité des sexes et la place que peut y prendre l'utilisation de la littérature jeunesse. Puis, nous examinerons en quoi les études genre permettent de répondre à cette injonction éducative, ce qu'elles préconisent et pointent comme difficultés en matière de formation des enseignant-e-s. Abordant l'éducation à l'égalité des sexes comme une question socialement vive (QSV[8]), nous définirons ensuite ce concept pour repérer les propositions faites par la recherche pour traiter des QSV en classe. Nous décrirons enfin ce qui montre que l'éducation à l'égalité des sexes est effectivement une QSV et nous a fait l'aborder comme telle.

Chapitre I : Éduquer à l'égalité des sexes : Analyse des textes officiels

Le cadre législatif de l'éducation à l'égalité des sexes à l'école est défini par l'article 121-1 du code de l'éducation[9] : « *Les écoles, les collèges, les lycées (...) contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation. Ils assurent une formation à la connaissance et au respect des droits de la personne ainsi qu'à la compréhension des situations concrètes qui y portent atteinte* ».

Outre ce cadre législatif, deux types de textes officiels encadrent la promotion de l'éducation à l'égalité des sexes à l'école : des textes d'orientation générale (circulaires, conventions, accords interprofessionnels, décrets, …) et des textes de mise en œuvre qui s'adressent directement aux enseignant-e-s (programmes scolaires et documents d'accompagnement des programmes).

I-1. Les textes officiels d'orientation générale jusqu'en 2015

Nous avons repéré dix-sept textes officiels d'orientation générale concernant la promotion de l'éducation à l'égalité des sexes à l'école, publiés entre la rentrée scolaire de 1982 et l'année scolaire de notre Recherche-Action 2014-2015 (dont la liste détaillée figure en annexe 12). Ce sont les

8- Nous pourrons utiliser l'acronyme QSV pour « questions socialement vives » qui est le terme de référence dans la recherche française sur le traitement scolaire des questions sensibles.
9- MEN. (2013). Code de l'éducation. Article Article L121-1, modifié par la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013. En ligne : https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000027682629&dateTexte=20141211, consulté le 2 mai 2014.

extraits concernant l'éducation à l'égalité des sexes de ces dix-sept textes, que nous avons tout d'abord analysés. Nous nous sommes intéressée aux valeurs exprimées, aux logiques éducatives développées et aux prescriptions qui en découlent pour les professeur-e-s des écoles. Afin de comprendre la portée limitée, sur le terrain, des textes officiels pourtant existant depuis plus de trente ans, nous avons choisi d'étudier les textes publiés depuis 1982, parce qu'elle est l'année de parution du premier texte du Ministère de l'Éducation Nationale incitant à mener une « *Action Éducative contre les préjugés sexistes* ».

I-1-1. Les valeurs exprimées par les textes d'orientation générale

Nous nous sommes appuyée sur les travaux de Shalom Schwartz (traduit par Hammer et Wach en 2006) pour identifier les types de valeurs développés dans ces dix-sept textes d'orientation générale. Shalom Schwartz définit les valeurs comme des principes directeurs et ordonnés selon leur importance relative, qui motivent l'action et permettent de faire des choix ou des évaluations des actions, des personnes, des phénomènes ou des faits. Pour ce chercheur, les valeurs répondent à trois nécessités universelles : « *satisfaire les besoins biologiques des individus, permettre l'interaction sociale, assurer le bon fonctionnement et la survie des groupes* » (Schwartz, 2006, p. 932). Et, les valeurs correspondent à dix grands types de motivations : « *autonomie, stimulation, hédonisme, accomplissement, pouvoir, sécurité, conformisme, tradition, universalisme et bienveillance* ». Enfin, ces dix types de motivations s'appuient sur quatre dimensions qui s'opposent deux à deux : « *ouverture au changement* » / « *continuité* » et « *dépassement de soi* » / « *affirmation de soi* » (Ibid., 2006, pp. 232-935).
Nous avons codé nos textes en constituant des volumes en fonction de ces dix types de valeurs. Pour déterminer l'importance de ces volumes, nous avons utilisé un outil bureautique statistique basique nous permettant de dénombrer le nombre de signes typographiques de chaque extrait de texte correspondant à ces différents types de valeurs. Nous présentons dans notre analyse ci-dessous l'importance de ces volumes en proportion sur l'ensemble des dix-sept textes analysés.

Le graphique n°1 ci-après présente la synthèse des résultats ainsi obtenus : la proportion avec laquelle ces textes ont développé chacun des types de valeurs et les dimensions qui leurs sont liées.

Graphique 1 : Hiérarchie des volumes des types de valeurs évoquées dans les textes officiels d'orientation générale :

Types de valeurs	Dimensions sur lesquelles ils s'appuient	Densité des volumes :
Universalisme	dépassement de soi	45,3 %
Sécurité	continuité	22,5 %
Pouvoir	affirmation de Soi	17 %
Autonomisation	changement	7 %
Conformisme	continuité	4 %
Bienveillance	dépassement de soi	2,8 %
Accomplissement	affirmation de Soi	1,4 %
Hédonisme	affirmation de Soi /changement	0 %
Stimulation	changement	0 %
Tradition	continuité	0 %

Comme le montre ce graphique n°1, il ressort de notre analyse que le type de valeur très majoritairement représenté dans l'ensemble de ces textes d'orientation générale est « l'universalisme » : c'est-à-dire la compréhension, la tolérance et la protection du bien-être de tous, au travers de l'égalité, de la justice sociale. « *La vie en société se fonde sur le respect de l'autre (civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes) ; le respect de l'autre sexe ; (...) la conscience que nul ne peut exister sans autrui* » (MEN, 2006), sont des exemples d'extraits placés dans l'« universalisme ». Viennent ensuite : la « sécurité », le « pouvoir » puis, enfin, la « centration sur soi ». La « sécurité » (valeur caractérisée par l'harmonie de la société, des relations et de soi) fait référence à la sécurité individuelle et de groupe par la protection des femmes, des homosexuels, … « *Au sein des établissements, une importance particulière devra être accordée aux actions visant à prévenir les atteintes à l'intégrité physique et à la dignité de la personne : violences racistes et antisémites, violences envers les filles, violences à caractère sexuel, notamment l'homophobie* », (DGESCO, 2008), sont des exemples d'extraits de textes que nous avons placés sous ce type de valeur. Le « pouvoir » correspondant dans ces textes à la recherche d'un statut social plus prestigieux pour les femmes, à la dénonciation d'une dominance. Exemple : « *Privilégier des approches pédagogiques susceptibles de dénoncer les mécanismes traditionnels de domination pour les remplacer par l'apprentissage de modèles relationnels respectueux et égalitaires* » (MEN, DESCO & MES, 2000). Dans, la « centration sur soi », également appelée « autonomisation », nous avons placé, par exemple, l'extrait suivant : « *Le parcours de découverte des métiers et des formations (...) développe l'autonomie des élèves et leur capacité d'initiative, (...) Il aide les filles et les garçons à diversifier leurs choix d'orientation en dehors de tout préjugé sexué* » (DGESCO, 2009).

Dans ces textes, pris dans leur globalité, les types de valeurs exprimés ne sont pas en opposition, ils sont compatibles et s'appuient sur deux dimensions : « le changement » (« continuité » et « affirmation de soi »), développé au travers de 51,9 % des extraits de textes et, « le dépassement de soi », développé au travers de 48,1 % des extraits. Il n'apparaît donc pas d'incohérences, de relations antagoniques entre les valeurs exprimées et, les enseignant-e-s qui pourraient consulter ces textes d'orientation générale ne semblent pas, dans un premier temps, confronté-e-s à des contradictions en leur sein.

I-1-2. Politiques éducatives et directives

Bien plus que des connaissances, ce sont des valeurs que ces textes d'orientation générale expriment et demandent de transmettre. Ainsi, d'après notre analyse, 71,8 % du contenu de ces dix-sept textes se rapporte aux valeurs et 28,2 %, aux connaissances. Ces textes, ne décrivent pas les savoirs qui sont à enseigner, les démarches qui pourraient être mises en place ni les formes de transmission et d'organisation de la transmission qui pourraient participer à l'éducation à l'égalité des sexes ou à la citoyenneté. S'adressant à l'Éducation Nationale en général, et non aux enseignant-e-s en particulier, ils ne s'attachent pas aux logiques éducatives à mobiliser, c'est-à-dire à ce qui vise le développement de façons d'être et de se comporter chez les enfants. La logique éducative relève de la socialisation de l'élève et de son rapport aux autres et au monde et des méthodes que les éducateurs choisissent de mettre en place pour ce faire. On trouvera, dans ces documents, des objectifs à atteindre que les enseignant-e-s peuvent considérer comme des injonctions, qu'ils/elles suivront (ou non) et qui, de surcroît, nous allons le voir, changent régulièrement selon les politiques éducatives mises en avant. Nous entendons par « politique éducative » ce qui est de l'ordre des missions attribuées à l'école, de la traduction, par l'institution, l'Éducation Nationale, des décisions politiques influençant ou concernant la pédagogie et l'éducation. L'égalité des sexes constitue une obligation légale et se présente dans ces textes comme une mission, mais plus qu'une logique éducative clairement explicitée, c'est donc une politique éducative qui est exprimée ici.

Le problème est que plusieurs politiques éducatives, dont témoignent ces textes d'orientation générale, se sont succédé entre 1981 et 2014. Nous relèverons, par exemple, qu'il est rappelé, en 2009, que l'école doit se « *recentrer sur les fondamentaux* » (DGESCO, 2009) et qu'il est souligné, en 2010, que « *les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants* » (DGESCO, 2010).
Les circulaires de rentrée, particulièrement, constituent la référence annuelle en matière de politique éducative et, elles transforment ces politiques éducatives en directives. Mais qu'en est-il de la

continuité de ces directives lorsque les axes prioritaires des politiques changent ? Pour étudier cette continuité, nous avons analysé l'évolution des propositions de mise en œuvre d'une éducation à l'égalité des sexes, dans les circulaires de rentrée de 2007 à 2014 (dernière circulaire de l'année scolaire durant laquelle a eu lieu notre recherche). Les passages identifiés de ces circulaires concernant la promotion de l'égalité des sexes sont répertoriés et présentés en annexe 13.

Nous avions conclu, en analysant transversalement l'ensemble des textes d'orientation générale, à l'universalité de la valeur « égalité des sexes », dans leur contenu, puisqu'elle embrassait différents types de valeurs (point I-1-1). Cependant, cette universalité est mise à mal lorsque l'on étudie longitudinalement ces textes en analysant leurs évolutions sur sept ans. En effet, d'un texte à l'autre, la valeur « égalité des sexes » n'est jamais promue dans sa transversalité, dans toutes ses réalisations potentielles et, ses modalités de mise en œuvre sont erratiques. On constate alors que le cadre sous lequel est présenté le travail à effectuer sur l'égalité des sexes dans ces circulaires de rentrée, comme la forme scolaire qu'il induit, varient d'un gouvernement à l'autre.
Dans ces circulaires successives, « l'égalité des sexes » passe : du cadre de l'égalité des chances et de la réussite (à travers l'orientation et l'insertion professionnelle), en 2007 ; au cadre « sécuritaire » (elle est alors traitée au même titre que la sécurité routière en 2008 ou les jeux dangereux en 2010) ; au cadre « disciplinaire » en 2009, 2011 et en 2012 (la discipline renvoyant ici à la notion d'« ensemble de règles à suivre ») ; et enfin, au cadre de la défense des valeurs de la République, de la promotion des valeurs universelles (lutte contre les discriminations), en 2013 et 2014.

Ainsi, dans la circulaire de 2007[10], encadrée par « la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école »[11], l'égalité entre les filles et les garçons s'inscrit dans une logique de promotion de l'excellence et d'insertion dans l'emploi. Les actions à mener concernent donc principalement l'orientation. Permettre l'égalité entre les filles et les garçons dans le système éducatif, c'est travailler à leur égale réussite, leur donner « *une égale ambition scolaire* » et, travailler à leur insertion professionnelle.

En 2008 et 2009. le ministre de l'Éducation Nationale est Xavier Darcos[12]. Précédemment ministre

10- DGESCO. (2007). Circulaire pour la préparation de la rentrée 2007. Circulaire N° 2007-011 du 9-1-2007, *Bulletin Officiel n°3 du 18 janvier 2007.*
11- MEN, (2005). Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. *Journal Officiel n° 96 du 24 avril 2005*.
12- Ministre délégué à l'Enseignement scolaire du 7 mai 2002 au 30 mars 2004 et, Ministre de l'Éducation Nationale 18 mai 2007 au 23 juin 2009, sous les premier et second gouvernements de François Fillon et la présidence de Nicolas Sarkozy.

délégué à l'enseignement scolaire, il avait affirmé l'impératif d'une restauration de l'autorité à l'école et il avait appelé à l'instauration d' *« une nouvelle donne fondée sur une pédagogie de l'autorité »* en marquant *« une rupture avec le laxisme et la dispersion* » (Robbes, 2006[13]).
Dans la Circulaire pour la préparation de la rentrée 2008[14], il s'agit de prévenir les atteintes à l'intégrité physique et à la dignité de la personne, de lutter (par la prévention et la sanction) contre toutes les violences et toutes les discriminations. L'égalité des sexes entre ainsi dans le cadre de la « sécurité ». Et dans la Circulaire de 2009[15] est introduite la notion de « discipline » : l'éducation à l'égalité des sexes s'inscrit maintenant dans le respect des règles, dans la maîtrise de compétences civiques et sociales telles que la « *connaissance des symboles de la République* », la connaissance et la « *pratique du droit et des règles de la vie collective* », de « *comportements respectueux d'autrui* ».

On retrouve, dans les trois circulaires suivantes (2010, 2011 et 2012), ce passage de la notion de « sécurité » à celle de « discipline ». Il s'agira alors de réinstaurer « *un climat serein* » pour travailler, en redonnant « *du sens aux sanctions scolaires* » et « *en réaffirm[ant] le sens de la règle au cœur de la vie scolaire* » (*Préparation de la rentrée 2011*, circulaire n° 2011-071 du 2 mai 2011). Dans la circulaire de 2010[16], il faut « *sanctuariser* » et « *protéger* » les établissements scolaires. Si, une phrase de ce texte rappelle que promouvoir l'égalité des sexes passe par le combat contre « *les représentations stéréotypées* » et la construction « *d'autres modèles de comportement, notamment en matière de choix et d'ambition scolaires* », l'égalité des sexes à l'école y est déclinée presque exclusivement dans le cadre de la sécurité. Elle est ainsi présentée en parallèle avec « *la lutte contre les jeux dangereux* ». Dans la circulaire de 2011[17], pour « *garantir un cadre de travail plus serein* », le « *Maître* » doit développer chez l'élève, dès l'école primaire: « *une attitude de respect de l'autre qui se tradui[ra] au quotidien par l'observance des règles de civilité et de politesse* ». La « *prévention des discriminations et l'égalité entre les filles et les garçons, qui supposent que le refus de toute forme de violence psychologique, physique ou sexuelle »* seront alors garanties par *« une volonté affichée de l'établissement », par « les valeurs fondamentales portées par l'École ».* Enfin,

13- [En ligne : http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite, consulté le 12 février 2013].
14- DGESCO. (2008). Circulaire pour la préparation de la rentrée 2008. Circulaire n° 2008-042 du 4-4-2008, *Bulletin Officiel n°15 du 10 avril 2008.*
15- DGESCO. (2009). Circulaire pour la préparation de la rentrée 2009. Circulaire n°2009-068 du 20-5-2009, *Bulletin 0fficiel n°21 du 21 mai 2009.*
16- DGESCO. (2010). Circulaire pour la préparation de la rentrée 2010. Circulaire n° 2010-38 du 16-3-2010, *Bulletin Officiel n°11 du 18 mars 2010.*
17- DGESCO. (2011). Circulaire pour la préparation de la rentrée 2011. Circulaire n° 2011-071 du 2-5-2011, *Bulletin Officiel n°18 du 5 mai 2011.*

dans la circulaire de 2012[18], l'égalité des sexes est présentée comme une règle (dont la transgression est passible de sanctions), un principe simple, mais essentiel à rappeler au même titre que « *le respect mutuel que l'on se doit entre élèves, entre élèves et adultes* » ou encore au même titre que « *l'obligation de présence et d'assiduité* ».

En 2013, le nouveau ministre de l'Éducation Nationale, Vincent Peillon[19], se présente comme très attaché à la laïcité. Il « *veut qu'on enseigne la morale laïque* » et, il estime que « *pour donner la liberté du choix, il faut être capable d'arracher l'élève à tous les déterminismes, familial, ethnique, social, intellectuel* » (Fleury, 2012[20]). Dans la lettre qu'il adresse aux recteurs le 4 janvier 2013, il rappelle que « *le gouvernement s'est engagé à s'appuyer sur la jeunesse pour changer les mentalités* », ce qui sera pointé comme une « dérive » par certain-e-s commentateurs/trices qui jugeront cette intervention comme contraire à la Déclaration universelle des Droits de l'homme de 1948[21], selon laquelle « *Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants* ». Dans la circulaire de 2013[22], la réussite n'est alors plus « scolaire » mais « éducative ». Et « *favoriser la réussite éducative* » passe par l'« *installation d'un cadre protecteur et citoyen pour les élèves et les personnels* ». La politique éducative est de « *combattre toutes les formes de discriminations, qui nuisent à la cohésion sociale et à l'épanouissement de chacun comme individu et comme citoyen* ». La promotion de l'égalité des sexes est alors cette fois à développer au même titre que le sont la lutte contre le racisme et l'antisémitisme ou l'homophobie.

En 2014, le nouveau ministre pour six mois est Benoît Hamon[23]. Il est confronté au dossier polémique des « ABCD de l'égalité » et décide, en juin 2014, que cet outil pédagogique de promotion de l'égalité homme-femme expérimenté dans plusieurs centaines de classes, ne sera pas généralisé à la rentrée. En lieu et place, il promet de développer une formation des enseignant-e-s à l'égalité des sexes. Dans la circulaire pour la rentrée 2014[24], pour « *promouvoir une école à la fois*

18- DGESCO. (2012). Circulaire pour la préparation de la rentrée 2012. Circulaire n° 2012-056 du 27-3-2012, *Bulletin Officiel N° 13 du 29 mars 2012.*

19- Ministre de l'Éducation Nationale du 16 mai 2012 au 31 mars 2014, sous les premiers et second gouvernements de Jean-Marc Ayrault et la présidence de François Hollande.

20- Fleury, A. (2012). Peillon : "Je veux qu'on enseigne la morale laïque". Interview de Vincent Peillon du 1er Septembre 2012. *Journal du dimanche*. En ligne : http://www.lejdd.fr/Societe/Education/Actualite/Vincent-Peillon-veut-enseigner-la-morale-a-l-ecole-550018, consulté le 4 janvier 2017.

21- [En ligne : http://www.textes.justice.gouv.fr/textes-fondamentaux-10086/droits-de-lhomme-et-libertes-fondamentales-10087/declaration-universelle-des-droits-de-lhomme-de-1948-11038.html, consulté le 5 mai 2016].

22- DGESCO. (2013). Circulaire pour la préparation de la rentrée 2013. Circulaire n° 2013-060 du 10-4-2013, *Bulletin Officiel n°15 du 11 avril 2013].*

23- Ministre de l'Éducation Nationale du 2 avril au 25 août 2014, sous le premier gouvernement de Manuel Valls et la présidence de François Hollande.

24- DGESCO. (2014). Circulaire pour la préparation de la rentrée 2014. Circulaire n° 2014-068 du 20-5-2014, *Bulletin Officiel n° 21 du 22 mai 2014.*

exigeante et bienveillante », il s'agit de défendre et transmettre les « *valeurs de la République* » et de « *prévenir toutes les formes de discriminations* ». L'égalité des sexes, qui est une des valeurs de la République à défendre et promouvoir, s'inscrit dans la promotion d'une autre valeur légitimement transmissible par l'école, écrite sur tous ses frontons : l'égalité.

Le cadre institutionnel concernant l'inscription de l'égalité des sexes dans les missions des professeur-e-s des écoles apparaît ainsi comme instable, comme le montre la manière déséquilibrée dont est développée l'éducation à l'égalité des sexes dans ces différentes circulaires. On notera, par exemple, que le contenu qui est consacré à cette éducation chute dans les deux dernières circulaires étudiées. La densité des volumes qui sont consacrés à ce sujet dans les sept circulaires analysées est présentée dans le graphique n°2, ci-après :

Graphique 2 : Évolution des volumes des extraits des circulaires de rentrée concernant la promotion de l'égalité des sexes :

2007	2469 caractères excluant les espaces	(L'orientation)
2008	1168 caractères	(Le danger, la mise en sécurité)
2009	2829 caractères	(L'insécurité, la violence)
2010	2428 caractères	(Les mesures de sécurité, les règles)
2011	2499 caractères	(Garantir un cadre de travail)
2012	4076 caractères	(Instruire dans le calme et la sérénité)
2013	511 carac.	(Faire des citoyens épanouis et en sécurité et la cohésion sociale)
2014	687 caractères	(L'école qui défend et promeut des valeurs)

Outre les circulaires de rentrée, les professeur-e-s des écoles consultent, pour s'informer du contenu des enseignements à dispenser, les programmes scolaires et leurs documents d'accompagnement. Ce sont donc ces documents que nous allons à présent considérer.

I-2. Les textes officiels de mise en œuvre jusqu'en 2015

I-2-1. La case de l'instruction civique et morale

Dix des treize participant-e-s à la Recherche-Action étudiée dans cette thèse, dans une nécessité de nommer, d'identifier, de « *mettre dans la bonne case* », ont fait entrer l'éducation à l'égalité des sexes dans un domaine spécifique : celui de l'« *Instruction civique et morale* » (intitulé utilisé dans les programmes de 2008). Ils/elles ont alors inscrit le travail sur l'égalité des sexes, engagé avec

leurs élèves durant la Recherche-Action, dans des tranches horaires qu'ils/elles consacraient à ce domaine.

À l'école élémentaire, ce programme d'instruction civique et morale devait, jusqu'à la rentrée scolaire de 2016, être traité dans une enveloppe horaire de quatre-vingt-une heures, communes à tous les enseignements relevant du domaine de la « Découverte du monde », au cycle 2, et, dans une enveloppe horaire de soixante-dix-huit heures, communes avec les enseignements d'histoire et de géographie, au cycle 3. Il appartenait donc à chaque enseignant-e de définir le temps qu'il/elle souhaitait consacrer au domaine de l'instruction civique et morale en fonction de son projet pédagogique mais, sans dépasser ce volume horaire de soixante-dix-huit heures et sans oublier d'intégrer aussi dans ce volume l'histoire et la géographie et, également, l'éducation à l'égalité des sexes.

Des progressions, concernant le cycle 3, conçues pour aider les enseignant-e-s à organiser les apprentissages dans ce domaine de l'instruction civique et morale ont été publiées en 2012[25]. La grande majorité des participant-e-s à cette recherche inscrivant leur travail avec les enfants dans ce domaine, ce sont ces progressions, et ce qui est dit de ce domaine et de l'éducation à l'égalité des sexes dans les programmes de 2008 que nous avons étudiés ici.

Dans ces textes officiels de mise en œuvre, le travail sur la citoyenneté est développé comme l'apprentissage de règles de civilité, de politesse et selon les principes d'un comportement conforme à la morale. L'éducation à l'égalité des sexes n'est évoquée qu'en quelques phrases disséminées dans les programmes de 2008 :

- Dans le paragraphe : « *Estime de soi, respect de son intégrité et de l'intégrité des personnes* », en CM2 : « *Respecter ses pairs et les adultes, et notamment appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons* ». (MEN, 2008, p. 2)
- Dans le paragraphe : « *Règles élémentaires d'organisation de la vie publique et de la démocratie* », en CE2 : « *Identifier quelques droits des enfants et pouvoir les illustrer par des exemples : être égaux en droits (filles, garçons, quelle que soit leur origine ou celle de leurs parents)* ». (Ibid. p. 6)
- Dans le paragraphe : « *Règles élémentaires d'organisation de la vie publique et de la démocratie* », en CM1 : « *Citer et illustrer quelques cas simples de discriminations : l'âge, l'origine, l'apparence physique, le sexe, le handicap, la situation de famille, le patronyme* ».

25- MEN (2012). Instruction civique et morale. Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen. En ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/76/5/Progression-pedagogique_Cycle3_Instruction_civique_et_morale_203765.pdf, consulté le 18 juin 2013.

(Ibid. p. 6)

- Dans le paragraphe : « *Règles élémentaires d'organisation de la vie publique et de la démocratie : Refus des discriminations de toute nature* », en CE2 : « *Connaître la définition de discrimination : " le fait de traiter différemment une personne ou un groupe en raison de son origine, de sa nationalité, de sa race, de son sexe, de sa religion, d'un handicap ...* " ». (Ibid. p. 6).

Remarquons que ces quelques paragraphes montrent l'importance accordée à la bicatégorisation de sexe dans l'organisation de la société et dans son fonctionnement harmonieux. L'éducation à l'égalité des sexes prend alors sens dans le respect (présenté comme nécessaire par ces textes) de la différence des sexes.

I-2-2. Les valeurs exprimées dans les textes de mise en œuvre

Nous avons dégagé puis hiérarchisé les valeurs exprimées dans les programmes de 2008 et leurs documents d'accompagnement concernant l'Instruction Civique et Morale, selon la démarche précédemment mise en œuvre pour étudier les valeurs exprimées dans les textes d'orientation générale.

Au moment de leur entrée en vigueur, le « *recentrage* [des programmes de 2008] *sur les apprentissages essentiels en français et en mathématiques* est approuvé par *81% des parents interrogés* »[26] à ce sujet, selon le ministre de l'Éducation Nationale, Xavier Darcos. Remarquons que les documents d'accompagnement concernant l'Instruction civique et morale (MEN, 2012), que nous avons étudiés ici, appuient une circulaire publiée au Bulletin Officiel du 1er septembre 2011, dans laquelle l'« *Éducation civique* » a alors été remplacée, par l'« *Instruction civique et morale* »[27]. On pourra noter aussi, comme la trace d'une hésitation entre logique instructive et logique éducative, le remplacement, dans les nouveaux programmes scolaires de 2016, de l'intitulé « *Instruction civique* » par celui d' : « *Enseignement moral et civique* ». Nouvel intitulé dans lequel n'apparaît plus non plus le terme d'« Éducation ».
Lorsque les programmes de 2008 et leurs documents d'accompagnement de l'Instruction Civique et Morale expriment expressément l'idée que l'école est là avant tout, et peut-être même

26- Darcos, X. (2008). Présentation des programmes de l'école primaire. Discours du 29/04/2008. En ligne : http://www.education.gouv.fr/cid21254/presentation-des-programmes-de-l-ecole-primaire.html, consulté le 6 mai 2016.
27- MEN & DEGESCO. (2011). Instruction morale à l'école primaire. Circulaire n° 2011-131 du 25 août 2011, *Bulletin Officiel n°31 du 1er septembre 2011*.

exclusivement, pour délivrer des connaissances, nous nous sommes interrogée sur les parts respectives des valeurs et des connaissances développées par le contenu de ces documents.

Monique Wach et Béatrice Hammer (2003), traductrices des travaux de Shalom Schwartz préconisent l'introduction d'un onzième type de valeur pour les étudier qu'elles nomment : « *la Quête du Savoir* ». Il correspond à la recherche de la connaissance et de la rationalité. Pour effectuer notre analyse, nous avons ajouté aux dix types de valeurs de Schwartz ce onzième type, « connaissance », introduit par Wach et Hammer (2003).

Dans le graphique n°3 ci-après, on trouve la hiérarchie que nous avons alors établie de ces onze types de valeurs exprimées dans les textes officiels de mise en œuvre encadrant l'éducation à l'égalité des sexes.

Graphique 3 : Hiérarchie des volumes des types de valeurs exprimées dans les programmes de 2008 et les documents d'accompagnement de l'Instruction Civique et Morale de 2012 :

Types de valeurs	Dimensions sur lesquelles ils s'appuient	Densité des volumes
Connaissance (savoir)	continuité	27,2 %
Sécurité	continuité	25,1 %
Conformisme	continuité	15,1 %
Universalisme	dépassement de soi	11,3 %
Bienveillance	dépassement de soi	7 %
Pouvoir	affirmation de Soi	6,1 %
Tradition	continuité	4 %
Autonomisation	changement	3,2 %
Accomplissement	affirmation de Soi	0,6 %
Hédonisme	affirmation de Soi /changement	0,4 %
Stimulation	changement	0 %

En cohérence avec l'utilisation du mot « instruction » qui remplace le mot « éducation », l'acquisition de savoirs est majoritairement exprimée dans les programmes de 2008 et leurs documents d'accompagnement concernant l'Instruction civique et morale.

Pour Monique Wach et Béatrice Hammer (2003), le type : « *Quête du Savoir* » s'appuie sur les deux dimensions que sont le « *Dépassement de Soi* » et le « *Changement* » et trois valeurs de base supplémentaires constituent ce type : « *la recherche de la vérité* » (faire la lumière sur les choses), « *la connaissance* » (essayer de comprendre le monde) et « *la raison* » (trouver des explications rationnelles, logiques). Nous avons introduit ce onzième type dans notre analyse des textes, mais, dans le graphique n°3, ci-avant, nous ne l'avons pas intitulé « quête du savoir », mais

« connaissance (savoir) ». Car en analysant le contenu de ce volume dans les programmes et leurs documents d'accompagnement concernant l'instruction civique et morale, on s'aperçoit qu'il n'est pas demandé aux enseignant-e-s, dans ces textes (MEN, 2008 ; 2012), de faire rechercher la vérité aux élèves, mais de la leur donner. Il ne leur est pas demandé de mettre les enfants en recherche, de leur permettre de faire eux-mêmes la lumière sur les choses, mais de les leur expliquer et de les leur nommer, citer. Dès lors, le terme « connaître », lorsqu'il apparaît, n'est pas employé dans le sens d'essayer de comprendre le monde, mais dans celui d'apprendre ce que nos ainés nous en disent et pourquoi ils ont décidé de le faire ainsi. Il ne s'agit pas de permettre aux élèves de comprendre, de raisonner, c'est-à-dire de trouver des explications rationnelles, logiques mais de les faire entendre raison en se pliant à des règles de comportement. Les quelques extraits suivants illustrent la façon dont sont alors confondus, dans ces textes les termes « comprendre », « connaître », « savoir que » et « savoir ». :

Ainsi, par exemple, sous « *Identifier et **comprendre** l'importance des valeurs, des textes fondateurs, des symboles de la République française et de l'Union européenne* » (MEN, 2012, p. 5) est écrit :

- en CE2 :

« *- **Savoir** que dans une démocratie les lois respectent les droits des hommes et que pour cette raison les hommes doivent s'y conformer.*

*- **Connaître** la signification des différents symboles de la République française (La Marseillaise, le buste de Marianne, le drapeau tricolore, la devise « Liberté, Égalité, Fraternité »*) ».

- en CM1 :

« *- **Connaître** une définition du civisme (...)*

*- **Connaître** le contexte et la date de création de la Marseillaise ; **savoir** par cœur les 1er, 6ème et 7ème couplets ; être capable de l'interpréter dans différentes circonstances* ».

- Et, en CM2 :

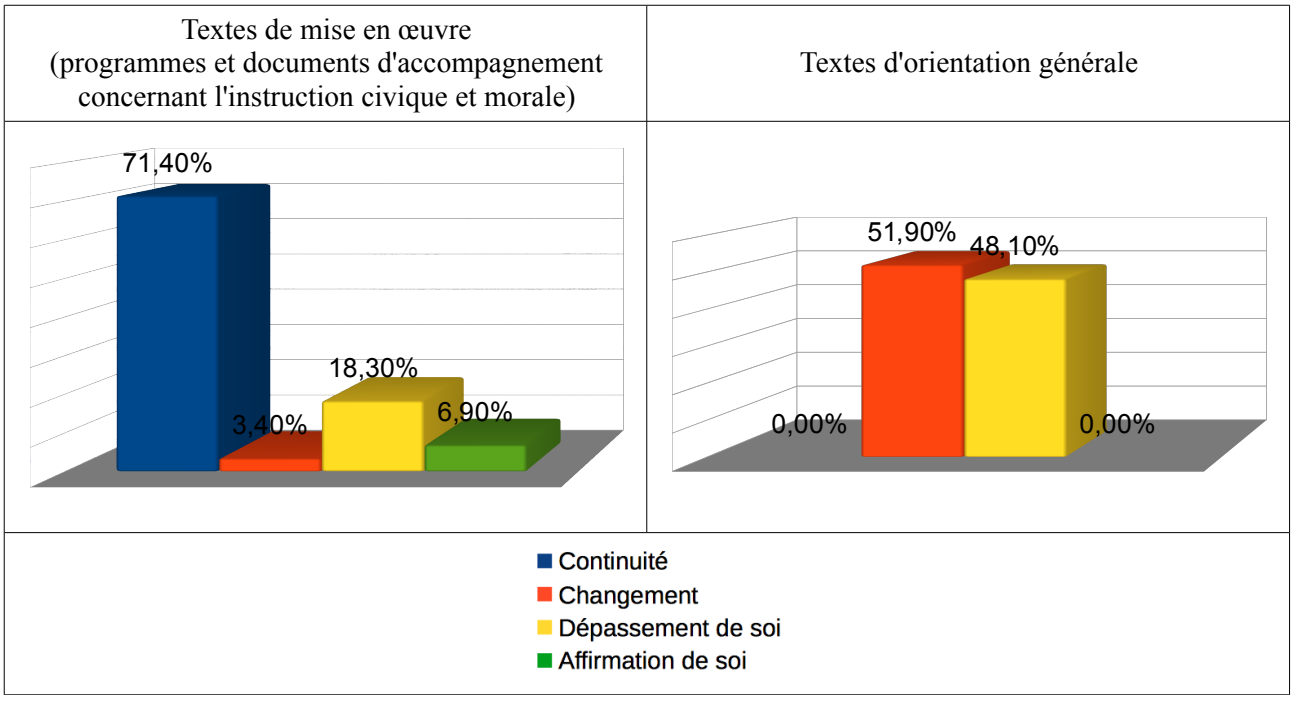
« *- **Connaître** les différents symboles de l'Union européenne et leur signification : drapeau, nombre d'étoiles, hymne européen* ».

On ne trouve pas, dans ces textes de mise en œuvre encadrant la promotion de l'égalité des sexes, de « quête du savoir », mais plutôt une assimilation de savoirs qui s'appuie sur la dimension de « la continuité ».

I-3. Comparaison des prescriptions

Nous nous sommes alors interrogée sur la cohérence entre les valeurs exprimées dans les deux types de textes qui encadrent la promotion de l'éducation à l'égalité des sexes dans le système scolaire : les textes d'orientation générale et les textes de mise en œuvre. La comparaison entre les deux corpus de textes montre qu'ils mettent en avant des dimensions qui, pourtant, sont souvent opposables ou incompatibles. Comme le montre le graphique n°4 ci-après, les enseignant-e-s se retrouvent face à des textes qui, d'un côté, appellent à la continuité (dimension développée à 71,4 % dans les textes de mise en œuvre de l'éducation à l'égalité des sexes) et qui, de l'autre, sollicitent les dimensions du changement et du dépassement de soi (qui sont les deux dimensions développées de façon équivalente dans les textes d'orientation générale).

Graphiques 4 : Dimensions sur lesquelles s'appuient les valeurs à transmettre dans les deux types de textes encadrant la promotion de l'éducation à l'égalité des sexes :



Comparons par ailleurs les places accordées par ces deux corpus, aux différentes valeurs exprimées. Les résultats de nos analyses quant aux hiérarchies effectuées entre les valeurs au sein de ces deux types de textes sont rappelés dans les graphiques n°5, ci-après.

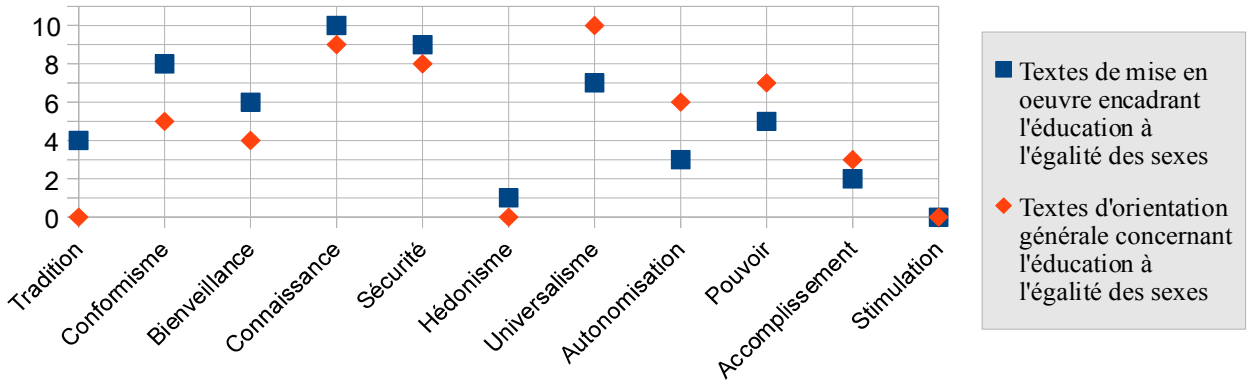
Graphiques 5 : comparatif des hiérarchies des volumes des valeurs entre les deux types de textes officiels encadrant l'éducation à l'égalité des sexes :

Hiérarchie des volumes des types de valeurs évoquées dans les textes de mise en œuvre de l'éducation à l'égalité des sexes à l'école :		Hiérarchie des volumes des types de valeurs évoquées dans les textes d'orientation générale sur la mise en œuvre de l'éducation à l'égalité des sexes à l'école :	
Types de valeurs	**Densité des volumes :**	**Types de valeurs**	**Densité des volumes :**
Universalisme	32,7 %	Connaissance	27,2 %
Connaissance	28,2 %	Sécurité	25,1 %
Sécurité	16,2 %	Conformisme	15,1 %
Pouvoir	12,2 %	Universalisme	11,3 %
Autonomisation	5 %	Bienveillance	7 %
Conformisme	2,9 %	Pouvoir	6,1 %
Bienveillance	2 %	Tradition	4 %
Accomplissement	1 %	Autonomisation	3,2 %
Tradition	0 %	Accomplissement	0,6 %
Hédonisme	0 %	Hédonisme	0,4 %
Stimulation	0 %	Stimulation	0 %

On observe dans les graphiques ci-dessus que, dans les textes de mise en œuvre de l'éducation à l'égalité des sexes à l'école, les valeurs de type « universaliste » n'arrivent plus qu'en quatrième position dans la hiérarchie des types de valeurs exprimés. Cela en non concordance avec ce qui est prôné dans les textes d'orientation générale, qui, eux, placent au premier plan ces valeurs de type « universaliste » (première position dans la hiérarchie).

Pour comparer les hiérarchies effectuées dans ces deux types de textes, nous avons attribué dans le graphique n°6 ci-après, aux onze types de valeur exprimés dans les deux corpus, le niveau correspondant à sa place dans les hiérarchies mises à jour par nos analyses : Place 1 dans la hiérarchie = niveau + 10, place 2 = niveau + 9, …, place 10 = niveau + 1, place 11 = niveau 0.

Graphique 6 : Comparaison des places accordées aux différents types de valeurs dans les deux types de textes encadrant l'éducation à l'égalité des sexes :



En observant ce graphique n°6, on constate, d'un côté, des textes d'orientation générale qui accordent une place plus importante que les textes de mise en œuvre aux types de valeur que sont la « tradition », le « conformisme », la « bienveillance », la « connaissance » et la « sécurité »[28] (colonnes de gauche dans le graphique n°6 ci-dessus). De l'autre, les textes de mise en œuvre qui, eux, accordent une place plus importante que les textes d'orientation générale à l'expression des types de valeurs que sont l'« universalisme », l'« autonomisation », le « pouvoir » (dans une acceptation sociopolitique de la problématique de l'égalité des sexes), et l' « accomplissement » (colonnes de droite dans le graphique n°6).

Ces différents types de documents encadrant l'éducation à l'égalité des sexes à l'école, présentent alors simultanément aux enseignant-e-s deux idées presque également instituées qui pourtant s'opposent : appeler le retour à une école et des méthodes plus traditionnelles et à un enseignement plus vertical et appeler à une école moderne, innovante, active et participative.

Mobiliser non pas seulement des savoirs mais également des savoir-faire et des savoir-être nécessite de développer l' « autonomie », la « motivation », la « stimulation » et l'« accomplissement. Pourtant, il apparaît dans les graphiques n°6 ci-avant que l'« autonomisation », ne représente que 3,2% du volume total des valeurs exprimées dans les textes de mise en œuvre de l'éducation à l'égalité des sexes utilisés par les enseignant-e-s et, que l' « accomplissement » n'est développé qu'à 0,6%. Enfin, le type de motivation qu'est « la stimulation » n'apparaît dans aucun des deux types de textes de notre corpus.

Dans ces textes guidant les enseignant-e-s, le civisme, et donc, aussi, l'éducation à l'égalité des sexes (puisque c'est principalement dans ce cadre qu'elle est abordée par les enseignant-e-s participant à cette recherche), apparaissent comme ne relevant d'abord que de la connaissance (entendue comme « du savoir »), pas de l'intelligence et encore moins de l'affectivité[29] ; de la théorie et non de la pratique. Et on arrive finalement, dans les cahiers des élèves, à des mini-cours de droit constitutionnel pour enfants, qu'ils doivent apprendre par cœur et à des listes de gestes de sécurité, comme le montrent le contenu du cahier d'un élève de la classe de CM2 d'une des participantes à la recherche exploratoire reproduits en annexe 27.

L'éducation à la citoyenneté, comme à l'égalité des sexes, ne sont ainsi pas présentées par les textes

28- Notons, qu'en cohérence avec ce que nous avions relevé dans notre analyse de l'évolution des circulaires de rentrée de 2007 à 2014, les valeurs de type « sécurité » et « conformisme », arrivent respectivement en seconde et troisième place (juste après la transmission de connaissances), dans la hiérarchie des types de valeurs exprimés dans les documents d'accompagnement des programmes de 2008 concernant l'Instruction civique et morale, programmes en cours durant cette recherche et jusqu'à la rentrée 2016.

29- Il est plus difficile d'interroger et contester les normes posées par des personnes avec lesquelles on entretient des liens affectifs.

officiels les encadrant comme nécessitant l'utilisation de méthodes pédagogiques actives et participatives. La forme scolaire implicitement prônée par les programmes en cours au moment de la Recherche-Action et par leurs documents d'accompagnement, possède des traits spécifiques qu'ont décrits Olivier Maulini et Philippe Perrenoud (2005, p. 152) : le « *Temps didactique* » ; la « *Planification* » ; la « *Transposition didactique* » ; la « *Discipline* » (intellectuelle et corporelle) ; le « *Contrat didactique entre un formateur et un apprenant* » ; les « *Normes d'excellence* » ; …

Le tableau n°1 ci-après, donne quelques exemples des traces du développement de chacun de ces traits que nous avons pu repérer dans les programmes scolaires de 2008 :

Tableau 1 : traces des traits spécifiques de la forme scolaire prônée dans les programmes de 2008 en cours durant la RA :

<table>
<tr><th>Traits spécifiques de la forme scolaire
(Maulini, O. & Perrenoud, P., 2005, p. 152)</th><th>Traces dans les programmes de 2008 et les instructions ministérielles les accompagnant</th></tr>
<tr><td>Temps didactique : « il faut que le travail de formation et d'apprentissage s'étende sur une certaine durée, avec une certaine périodicité et un découpage du temps proprement didactique »</td><td rowspan="3">Dans les programmes de 2008 (intitulés « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire »), les enseignements sont encadrés dans des horaires, répartis par domaines disciplinaires. La durée hebdomadaire de chaque discipline est indiquée. Il est précisé que les volumes annuels fixés pour chacun des domaines disciplinaires doivent être respectés.
Les enseignements, découpés par disciplines, le sont aussi année scolaire par année scolaire.</td></tr>
<tr><td>Planification : « Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les apprentissages à favoriser fassent l'objet d'une représentation préalable, dans l'esprit du formateur et jusqu'à un certain point de l'apprenant, que l'apprentissage soit planifié ».</td></tr>
<tr><td>Transposition didactique : « il faut que les savoirs enseignés et appris aient fait l'objet d'une transposition didactique, d'une codification, d'un découpage, d'une organisation propres à en assurer la transmission et l'assimilation ».</td></tr>
<tr><td>Contrat didactique : « Contrat didactique entre un formateur et un apprenant : le rôle du premier consistant à partager une partie de son savoir et à favoriser son appropriation par l'apprenant, ce dernier ayant la charge d'écouter, de travailler, de répéter, de chercher à comprendre et à mémoriser, de se prêter à une évaluation en cours de route, bref d'apprendre de façon apparemment visible et contrôlable ».</td><td rowspan="2">En maternelle, l'intitulé « Vivre ensemble », utilisé dans les programmes de 2002, est remplacé par l'intitulé « Devenir élève » dans ceux de 2008. L'objectif de ce domaine est d'apprendre à l'enfant à « vivre avec les autres dans une collectivité organisée par des règles, à comprendre ce qu'est l'école et quelle est sa place dans l'école ». Les programmes précisent que l'on peut dire qu'un enfant est devenu élève lorsque à la fin de l'école maternelle, il est devenu capable de : « respecter les autres et respecter les règles de vie commune (...) identifier les adultes et leur rôle, (...) jouer son rôle dans les activités scolaires, dire ce qu'il apprend (...) se mettre au travail après une consigne (...) s'engager dans la tâche demandée » et lorsqu'il « sait que pour apprendre, il doit fournir des efforts ».
En élémentaire, les « élèves apprennent les règles de politesse et du comportement en société. Ils acquièrent progressivement un comportement responsable et deviennent plus autonomes.
1. Ils découvrent les principes de la morale, qui peuvent être présentés sous forme de maximes illustrées et expliquées par le maître au cours de la journée : telles que "La liberté de l'un s'arrête où commence celle d'autrui", "Ne pas faire à autrui ce que je ne voudrais pas qu'il me fasse", etc. Ils prennent conscience des notions de droits et de devoirs.
2. Ils approfondissent l'usage des règles de vie collective découvertes à l'école maternelle : telles l'emploi des formules de politesse ou du vouvoiement. Ils appliquent les usages sociaux de la politesse (ex : se taire quand les autres parlent, se lever quand un adulte rentre dans la classe) et coopèrent à la vie de la classe (distribution et rangement du matériel). (...) Ils apprennent à reconnaître et à respecter les emblèmes et les symboles de la République (la Marseillaise, le drapeau tricolore, le buste de Marianne, la devise "Liberté, Égalité, Fraternité") » (MEN, 2008, p. 12).</td></tr>
<tr><td>Discipline : « il faut qu'il y ait imposition et acceptation d'une discipline intellectuelle et corporelle réputée favorable aux apprentissages, que l'apprentissage soit d'une certaine façon « laborieux », qu'il ne se fasse pas spontanément mais au prix d'une volonté et d'efforts ».</td></tr>
</table>

Traits spécifiques de la forme scolaire (Maulini, O. & Perrenoud, P., 2005, p.152)	**Traces dans les programmes de 2008 et les instructions ministérielles les accompagnant**
Normes d'excellence : *« Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut qu'il y ait référence à des normes d'excellence et à des critères d'évaluation permettant de définir et mesurer une progression des apprentissages »*.	A partir de la rentrée 2008, sont proposés, en ligne, des protocoles d'évaluation, permettant de dresser un bilan des acquis des élèves par disciplines de la grande section de maternelle au CM2. Des évaluations nationales au CE1 et CM2 sont mises en place. Le ministre de l'éducation nationale annonce alors sa volonté, pour la rentrée 2009, de voir les résultats de ces évaluations « *rendus publics école par école* » (conférence de presse de Xavier Darcos du 11 décembre 2008), ce à quoi s'opposeront les syndicats enseignants et la Fédération des parents d 'élèves (FCPE). En septembre 2008, un livret à destination des familles comprenant les programmes édités par le ministère pour les parents a été distribué dans les écoles. « *Les nouveaux programmes sont respectueux de la liberté pédagogique que la loi garantit aux enseignants dans le cadre du projet d'école. Cette liberté réaffirmée va de pair avec une responsabilité accrue car l'efficacité de l'école comme celle de ses maîtres ne se conçoit qu'au regard des progrès réalisés par les élèves* » (DGESCO, 2008).

Remarquons enfin, ici, un autre paradoxe concernant l'éducation à l'égalité des sexes : tandis que cette forme scolaire traditionnelle qui demande planification et transposition didactique est mise en avant et prônée au travers des programmes scolaires, l'éducation à l'égalité des sexes, elle, n'est justement ni planifiée dans ces textes, ni transposée didactiquement en terme de contenus. En outre, elle est difficilement évaluable et ne répond pas non plus aux normes d'excellences mises en avant dans les programmes de 2008.

En résumé, les professeur-e-s des écoles se retrouvent face à :

- une commande institutionnelle d'éduquer à l'égalité des sexes qui n'est pas déclinée de manière pragmatique en termes de pistes pédagogiques ou de démarches à mettre en place pour éduquer à l'égalité des sexes ou à la citoyenneté ;
- des textes qui prescrivent et définissent différemment selon les années, les gouvernements et les circulaires ce que pourrait signifier éduquer à l'égalité des sexes ;
- des programmes scolaires, qui, eux, non seulement n'évoquent que très brièvement l'éducation à l'égalité des sexes mais, de surcroît, incitent à une forme scolaire très traditionnelle en tension ou même parfois en contradiction avec les modalités qui pourraient permettre une socialisation démocratique et l'éducation à l'égalité des sexes.

L'analyse ainsi effectuée concernait un encadrement de l'éducation à l'égalité des sexes n'ayant cours que jusqu'à l'année scolaire 2014-2015, période pendant laquelle a eu lieu la Recherche-Action analysée dans cette thèse. Mais nous nous sommes également interrogée, rétrospectivement à cette Recherche-Action, sur une éventuelle évolution de l'accompagnement institutionnel de l'éducation à l'égalité des sexes depuis 2015.

I-4. Analyse des prescriptions officielles après la rentrée 2014

En août 2014, Najat Vallaud Belkacem, ancienne Ministre des droits des femmes, devenait Ministre de l'Éducation Nationale. Suite à la *«* non-généralisation » du dispositif des « ABCD de l'égalité », annoncée par son prédécesseur et, plus de trois mois après son arrivée, la Ministre rend publics les détails du « Plan d'action pour l'égalité entre filles et garçons »[30] du Ministère de l'Éducation Nationale. Il est présenté en trois points :

- « La généralisation de la formation du personnel éducatif à l'égalité filles-garçons » ;
- « Des séquences pédagogiques enrichies [qui seront] préparées par les enseignants à partir d'outils rénovés et simplifiés »
- Une implication des parents qui seront informés : « L'égalité entre les filles et les garçons sera inscrite dans les projets d'école et d'établissement », le site internet ressource créé : des « Outils pour l'égalité entre les filles et les garçons » s'adressera autant aux parents qu'aux enseignant-e-s.

Observons le suivi de ces déclarations d'intentions sur le terrain.

La généralisation de la formation et la diffusion d'outils pédagogiques

En novembre 2014 est créé un site internet ressource : « Outils pour l'égalité entre les filles et les garçons »[31]. Le concept de genre, au cœur de la polémique des mois durant lesquels débute notre recherche exploratoire, ce que nous développerons au point IV-4. de cette thèse, est absent de ce site ressources. Le terme d' « expérimentation » utilisé sur l'ancien site des ABCD de l'égalité, qui avait alors fait dire aux détracteurs de ce dispositif pédagogique que les enfants étaient utilisés comme cobayes, n'apparaît plus non plus sur ce nouveau site.

À la rentrée scolaire 2014, aucune formation sur l'égalité des sexes n'est proposée dans le Plan académique de formation des enseignant-e-s du premier degré du département de l'Indre-et-Loire dans lequel s'est déroulée notre recherche.

30- [En ligne : http://www.education.gouv.fr/cid80888/plan-d-action-pour-l-egalite-entre-les-filles-et-les-garcons-a-l-ecole.html, consulté le 2 décembre 2014].
31- [En ligne : https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons.html, consulté le 2 décembre 2014].

En 2015-2016, plus d'un an après l'arrivée de la ministre, un parcours de formation à distance est proposé, dans le cadre de la formation continue des enseignant-e-s, par l'inspection de la circonscription dans laquelle s'est déroulée la Recherche-Action. Remarquons que ce format d'animation pédagogique ne permet pas d'échanges directs entre professeur-e-s des écoles formé-e-s. Dans ce parcours Formation ouverte et/ou à distance (FOAD), on prend d'abord appui sur la législation (les quatre grandes lois ayant jalonné l'introduction de l'éducation à l'égalité des sexes sont présentées : Loi du 10 Juillet 1989 ; Loi du 23 Avril 2005, Article L121-1 du code de l'éducation ; Loi du 9 juillet 2010, Article L. 312-17-1 ; Loi du 8 juillet 2013). La convention interministérielle 2013-2018 pour l'égalité dans le système éducatif est décrite en détail. L'éducation à l'égalité des sexes est inscrite dans une continuité : *« Depuis 1989, la loi a confié à l'école la mission de contribuer à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes notamment en matière d'orientation »* et présentée comme une mission.

La FOAD, planifiée sur deux heures se décline en trois étapes :

- « Etat des lieux » (30 min) : « *Identifier des points de discrimination dans la société* » ; « *Identifier des points de discrimination à l'école* » (parties dans lesquels sont présentées une série de statistiques) ; « *S'assurer de la bonne compréhension des concepts* » (« stéréotype » et « égalité »). Le concept de « genre » n'est pas évoqué dans cette partie ;
- « *Attentes institutionnelles* » (30 min) : « *Connaître le contenu et les objectifs du plan d'actions pour l'égalité entre les filles et les garçons ; Connaître son rôle dans le dispositif* » ;

Notons les temps très courts accordés à ces deux premières étapes : trente minutes chacune.

- « *Agir pour plus d'égalité* » (1h) : « *Adopter une démarche d'analyse sur des cas concrets* » (« *La cour de récréation* », « *une séance d'EPS* », « *pratiques de conduites de classe* », « *les supports pédagogiques* »).

  C'est en toute fin de formation (dans « *les supports pédagogiques* »), après deux heures, qu'est évoqué pour la première fois le concept de genre, au cœur de la polémique, dans une sous-partie intitulée : « *Des stéréotypes sexistes dans la littérature de jeunesse* ». Cette sous-partie ne développe pas le sujet annoncé par son intitulé (les stéréotypes dans la littérature jeunesse), mais présente une diapositive en pdf dans laquelle, sans aucune référence à la hiérarchie, le concept de genre est présenté comme tel :

  « *Concepts genre et sexe :*

  - La notion de « sexe » : caractéristique purement biologique qui différencie hommes et femmes.

  - *La notion de « genre » renvoie aux différences sociales entre hommes et femmes* ».

Ces constats suffiront à mettre en évidence une volonté de dédramatiser au maximum l'enjeu de l'éducation à l'égalité des sexes après des mois de conflit avec les lobbies traditionalistes, que nous décrirons au point IV-4. de cette thèse. On ne trouve pas au sein de cette FOAD d'outils rénovés et simplifiés qui pourraient permettre aux enseignant-e-s de préparer des « séquences pédagogiques enrichies » d'éducation à l'égalité des sexes.

L'implication et l'information des parents

En septembre 2013, les inspecteurs/trices de circonscription indiquent dans les réunions de rentrée aux directeurs/trices d'école que les futurs projets d'écoles (à renouveler l'année scolaire suivante) devront comporter un axe concernant l'égalité entre les filles et les garçons. Pourtant, un mois après que le Ministère de l'Éducation Nationale a confirmé la nécessité de cette inscription de l'égalité entre les filles et les garçons dans les projets d'école, cet axe n'apparaît plus dans les consignes de rédaction de ces projets envoyées dans les écoles par les inspecteurs/trices en septembre 2014. Dans les nouvelles consignes de rédaction, l'axe sur l'égalité des sexes est remplacé par « l'intégration de l'usage du numérique dans les pratiques pédagogiques quotidiennes » ou, peut-être, est-il inclus dans un projet plus vaste développé dans un autre axe conseillé : « Faire acquérir une culture morale et civique commune au sein de l'école - rendre les élèves acteurs de la vie de l'école et leur permettre de différencier leur intérêt particulier de l'intérêt général ».

La mission de l'école d'éduquer à l'égalité des sexes est d'autant moins affirmée aux parents d'élèves, qu'elle n'est toujours pas présentée de manière explicite aux enseignant-e-s dans les nouveaux programmes et s'y trouve même minimisée.
Au cours de l'année scolaire 2014-2015, les professeur-e-s des écoles ont été consultés sur ces nouveaux programmes effectifs à la rentrée 2015 pour le cycle 1 et à la rentrée 2016 pour les cycles 2 et 3. J'ai assisté aux concertations à ce sujet des enseignant-e-s participant à la Recherche-Action. Ils/elles avaient alors pu repérer quelques passages concernant l'éducation à l'égalité entre les filles et les garçons dans les « projets de programmes » (CSP & MEN, 2014, 2015[32]) qui leur avaient été

32- Conseil Supérieur des programmes & MEN. (2014). Projet de programme école maternelle. En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/6/CSP-PROJET_DE_PROGRAMME_eCOLE_MATERNELLE_337326.pdf, consulté le 4 novembre 2015.
Conseil Supérieur des programmes & MEN. (2015a). Projet de programme pour le cycle 2. En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/03/4/PROGRAMME_C2_adopte_412034.pdf, consulté le 2 mai 2016.
Conseil Supérieur des programmes & MEN. (2015b). Projet de programme pour le cycle 3. En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/03/8/programme_C3_adopte_CSP_412038.pdf, consulté le 2 mai 2016.

présentés. Ils/elles remarquèrent très vite qu'il semblait y avoir encore moins d'évocation de l'égalité des sexes dans ces projets de nouveaux programmes que dans les programmes précédents (aucune référence à l'égalité des sexes n'était même faite dans le projet de programme de cycle 2). Suite à cette consultation, parurent les programmes définitifs de l'école primaire (MEN, 2015a et b)[33]. Or, les quelques rares références à l'éducation à l'égalité des sexes que les participant-e-s avaient pu repérer dans les projets de programmes avaient disparu dans ces textes finaux. Recul ou, sur certains points, renoncements, que les participant-e-s à la recherche que je croisais l'année suivante ne manquèrent pas de me faire remarquer : « *Il n'y a plus rien dans les programmes en fait !, tu as vu ? Tout a été supprimé ! Qu'est-ce que ça veut dire ? Ça veut dire qu'on ne doit plus le faire ?* » ; « *Alors, on nous demande de partir au feu, mais même le ministère n'ose pas le faire ! Ils ne sont pas fous, eux !* »[34].

Enfin, dans les parcours FOAD sur l'égalité des sexes, dans les nouveaux programmes (MEN 2015a et b) ou dans le nouvel Enseignement Moral et Civique – EMC- (MEN, 2015c)[35], on observe aussi un déplacement du discours sur « l'égalité » à promouvoir. Le problème des inégalités entre les sexes semble disparaître hiérarchiquement sous celui des inégalités sociales perpétuées par un système éducatif en crise désormais « à refonder ». La valeur « égalité » est certes mise en avant. Mais, parfois, dans une sorte de concurrence, les inégalités de sexe, les discriminations liées au sexe, les stéréotypes de sexe, etc. sont englobés dans la lutte contre les inégalités, discriminations, stéréotypes, préjugés « en général » : la lutte contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme, la lutte pour l'intégration des handicapés, etc. Toutes ces luttes sont renvoyées à la lutte considérée comme la plus importante de toutes, affichée par le gouvernement sous la présidence de François Hollande[36] comme argument majeur d'action, de refondation : celle contre les inégalités sociales. « *Refondation de l'école : priorité à la lutte contre les inégalités sociales et territoriales* » ; « *L'inégalité face à l'éducation est la première des injustices contre lesquelles il faut lutter* (...) *Notre pays ne donne pas les mêmes chances de réussite à tous ses élèves. Les inégalités sociales se transforment et s'aggravent en inégalités scolaires*[37] ». Ces notions de « priorités », de hiérarchie rappellent alors un autre discours : celui sur le retour aux fondamentaux. Il est ainsi demandé aux enseignant-e-s de lutter pour l'égalité des sexes, mais en leur rappelant qu'ils/elles n'en ont peut-être

33- Pour constater ce qui a pu disparaître ou être transformé concernant l'éducation à l'égalité des sexes entre les projets de programmes soumis à consultation et les programmes définitifs de 2015 et 2016, voir annexe 14.
34- Propos des enseignantes rencontrées dans les écoles, extraits de mon cahier de notes de juin 2015.
35- MEN. (2015a). Programme d'enseignement moral et civique – Ecole élémentaire et collège. *Bulletin officiel spécial n° 6 du 25 juin 2015*. En ligne : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158, consulté le 14 juillet 2015.
36- Du 15 mai 2012 au 14 mai 2017.
37- [En ligne : http://www.gouvernement.fr/action/la-lutte-contre-les-inegalites-scolaires, consulté le 29 juillet 2015].

pas le temps et qu'ils/elles ont des priorités à faire passer avant.

Une réorientation, consistant à minimiser l'importance de l'éducation à l'égalité des sexes, apparaît ainsi clairement dans les modifications, inversions ou suppressions que l'on peut observer : dans les formations à distance consacrées à l'éducation à l'égalité des sexes ; entre le site disparu des ABCD de l'égalité et le nouveau site ressource de l'Éducation Nationale : « Outils pour l'égalité entre les filles et les garçons »[38] ; entre les projets de programmes (CSP & MEN, 2014, 2015) et les nouveaux programmes effectifs (MEN, 2015a et b) ; entre les anciens documents d'accompagnement des programmes concernant l'instruction civique et morale (MEN, 2012) et le nouveau document correspondant intitulé : « L'EMC » - Enseignement Moral et Civique – (MEN, 2015c)[39].

38 - [En ligne : https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons.html, consulté le 2 décembre 2014].

39- Alarmé-e-s par ce qu'ils/elles considèrent comme des marches arrières du gouvernement en matière d'action pour l'égalité des sexes, un collectif de quatorze chercheurs et chercheuses spécialistes des questions de genre (Buscatto, Chevalier, Collet, Couchot-Schiex, Delphy, Détrez, Fassin, Fillod, Fouché, Marry, Petrovic, Salle, Touraille et Zegaï) dénoncera, en janvier 2014, ce « *Recul idéologique* » de l'Education Nationale, dans une tribune de Médiapart ([En ligne : https://blogs.mediapart.fr/edition/les-batailles-de-legalite/article/160115/egalite-des-sexes-l-ecole-machine-arriere-toute, consulté le 3 juin 2016]). Ces chercheurs et chercheuses s'inquiètent du fait que les appuis théoriques des concepts, lorsque ces derniers sont encore évoqués, disparaissent de toutes les ressources fournies par le ministère ou de ses discours, ou sont parfois tronqués, ce qui « *laisse place à diverses interprétations, y compris dans le sens d'un renforcement des stéréotypes de genre, voire de leur naturalisation* ». Ils/elles écriront à propos des nouveaux projets du Ministère de l'Éducation Nationale : « *Ce plan d'action pour l'égalité ne sera donc pas seulement inefficace : il est voué à être contre-productif, et c'est désespérant. Tant d'énergie et de moyens consacrés à un dispositif qui renforcera les inégalités en réaffirmant les normes de genre, ainsi que les discriminations vis-à-vis des enfants qui n'y sont pas conformes ! (...) il importe maintenant (...) de répondre à l'inquiétude de celles et ceux qui s'engagent pour l'égalité* ».

Chapitre II : La littérature jeunesse, un outil à exploiter

Sur le site internet ressource : « Outils pour l'égalité entre les filles et les garçons » créé en 2014 dans le cadre du « Plan d'action pour l'égalité entre filles et garçons » du Ministère de l'Éducation Nationale, dans la rubrique « *agir en classe* »[40], figurent désormais différents scénarios pédagogiques qui pourraient permettre de repérer les stéréotypes sexués facteurs d'inégalité dans les ressources éducatives. Parmi ces scénarios, est proposé « *le repérage des inégalités dans la lecture et la littérature pour la jeunesse* »[41]. « *Comme l'ont montré plusieurs auteur-es, nombre de publications pour la jeunesse contribuent à produire et reproduire une différenciation hiérarchisée entre des normes de féminité/masculinité* »[42] indique le site ressource sans citer les noms de ces auteur-e-s et leurs approches. Intéressons-nous plus spécifiquement à ces chercheurs/cheuses et aux résultats de leurs études.

II-1. Un contenu riche à analyser sous l'angle des inégalités de sexe véhiculées

Dès les années 70, sous l'impulsion des « combats féministes », les supports éducatifs, ludiques et pédagogiques (dont font partie les albums jeunesse) ont été remis en cause par les recherches féministes en développement (Danziger, K., 1970 ; Gianini Belotti, 1974 ; Decroux-Masson, A., 1979, ...). Depuis, les études révélant des représentations sexistes et inégalitaires des filles et des garçons, des hommes et des femmes dans ces supports n'ont fait que croître et se diversifier. Elles ont porté sur : les jouets ou jeux vidéos (Baerlocher, E., 2006 ; Cromer, S., 2005 ; Rouyer, V. & Robert, C., 2010 ; Lignon, F., 2013 ; Tap, P, 1985), les dessins animés (Massei, S., 2015), la presse enfantine (Brugeilles, C., Cromer, I. & Cromer, S., 2008 ; Cromer, S., 2008, 2010 ; Dafflon Novelle 2002), les manuels scolaires et lectures proposées par l'Éducation Nationale (Brugeilles, C., Cromer, S., 2005, 2008 ; Brugeilles, C., Cromer, S. & Panissal, N., 2009 ; Decroux-Masson, A., 1979 ; Duru-Bellat, M., 1990 ; Rignault, S. & Richert, P., 1997) et la littérature jeunesse (Michel, A. 1986 ; Cromer, S. & Turin, A., 1997, 1998 ; Montardre, H., 1999 ; Brugeilles, C., Cromer, I. & Cromer, S., 2002 ; Dafflon Novelle, 2002, 2003, 2006, 2012 ; Turin, A., 2004 ; Epiphane, D., 2007 ;

40 - [En ligne : https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons/agir-en-classe314.html, consulté le 01/09/2017]
41 - [En ligne : https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons/reperer-les-inegalites-dans-la-lecture-et-la-litterature-de-jeunesse.html, consulté le 01/09/2017]
42 - [En ligne : https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Plan_egalite_filles-garcons/OEFG_Lecture_litterature_jeunesse.pdf, consulté le 01/09/2017]

Chabrol Gagne, N., 2011 ; Mazzone, F. & Barthe, C., 2012 ; Dionne, 2012 ; Costes, J. & Houadec, V., 2013 ; Houadec, V., 2013 ; Connan-Pintado, C. & Béhotéguy, G., 2014 ; etc.). Ces supports ont en commun d'être des vecteurs importants de transmission de représentations sociales et culturelles. En étant des reflets du monde des adultes, prescripteurs pour les enfants, ils leur présentent des images normatives de la société. Images que nous allons décrire en ce qui concerne les « connaissances sexuées » transmises (Dafflon Novelle, 2006) dans les albums jeunesse. Le « *récit, même fictionnel, donne forme à ce qui existe dans le monde réel et (...) il lui confère même une sorte de droit à la réalité. (...) le récit parvient, eo ipso, à donner forme à notre expérience du monde. (...) à créer des réalités si convaincantes qu'elles finissent par donner forme à l'expérience, non seulement celle que nous avons des univers décrits par cette fiction, mais aussi celle du monde dans lequel nous vivons* » (Bruner, 2002, p. 12). Tout en stimulant l'imagination des enfants, les albums pour la jeunesse, outre leur fonction de divertissement, leur transmettent des valeurs et les amènent à intérioriser des normes. Certains contribuent à éduquer les enfants à la citoyenneté par la transmission de ces valeurs et dans la constitution d'une culture partagée.

Les recherches sur la littérature jeunesse, s'interrogent depuis trente ans sur ces normes et sur les rapports sociaux de sexe que cette littérature peut véhiculer (Michel, A. 1986 ; Cromer, S. & Turin, A., 1997, 1998 ; Brugeilles, C., Cromer, I. & Cromer, S., 2002 ; Turin, A., 2004 ; Dafflon Novelle, 2002, 2003, 2006, 2012 ; etc.). Et c'est également dans cette question de recherche que se sont inscrites les analyses qu'ont menées enfants et enseignant-e-s participant à la recherche effectuée sur les albums de leur école.

Le sexisme de la littérature jeunesse, déjà dénoncé en 1974 par Elena Gianini Belotti, a été amplement confirmé par nombre de ces recherches réalisées, en particulier, à partir des années 90, période du débat sur la parité et années d'entrée de l'incitation à l'utilisation des albums de littérature pour la jeunesse dans les textes institutionnels concernant l'école primaire (Brugeilles & col. 2002, 2009 ; Dafflon Novelle, 1997, 1999 et 2000).

En termes de repères quantitatifs, ces travaux ont mis en évidence une surreprésentation des personnages masculins[43] dans les albums jeunesse étudiés, dans un rapport allant de 60PM/40PF à 69PM/31PF[44], tous personnages (principaux ou secondaires) confondus. Cette surreprésentation se manifeste dès les titres et couvertures et se poursuit dans les illustrations jalonnant l'intérieur des

43 - À chaque utilisation dans notre texte des termes « personnages féminins » ou « masculins », nous parlons des personnages identifiables comme étant de sexe féminin ou masculin.

44 - PM Personnages Masculins / PF Personnages Féminins

albums. En outre, les albums étudiés proposent deux fois plus de héros que d'héroïnes (voire dix fois plus dans les histoires avec animaux anthropomorphisés s'adressant aux tout-jeunes enfants (0-3 ans). Le déséquilibre numérique constaté se double ainsi d'une hiérarchisation au profit des personnages masculins, de par la centralité qui leur est accordée dans l'histoire comparativement aux personnages féminins. Ainsi, se crée, dans les albums analysés, un déficit de personnages de sexe féminin, de surcroît, en tant que personnages centraux (Brugeilles, C., Cromer, I. & Cromer, S., 2002 ; Brugeilles, C., Cromer, S. & Panissal, S. 2009 ; Costes, J. & Houadec, V., 2013 ; Dafflon Novelle, A., 2002 ; Dafflon Novelle, A. & Ferrez, E., 2003, Demarest, J. & Kortenhaus, C. M., 1993).

Ce déficit quantitatif et qualitatif s'accompagne d'une valorisation sociale des activités exercées par les personnages de sexe masculin. À l'inverse, les personnages féminins, sur-représentés dans les rôles secondaires, le sont également dans des activités peu valorisées socialement (Brugeilles, C., Cromer, I. & Cromer, S., 2002 ; Dafflon Novelle, A., 2002 ; Dafflon Novelle, A. & Ferrez, E., 2003 ; Epiphane, D., 2007 ; Chabrol Gagne, N. 2011, 2013 ; Dionne, A.-M., 2012). C'est à propos des personnages adultes, dont les activités sont plus aisément situables sur l'échelle générale des valeurs, que sont observées les asymétries les plus importantes et que les stéréotypes sont accentués. Les figures adultes de sexe féminin sont principalement représentées dans des occupations ménagères ou de soins courants aux enfants. Lorsqu'elles sont représentées en train de travailler (ce qui arrive deux fois moins que chez les figures adultes de sexe masculin), elles sont cantonnées à des professions traditionnelles et peu diversifiées, du domaine de l'esthétique corporelle (danseuse, coiffeuse, etc.) ou prolongeant leurs prétendues qualités naturelles de soin et de soucis des autres - le care - (maîtresse, infirmière, etc.) ; quand les métiers exercés par les personnages adultes de sexe masculin (qui occupent, eux, tous les territoires, sphère privée comme publique) sont beaucoup plus variés et supposent plus d'expertise et de responsabilité sociale (militaire, pompier, pilote d'avion, astronaute, explorateur, scientifique, sportif, maire, directeur, etc.).
En ce sens, ces albums perpétuent et légitiment la valence différentielle des sexes chère à Françoise Héritier (1996-2002). C'est-à-dire, la dominance du principe masculin sur le principe féminin, « *la place différente des deux sexes sur une table des valeurs* » (Héritier, 1981, p. 50).
Par ailleurs, 40 % des albums présentent au moins une mère et moins d'un quart des albums proposent des personnages adultes féminins n'incarnant pas de fonction maternelle alors que près de la moitié proposent des personnages adultes masculins n'incarnant pas de fonction paternelle (Brugeilles, C., Cromer, I. et Cromer, S., 2002). Puisqu'elles sauraient mieux s'occuper des enfants que les pères, ce sont donc les figures féminines adultes qui s'en occupent et elles sont mères avant

tout.

Les personnages masculins sont majoritairement mis en scène dans des lieux extérieurs et ouverts, quand les personnages féminins sont bien plus souvent mis en scène dans des lieux intérieurs et clos et, les personnages masculins (enfants comme adultes) sont au cœur d'un vaste réseau de relations, facteur d'intégration sociale qui leur permet d'affirmer leur identité « masculine », quand cette sociabilité n'est que très peu développée chez les personnages féminins. Dans les albums, les filles et les femmes sont davantage isolées ou placées en situation d'interaction avec les personnages masculins, ce qui, note Anne Dafflon Novelle (2003), joue, pour elles, en défaveur du développement de la solidarité et de l'estime de soi.

Il ressort de tout ces travaux que les albums jeunesse peuvent constituer des supports pertinents pour travailler à l'égalité des sexes. Cependant, utiliser la littérature pour la jeunesse pour éduquer à l'égalité des sexes peut aussi constituer une demande supplémentaire faites aux enseignant-e-s de changer leurs pratiques. Ceci parce que l'utilisation pédagogique des albums jeunesse (même sans aller jusqu'à les analyser sous l'angle des inégalités de sexe qu'ils véhiculent) n'est pas promue de manière uniforme et régulière par les textes officiels de l'Éducation Nationale et parce que les méthodes pédagogiques qui pourraient correspondre à cette utilisation de la littérature jeunesse ne sont pas diffusées auprès des professeur-e-s des écoles.

II-2. La littérature jeunesse comme outil pédagogique selon les textes officiels

Jusqu'aux années 1960, considérée comme récréative, la littérature jeunesse était reléguée au cercle familial ou aux bibliothèques.

Les pratiques de lecture ont commencé à faire l'objet d'études en France depuis la fin des années 50 et le début des années 60. Les recherches se sont efforcées d'établir des indices de lecture et, principalement dans une approche statistique et quantitative, elles s'intéresseront particulièrement à l'influence des caractéristiques socio-culturelles des populations sur leur rapport au livre. L'intérêt des recherches pour la lecture proviendra d'abord des militants des mouvements en faveur de l'Éducation Populaire. Mouvements qui cherchent à favoriser l'accès à la culture des couches populaires et défendent le droit à l'éducation pour tous, à tous les âges de la vie. Jean Hassenforder et Joffre Dumazedier, parmi les représentants de ce courant, entreprendront des enquêtes sur la

lecture des jeunes, des lycéens et des animateurs d'éducation populaire (1960-62). Parallèlement, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron publient en 1964 *Les Héritiers*, ouvrage qui rend compte d'une analyse détaillée des comportements culturels des étudiants. En 1967, l'Institut Pédagogique National, avec Jean Hassenforder, étudiera la lecture chez les collégiens (une partie de cette étude sera consacrée à l'analyse des « goûts des garçons et des filles » pour la lecture) et, à partir de la fin des années 60 et du début des années 70, des enquêtes nationales effectuées par l'INSEE (1967) et le Ministère de la Culture (à partir de 1973) fourniront des informations détaillées sur la manière dont se distribue la pratique de la lecture pour l'ensemble de la population française.

Dans les années 60-70, naîtront ainsi les premiers constats sur la désaffectation pour la lecture et la difficulté à faire accéder toute une classe d'âge aux programmes littéraires du collège unique. Les recherches sur la lecture - nées d'interrogations sociales, économiques et politiques sur la diffusion de la culture, et en lien étroit avec les engagements militants, les investissements professionnels des bibliothécaires ou des pédagogues, ou la mise en œuvre de politiques culturelles - vont s'orienter vers les " faibles " lecteurs. Suite à ces travaux, les objectifs de l'Éducation Nationale seront de chercher des textes qui correspondraient mieux aux jeunes enfants, tant par la langue que par le contenu. L'objectif affiché par les textes officiels sera désormais d'apporter la culture à tous et de redonner ou donner à tous le goût de lire (Rapport Granet, 1975[45]**)**. Il faut laisser les enfants lire (Patte, G. 1978), ce qui est important, c'est qu'ils lisent ! ... du tout et même du n'importe quoi (« *les droits du lecteur* » de Daniel Pennac[46] sont reconnus), s'il le faut, plutôt que du rien. Une place est faite à la littérature au collège avec la création des Centres de documentation et d'information (CDI) en 1974.

À partir des années 1980, l'Éducation Nationale se concentre ensuite sur la rénovation de l'apprentissage de la lecture et l'amélioration de l'offre de lecture pour les élèves et des bibliothèques scolaires, cette fois, également dans le primaire. Il est recommandé au système scolaire « *de revoir les termes de ses offres pour en venir à faire lire tous les types d'écrits, à proposer des textes complets, à faire écrire, à socialiser les productions, à s'appuyer sur les travaux des chercheurs concernant l'histoire, la sociologie de la littérature, les théories de la réception* » (Butlen, 2004). Mais, les textes officiels de mise en œuvre concernant l'école primaire ne parlent toujours pas d'un enseignement proprement littéraire en son sein.

45- Granet, P. (dir.). (1975). *Pour une politique du livre. Rapport à Monsieur le Premier Ministre*. Paris : Secrétariat d'État à la formation permanente.

46- Pennac, D. (1992). *Comme un roman.* Paris : Gallimard

Il faudra attendre pour cela, les programmes de 2002[47]. Ces derniers donnent une place centrale à la littérature de jeunesse de l'école maternelle au collège et mettent l'accent sur la spécificité du texte littéraire. La culture littéraire a une définition précise, et ce qui entre alors ou pas dans la littérature pour la jeunesse également … « *L'inégalité sociale, nous le savons, est d'abord une inégalité culturelle : c'est à l'école qu'il appartient de réduire cette distance par rapport au savoir et à la culture. La publication prochaine d'une liste d'œuvres de référence pour une initiation à la culture littéraire et artistique sera une aide considérable pour les maîtres, mais également pour les parents* » (MEN, 2002b, pp. 8-9). À l'école maternelle, comme à l'élémentaire, « *les textes littéraires (albums d'abord, nouvelles ou courts romans ensuite) doivent être au cœur des activités* » (MEN, 2002b, p. 81).

Ces programmes mettent en avant une pédagogie de la compréhension dans les différents domaines d'apprentissage de la lecture à l'école et « l'acculturation ». Utilisant les démarches des pédagogies actives, un travail spécifique est mené lorsqu'il s'agit de « *comprendre les textes littéraires* » (Ibid., p. 81) : travail sur le sens, débats interprétatifs, lectures critiques, mise en réseau des albums, identification de figures d'auteur ou d'illustrateur, attention portée à l'objet livre, écriture créative en liaison avec la lecture, tenue de carnets de lecteur, etc. Est ainsi créé un enseignement spécifique de la littérature de jeunesse fondé sur des démarches, déjà développées par la littérature pédagogique, mais encore utilisées de façon marginale par les enseignant-e-s, faute d'avoir été diffusées par la formation (Bing, E., 1976 ; Groupe de recherche d'Ecouen (Jolibert, J. & col.), 1992, Devanne, B., 1992, 1993, 1996, 2006 ; Bonnafé, M., 1994 ; Stoecklé, R., 1994, 1999 ; Charmeux, E. 1998 ; Tauveron, C. 2002 ; Giasson, J., 2005). Dans le même esprit, en 2005 est créée l'option « littérature de jeunesse » au concours de professeur des écoles[48]. Mais, les programmes de 2008[49] freinent ce mouvement en reconfigurant les enseignements de la lecture et de la littérature (Butlen, 2009). Ils reviennent vers une conception par étapes de l'apprentissage de la lecture telle qu'elle était prônée jusque dans les années soixante. Dans ces programmes, la littérature pour la jeunesse n'est que mentionnée, c'est maintenant la « correction » de la lecture et de l'écriture qui est mise en avant bien plus que l'accès à une culture (et alors à une lecture) littéraire. Un arrêté de décembre 2009 stipule qu'à compter de la session de 2011 du concours de recrutement des

47- MEN. (2002a). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* Paris : CNDP et XO Éditions. En ligne : http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/maternelle.pdf, consulté le 4 avril 2018.
MEN. (2002b). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* Paris: CNDP et XO Éditions. En ligne : http://jlsigrist.com/ioc23.pdf, consulté le 30 novembre 2008.

48- MEN. (2005). Arrêté du 10 mai 2005 fixant les modalités d'organisation du concours externe, du concours externe spécial, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles. *Journal Officiel du 14 mai 2005*.

49- MEN. (2008). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. *Bulletin Officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008*.

professeurs des écoles, l'option « littérature de jeunesse » qui venait d'être introduite sera supprimée[50]. Anne-Marie Mercier et Isabelle Tourron-Bertrand (2013), entre autres, décrivent alors un « *naufrage* » de la formation des maîtres en littérature jeunesse.

En 2012, la commission nationale de la DGESCO reprend le travail qu'elle avait entamé, cinq ans auparavant, de constitution des listes pour l'école permettant aux enseignant-e-s de choisir des œuvres littéraires et redonne une place à la littérature pour la jeunesse à l'école. Est alors publiée une actualisation des listes pour les cycles 2 et 3. Et, un an après, en 2013, la liste qui manquait pour le cycle 1 est établie. Pour la troisième fois en dix ans (la quatrième, en remontant à 1995) les programmes vont être cette fois non pas rénovés mais refondés.

Dans les projets de programmes scolaires en maternelle[51] présentés aux enseignant-e-s pour consultation en 2014, l'accent est à nouveau remis sur la compréhension en lecture et l'acculturation : l'utilisation de la littérature pour la jeunesse (dans laquelle seront traités textes et illustrations), retrouve alors une place qu'elle avait perdue. Elle y est présentée comme émancipatrice, nécessaire et fédératrice. Elle doit favoriser une culture – ambitieuse et de qualité – partagée, une culture commune liée à la mission intégrative de l'école.
Elle va alors, contribuer à changer cette école qui doit être refondée car, lors des activités autour des albums, l'enseignant-e n'est pas celui/celle qui seul-e a la bonne réponse ; les différents possibles « *des textes et des illustrations* » suscitent « *les échanges* » (MEN, 2014, p. 22), les « *débats de savoirs ou d'interprétation* » (MEN, 2015b[52], pp. 28, 125) et la coopération entre élèves. Dans ces nouveaux textes, la littérature présentée comme « *une part essentielle de l'enseignement du français* » (Ibid., p. 98), permet de développer la conceptualisation (Ibid., p. 124), « *l'esprit critique et l'autonomie de la pensée* » (Ibid, p. 92), « *l'imagination,* [d']*enrich[ir] la connaissance du monde et* [elle] *participe à la construction de soi* » (Ibid., p. 98). Ces projets de programmes mettent en garde contre l'exercisation de la lecture et remettent en avant les notions de plaisir et de désir de l'enfant, rappelant (comme dans les programmes de 2002) l'intérêt que les élèves doivent trouver dans les textes lus. Les professeur-e-s des écoles sont appelé-e-s à re-développer les comportements de lecteur sur tous les plans : « *leurs connaissances d'univers littéraires, leur compréhension d'une*

50- MEN. (2009). *Arrêté du 28 décembre 2009* fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré. *Journal Officiel n°4 du 6 janvier 2010.*
51- Conseil Supérieur des Programmes & MEN. (2014). *Projet de programme et recommandations école maternelle.* En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/4/CSP-_Projet_de_programme-recommandations_337324.pdf, consulté le 4 novembre 2015.
52- [En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf, consulté le 3 septembre 2016].

trame narrative, leur traitement de la langue écrite » (CSP, 2014, p. 25).

La place des enseignant-e-s est également mise en avant dans ces projets de programmes (CSP & MEN, 2014). Ils/elles sont considéré-e-s comme des « expert-e-s » et leur responsabilité pédagogique est fortement engagée. Ils/elles « devront » (verbe amplement utilisé dans ces projets de programmes) mobiliser les compétences qu'ils/elles sont donc censés avoir dans tous les domaines y compris celui de la littérature jeunesse. « Cultivés » en la matière, ils/elles auront donc à sélectionner des albums qu'ils « *devront parfaitement connaître (histoire, texte et illustrations) et qu'ils liront et reliront tout au long de l'année* » (Ibid., p. 26). Il leur reviendra d' « *organiser* », de préférence en équipe, « *la rencontre des élèves avec la littérature* », la « *mise en réseau des albums* », « *leur progressivité* », … (Ibid., pp. 25-26).

Enfin, ces textes insistent aussi sur la nécessaire pluridisciplinarité et sur la transversalité des apprentissages. « Culture » rime avec « citoyenneté. ». « École » rime maintenant avec « Éducation ». Un des principes énoncés par les nouveaux programmes de l'école primaire est de « *rendre lisible et efficace un projet global et cohérent d'éducation et d'enseignement* » (CSP & MEN, 2015b[53], p. 2). La culture est maintenant « *humaniste* », l'éducation est maintenant « *littéraire et humaine* » (MEN, 2015b, p. 8). Un lien est ainsi fait dans ces projets de programmes entre éducation à l'égalité entre les filles et les garçons et analyse critique de la littérature jeunesse par les enfants (MEN, 2014, p. 26, voir annexe 14).

Pourtant, tous ces points développés dans ces projets de programmes ne le seront plus dans les textes définitifs des nouveaux programmes, dans lesquels sera simplement écrit qu'il faut laisser « *une grande place* » à « *la littérature de jeunesse (sans négliger les textes documentaires)* » (voir annexes 14 et 15). Cependant, un document d'accompagnement concernant la littérature à la maternelle est annoncé sur le site d'Eduscol[54] à l'heure où nous écrivons ces lignes. Peut-être reprendra-t-il ces points concernant l'utilisation de la littérature jeunesse qui ont disparu d'un texte à l'autre.

Dans des oppositions récurrentes entre lecture naïve et savante, lecture privée et scolaire, plaisir et effort, épanouissement et travail, instruction et éducation …, la place accordée par l'école à la littérature pour la jeunesse, à sa lecture comme à son utilisation pédagogique, fait ainsi apparaître à nouveau un enseignement encore une fois traversé par plusieurs logiques éducatives et différentes

53- Conseil Supérieur des Programmes & MEN. (2015b). Projet de programme pour le cycle 3.

54- [En ligne : http://eduscol.education.fr/pid33040-cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html#lien3, consulté le 1er mars 2017].

appréciations de la forme scolaire à adopter.

Ainsi, au cours des années, en matière d'utilisation pédagogique des albums jeunesse, les textes officiels prennent en compte diverses influences tant internes (évolution des pratiques de classes, des conceptions de l'enfant et des apprentissages), qu'externes (débats récurrents autour de l'école et de l'apprentissage de la lecture : quantité de livres lus, qualité des objets lus, « défaite de la pensée », illettrisme, mauvais lecteurs, mauvaises méthodes d'apprentissage, etc.). Les enseignant-e-s s'emparent alors de manière variable des albums pour la jeunesse et des méthodes pédagogiques pour les exploiter. Un exemple de ce constat peut-être illustré par l'une des observations qu'a permise la Recherche-Action analysée dans cette thèse. Ainsi, si l'on ne regarde que la quantité d'albums proposés dans les classes des participant-e-s à cette recherche (tableau n°2 ci-dessous), on constate des écarts révélateurs et de la place donnée aux albums dans la classe et de celle donnée à l'importance du développement chez les enfants d'un comportement de lecteur autonome, curieux, critique, rebondissant, …, indépendamment du niveau de la classe.

Tableau 2 : Nombre d'albums jeunesse dans les classes des participant-e-s à la Recherche-Action :

Classes :	TPS/PS	PS	MS	GS	GS	CM1	CE1/CE2	CE2/CM1
Nbre d'albums accessibles aux enfants dans la classe :	64	24	26	59	62	3	28	44

Dans la culture enseignante, l'école reste toutefois, « *par excellence, (...) un lieu de transmission de la culture* »[55]. Qu'on les utilise ou non, les albums jeunesse, représentants de cette culture, sont, d'après nos observations flottantes et/ou participantes, désormais vus comme des outils pédagogiques pertinents. Pourtant, malgré la reconnaissance institutionnelle par les textes officiels de l'apport de la littérature pour la jeunesse dans la pratique des professeur-e-s des écoles, une partie des participant-e-s à cette recherche semble en être restée à une intention d'exploitation et non à une exploitation réelle dans leur classe des albums pour la jeunesse.

Cette distance entre intention et action pourrait s'expliquer parce qu'enseigner consiste aussi à faire des choix parmi les modèles théoriques de l'apprentissage. Ces modèles qui concernent l'exploitation de la littérature jeunesse, comme le traitement des questions socialement vives en classe ou les « éducations à » ou encore, la mise en œuvre des démarches d'investigation (ce que nous verrons dans les points III-2, IV-3 et V-3. de cette thèse), sont valorisés de manière différentes selon les prescriptions et recommandations de l'Éducation Nationale. L'intégration de l'utilisation de la littérature pour la jeunesse dans la pratique enseignante, comme dans les programmes scolaires,

55- [En ligne : http://eduscol.education.fr/cid47155/l-ecole-transmission-culturelle.html, consulté le 1er mars 2017].

traduit également une adhésion à une conception de l'enseignement et à des méthodes pédagogiques. Celles-ci mettent l'accent sur l'implication et la motivation des élèves, le développement de leur pensée (critique), la transversalité des apprentissages et la nécessité de donner du sens (aux apprentissages, aux activités, mais aussi aux lectures et aux écrits que les enfants côtoient). Travailler avec la littérature jeunesse est donc aussi du registre de l'éducation et du développement de l'esprit critique. Or ce développement s'appuie sur des méthodes et des pratiques pédagogiques spécifiques (débats, discussion à visée philosophique, conseil d'élèves, etc.) proches des pédagogies actives, sur des activités scolaires centrées sur l'élève dans la construction de son identité culturelle, sociale et personnelle. Mais ces méthodes, selon les influences de diverses logiques éducatives, sont pourtant prônées en alternance dans les textes officiels de l'Éducation Nationale ; ce qui explique les difficultés de mise en œuvre sur le terrain de certaines préconisations qui finalement se contredisent.

Chapitre III- Éduquer à l'égalité des sexes : apports des recherches

III-1. Penser l'égalité des sexes à l'école

Depuis le début des années quatre-vingt, l'école a la mission d'assurer l'égalité des chances entre garçons et filles et de lutter contre les préjugés et discriminations sexistes qui perdurent dans notre société (cf. les différentes circulaires et conventions ministérielles vues point I-1.).

Ceci étant, si l'égalité de droit d'accès à toutes les formations est de fait acquise pour les deux sexes, la mission d'égalité des chances n'est toujours pas remplie dans les faits comme en témoigne le paysage fortement sexué de l'orientation scolaire et professionnelle (Vouillot, 2007).
L'égalité de jure (de droit) ne mène pas automatiquement à une égalité de facto. L'égalité formelle n'implique pas l'égalité réelle. Différentes significations et différents objectifs sont assignés à ces deux égalités. L'égalité formelle est communément définie comme exigeant le traitement identique des personnes en les plaçant dans des situations similaires. Appliquée à l'égalité des sexes, cette conception implique de traiter de façon identique les filles et les garçons, les femmes et les hommes, en considérant qu'on y parviendra en les plaçant dans la même situation. Situation identique qui, par exemple à l'école, pourrait être la mixité qui donnerait une égalité des chances de réussite aux filles et aux garçons. Au contraire, la notion d'égalité réelle renvoie à des traitements différenciés entre les femmes et les hommes observables même dans une situation d'égalité formelle (qui pourrait être, par exemple, l'égalité de droit d'accès aux mêmes filières pour les filles et les garçons). Par ailleurs, pour parvenir à une égalité réelle on peut aussi envisager de mettre en œuvre des différenciations afin de remédier aux inégalités qui existent entre les sexes (exemple : parité). Lorsque l'on interprète le principe d'égalité des sexes en faisant prévaloir l'égalité formelle par rapport à l'égalité réelle, on privilégie une conception méritocratique de l'égalité qui peut aboutir à ignorer les différences de traitement effectuées lorsqu'on les confond avec des différences entre individus, ou à limiter les différences de traitement entre les sexes qu'il faudrait envisager pour atteindre une égalité réelle. L'égalité des chances de réussite par l'école, par exemple, qui serait offerte de la même manière aux filles et aux garçons, selon leur unique mérite, correspond à cette prédominance de l'égalité formelle sur l'égalité réelle. Or, si l'on ne se réfugie pas sous ce terme de « chances » que comprend la mission confiée aux enseignant-e-s, les recherches menées montrent qu'il n'y a toujours pas égalité réelle entre les filles et les garçons dans le système scolaire. Il n'y a ni égalité d'accès, ni égalité de traitement (et par suite, égalité de réussite) entre filles et garçons au

sein des filières de notre système éducatif (Ibid., 2011).
Par ailleurs, de nombreuses recherches, conduites de la maternelle au lycée, ont montré combien certaines pratiques pédagogiques et interactions en classe n'étaient pas exemptes de messages sexistes, voire inégalitaires, exacerbant ainsi l'expression de stéréotypes et de normes de sexe tout en les légitimant (Mosconi, 1989 ; Duru-Bellat, 1995, Acherar, 2003, Claude Zaidman, 2007).

La socialisation place tout individu sous l'emprise du genre. L'emprise du genre étant un « *processus psychosociologique de perception sociale qui fonctionne comme une sorte d'illusion d'optique qui nous rend aveugles aux inégalités (constructions sociales) dont sont porteuses les différences de sexe (perçues comme naturelles)* » (Marro, 2012, p. 69). Avec Cendrine Marro, nous considérons ainsi qu'à l'école, comme dans la société contemporaine, les inégalités entre les sexes perdurent parce « *qu'elles sont " invisibilisées " par une survalorisation trompeuse des différences de sexe, survalorisation qui imprègne nos constructions identitaires et représentations générales de l'un et l'autre sexe et nous place sous l'emprise du genre* » (Ibid.)
La psychologie sociale cognitive a montré notre besoin de catégoriser pour organiser et ordonner nos représentations du monde. Les deux catégorisations sociales d'abord apprises par les enfants sont l'âge et le sexe. Nous sommes éduqués à « LA différence des sexes »[56], comme quelque chose de positif, qui construit notre identité. Et nous appartenons soit au sexe masculin (catégorie dont les individus sont censés avoir le pouvoir, être dominants, actifs, compétitifs, …), soit au sexe féminin (catégorie dont les individus sont censés être soumis, plus à l'écoute, sensibles, affectueux, …). Certes nous pouvons être une femme dominante (ce qui est cependant souvent associée à une représentation négative voire maléfique dans les histoires pour enfants) ou vouloir que notre fille atteigne une position de pouvoir, mais nous serons alors exceptionnelle, et notre fille également. Et notre fille ne sera exceptionnelle, ce qui en soi peut-être positif, que parce que les autres filles ne le sont pas … Nous sommes éduqués de manière à appartenir à l'une ou l'autre de ces deux uniques catégories de la population (filles ou femmes / garçons ou hommes) qui présentent des caractéristiques qui socialement n'ont pas la même valeur et pour lesquelles nous n'avons pas socialement les mêmes attentes. De surcroît, sous couvert de complémentarité des sexes, sont liés et subordonnés ce qui est défini/reconnu comme masculin et ce qui est défini/reconnu, en miroir, comme féminin.

Dans le cadre de l'éducation à l'égalité des sexes à l'école, nous nous sommes alors intéressée aux

56- ce syntagme renvoie aux savoirs de sens commun posant qu'il n'y aurait que deux sexes biologiques qui, de plus, se traduiraient nécessairement en deux sexes psychologiques, voir sociaux.

différences socio-culturellement en vigueur dans notre société, au fondement de la socialisation différentielle des sexes via laquelle l'enfant apprend à devenir une fille ou un garçon, nous apprenons à devenir une femme ou un homme. Nous avons résolument opposé le principe politique qu'est l'« égalité » non pas à « différence(s) » mais à « inégalité(s) ». Les études genre ont rendu compte du fait que les inégalités entre les sexes s'installent aussi à et par l'école en montrant qu'il n'y avait pas seulement des différences de sexe mais bien des inégalités de sexe. Nous avons considéré qu'il faut accompagner enfants et enseignant-e-s pour faire émerger cette idée d'inégalités afin qu'ils/elles arrivent à identifier les inégalités que masquent les différences entre les sexes qui, elles, sont très apparentes et utilisées dans nos modalités éducatives.

Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur le concept de genre « *dans son acceptation sociopolitique, telle que développée par des auteures comme Christine Delphy (2001), Danièle Kergoat (2005) ou encore Nicole Claude Mathieu (2000), [qui] renvoie à un système hiérarchisant de normes de sexe (...), interdépendantes (...) qui légitime en les naturalisant les inégalités de sexe* » (Marro, 2010, p. 2). Nous avons cherché à dénaturaliser aux yeux des enseignant-e-s et des enfants ces conduites qualifiées communément de masculines et féminines, en les analysant en tant que normes de féminité et de masculinité socialement élaborées et non pas « naturellement » produites, et en considérant qu'elles reflètent surtout une certaine organisation sociale de la différence des sexes (Joan Scott, 1998). Nous nous sommes alors intéressée aux mécanismes sociaux du genre, que l'école a tendance à laisser agir tels qu'ils existent dans l'ensemble de la société, à la socialisation différentielle des sexes à l'école qui fait obstacle à l'égalité.

Le système de normes de sexe, qui ordonnent les conduites des enfants et des enseignant-e-s à l'école, se diffuse au travers de stéréotypes sexistes. Nous retiendrons comme définition de ces stéréotypes, celle qu'en donne Nicole Mosconi (2014, p. 5) : « *Les stéréotypes sexistes, ce sont ces croyances concernant les caractéristiques des groupes sociaux des filles/femmes et des garçons/hommes qui contribuent à créer des différences hiérarchisées entre les sexes, car (...) les catégories du « masculin » et du « féminin » contiennent une hiérarchie de valeur conforme à l'ordre social inégal des sexes* ». On peut assimiler cet ensemble de croyances à des savoirs de sens commun sur nos constructions identitaires, nos représentations et nos conduites. Les stéréotypes de sexe sont porteurs de savoirs de sens commun concernant LA différence des sexes. Alors puissants facteurs de contrainte, ces stéréotypes tiennent un rôle dans la persistance des inégalités de sexe (Marro, 2012).
Dans une « cognition sociale implicite » (Pichevin, 1998), ces stéréotypes fonctionnent de manière

automatique et souvent inconsciente chez tous et toutes, parents, enfants, enseignant-e-s, … Dans leur famille, au travers des jouets, des médias, de la publicité, mais également à l'école, les enfants, en apprenant ces savoirs de sens commun, vivent une socialisation différenciée selon leur sexe, au travers d'une multitude de processus, d'ordinaire non perçus par ces derniers comme par les adultes. Dans le système scolaire, ces « *mécanismes quotidiens, parfois très fins, en général inconscients* » (Acherar, 2003), interviennent au travers des interactions organisées autour des stéréotypes de sexe et au travers du « masculinisme » des savoirs scolaires. « Masculinisme » que Michèle Le Dœuff définissait en 1989 comme un « *particularisme qui non seulement n'envisage que l'histoire ou la vie sociale des hommes, mais encore double cette limitation d'une affirmation (il n'y a qu'eux qui comptent et leur point de vue)* » (p. 55).

Les recherches genre ont montré que les performances et les comportements des filles et des garçons étaient jugés inconsciemment par les enseignant-e-s, mais aussi entre pairs, selon un double standard (Duru-Bellat, 1990). Ainsi, l'indiscipline est tolérée chez les garçons (soi-disant naturellement agités) et stigmatisée chez les filles (soi-disant naturellement calmes). Dans les classes, les enseignant-e-s interagissent deux fois plus avec les garçons qu'avec les filles, les interrogent plus longtemps, et, les garçons occupent l'espace sonore de la classe au détriment des filles. Les enseignant-e-s font plus appel, pour établir des conclusions en sciences, aux garçons (soi-disant faits pour les mathématiques et les sciences) et, ils/elles font plus appel aux filles (soi-disant faites pour les lettres et les arts) en français. Ils/elles font également davantage confiance aux filles (soi-disant plus scolaires et dociles que les garçons) pour répéter une consigne, ou répéter les savoirs déjà appris et vont solliciter davantage les garçons (soi-disant plus créatifs et inventifs), au moment où apparaissent les savoirs nouveaux (Zaidman, 1996 ; Mosconi & Loudet-Verdier, 1997 ; Mosconi, 2001). Ce double standard s'observe également au travers de la notation et des appréciations. Les garçons considérés comme sous-réalisateurs « peuvent mieux faire », les filles, considérées comme travailleuses, « ont fait tout ce qu'elles peuvent ». Dès lors, un-e enseignant-e pourra toujours travailler avec un garçon qui échouerait en mathématiques, par exemple, mais ne pourra pas faire grand chose pour une fille qui n'aurait pas la « bosse des maths ». Nicole Mosconi (2009) rappelle que les évaluations en aveugle montrent qu'une même copie, lorsqu'elle est bonne, est évaluée plus positivement lorsqu'elle est attribuée à un garçon que lorsqu'elle est attribuée à une fille et, qu'une copie « mauvaise », est évaluée plus sévèrement lorsque les enseignant-e-s pensent que son auteur est un garçon plutôt que lorsqu'ils croient que c'est une fille. De la même manière, dans les classes, les garçons reçoivent de la part des professeur-e-s plus d'encouragements et de critiques que les filles.

Ces jugements intervenant dans les relations entre pairs (Delalande, 2001, 2004 ; Ruel, 2005), comme dans les relations entre enseignant-e-s et élèves (Duru-Bellat, 1995 ; Marry, 2003 ; Mosconi, 1989, 2004 ; Pasquier, 2013), entraînent sans doute le moindre sentiment de compétence et de la moindre estime de soi, observé, à résultats scolaires identiques, chez les filles à l'adolescence par rapport aux garçons. Sentiment qui a sans doute aussi, note Nicole Mosconi (2009), un effet Pygmalion (un effet de prédiction auto-réalisatrice) sur les enfants.

D'autre part, les savoirs diffusés par l'école, et les outils pédagogiques (manuels scolaires, albums jeunesse, …) utilisés pour les diffuser (étudiés, entre autres, par Belotti, 1974 ; Dafflon Novelle, 2006 ; Cromer, Brugeilles & Panissal, 2009), s'appuyant sur les programmes scolaires, peuvent être qualifiés de « masculinistes ». Dans les diverses disciplines et leurs supports didactiques, peu de références sont faites à des femmes actives dans la société ou dans la politique, à des femmes créatrices, ou à des héroïnes, alors que des hommes sont mentionnés, dans tous ces domaines des sciences, de l'histoire, de la littérature, des arts et de la culture. Les garçons peuvent ainsi trouver dans les savoirs scolaires de nombreux modèles identificatoires, quand les filles manquent de modèles de leur sexe. On apprend ainsi aux filles et aux garçons que les filles et les femmes sont moins intéressantes et moins importantes que les garçons et les hommes.

Cette socialisation différenciée effectuée au travers du double standard et de ce masculinisme des savoirs scolaires constituent un « curriculum caché ». « *Le curriculum caché ou latent désigne la différence entre les contenus, les finalités, les objectifs prescrits et " ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites " (Forquin, 1985), sans que personne ne veuille les enseigner* » (Mosconi, 2009, p. 4).

L'école diffuse et utilise la croyance en « LA différence des sexes » (Marro, 2011a, 2011b, 2012), qui s'articule à celle de la complémentarité des sexes, pour organiser les enseignements, leur contenu et le « management » de la classe (Duru-Bellat, 1995). Ce faisant, l'école perpétue les inégalités en favorisant leur acceptation. Les savoirs diffusés par l'école et les pratiques des enseignant-e-s (bien souvent malgré eux/elles) nous font ainsi adhérer à des normes, à des prescriptions sociales de masculinité et de féminité. En s'appuyant sur les prêts-à-penser qui constituent les stéréotypes de sexe, l'école leur donne un caractère prégnant et incontournable (parce que censé être naturel) et accentue notre degré d'adhésion à ces stéréotypes, c'est-à-dire, aux rôles de sexe masculins et féminins. Dès lors, et lorsque les savoirs de sens commun sur lesquels se

construisent ces rôles de sexe sont ainsi ancrés et commandent des représentations et des pratiques des enseignant-e-s involontaires et inconscientes, il paraît essentiel de proposer des formations susceptibles de provoquer chez les professeur-e-s une prise de conscience de leur implication dans la diffusion des inégalités de sexe. Également, nous avons considéré qu'il est important de proposer des formations susceptibles, aussi, de mettre en évidence aux yeux des formé-e-s, leur pouvoir d'agir par et avec leurs élèves, contre les rôles de sexe impliqués dans ces inégalités. Où en est la formation des professeur-e-s des écoles à l'égalité des sexes et aux études genre ?

III-2. Freins et leviers de la formation des enseignant-e-s à l'égalité des sexes et aux études genre, selon les recherches

Il existe deux types de formation des professeur-e-s des écoles : la formation initiale, effectuée, en Master, au sein des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) et la formation continue se déclinant au travers des plans académiques de formation et des dix-huit heures annuelles d'animations pédagogiques auxquelles les enseignant-e-s (à plein temps) sont tenu-e-s d'assister.

Les premières recommandations quant à la formation des enseignant-e-s, de la convention de 2000, n'ont que très peu été suivies, jusqu'en 2012, dans la plupart des Instituts Universitaires des Maîtres (désormais ESPE), et dans les plans académiques de formation.

En 2013, la loi pour la refondation de l'école[57] a cependant constitué un progrès indéniable en prévoyant que les ESPE intègrent, dans les enseignements du tronc commun qu'ils dispensent à tou-te-s les étudiant-e-s, des « *formations de sensibilisation à l'égalité entre les femmes et les hommes* ». Divers Masters ont alors été créés dans les universités : « Master Genre, Égalité et Politique sociale » à Toulouse, « Master E.G.A.L.E.S » à Lyon ; « DU Egalité Femmes-hommes » à Bordeaux, etc. Depuis 2013, des formations de plus en plus nombreuses ont par ailleurs été offertes par des missions départementales, des syndicats, des associations, des collectivités locales. Et, des sites de ressources dans ce domaine, facilitant l'autodidaxie des enseignant-e-s, se sont aussi multipliés.

Pourtant, malgré la priorité affichée, l'offre de formation reste aujourd'hui incomplète et disparate sur l'ensemble du territoire. Selon le dernier rapport du Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes (HCE), publié en 2017, en ce qui concerne la formation initiale, seule la moitié des

57- MEN. (2013). Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. *Journal Officiel n°0157 du 9 juillet 2013* – Chapitre VI.

ESPE (12/24) considère avoir formé la totalité de leurs étudiant-e-s avec un volume horaire variant entre deux heures et cinquante-sept heures annuelles. Et, seule la moitié des ESPE propose encore aujourd'hui un module dédié à l'égalité filles-garçons (HCE, 2017, p. 6). En ce qui concerne la formation continue, toujours selon l'enquête conduite par le HCE, en 2013-2014, vingt académies sur vingt-huit ont proposé un module de formation dédié, d'une durée moyenne de six heures. La thématique de l'égalité femmes/hommes a alors représenté 1,3 % de l'ensemble des journées de formation réalisées. En 2014-2015 et 2015-2016, selon des incitations provenant du niveau central, les formations proposées sur cette thématique ont plutôt pris la forme de formations à distance. Ce type de formation (dont nous avons pu décrire un contenu au point I-4. de cette thèse) a conduit à une baisse de la participation en présentiel aux formations (Ibid, p. 44).

Au sein des formations des enseignant-e-s sur les études genre et l'éducation à l'égalité des sexes, des résistances explicites ou passives, parfois de l'ordre du déni ou de la crainte et variant en intensité et en modalités d'expression d'un-e formé-e à l'autre, ont été largement repérées par les recherches croisant études genre, didactique et formation.

III-2-1. Résistances, doutes et craintes observés chez les étudiant-e-s et enseignant-e-s lors des formations

Les résistances observées sont souvent liées à l'illusion de l'égalité. L'égalité des sexes étant considérée comme déjà réalisée ou au moins comme en cours de réalisation n'est alors pas motif à mobiliser d'action éducative particulière. Dès lors, le combat que la formation demande finalement aux enseignant-e-s de mener peut leur paraître inutile ou obsolète. Éduquer à l'égalité peut parfois aussi apparaître comme une perte de temps d'autant plus inadaptée que bien d'autres priorités sont à traiter avec les élèves.

Cette illusion de l'égalité découle de trois croyances qui peuvent être isolées ou se cumuler chez les enseignant-e-s : celle d'une société en éternel progrès, celle du libre choix des individus et, les croyances essentialistes.

Ainsi, les enseignant-e-s ou étudiant-e-s formé-e-s peuvent avoir une conception positiviste de l'histoire des femmes et de l'évolution des rapports sociaux de sexe (comme de la démocratisation et d'un éternel progrès social en général). Persuadé-e-s alors des progrès réalisés aussi en matière d'égalité des sexes, ils/elles considèrent que les inégalités se sont réduites d'elles-mêmes et vont continuer à le faire et qu'ils/elles n'ont donc pas particulièrement à intervenir (Baurens & Schreiber, 2010 ; Guilpain 2010, 2016 ; Petrovic, 2013 ; Salle, 2014).

Les participant-e-s aux formations qui croient en l'individu libre et autonome qui, aujourd'hui, fait ses choix sans contrainte, minimisent la prégnance des normes et ont également du mal à considérer qu'il y a une persistance des stéréotypes de sexe (Petrovic, 2013 ; Collet & Grin, 2013). Ils/elles ne considèrent pas les différences qu'ils/elles peuvent constater entre filles et garçons (par exemple dans l'orientation ou les jeux des enfants) comme des inégalités, comme des expressions réductrices du rôle des unes et des autres. Pour eux/elles, ces différences correspondent à des goûts distincts des filles et des garçons et l'essentiel est qu'ils s'épanouissent, qui dans les jeux de construction ou en étant ingénieur, qui avec sa poupée ou en étant femme au foyer.

Enfin, des représentations essentialistes des deux sexes ou des conceptions différentialistes et complémentaristes sont également observées chez les formé-e-s (Pasquier, 2010 ; Guilpain 2010, 2016 ; Petrovic, 2013, 2016 ; Salle, 2014). L'essentialisme consiste à attribuer aux femmes et aux hommes des psychologies, des comportements, des caractéristiques sociales, des manières de voir différentes du fait de leurs différences biologiques observées et/ou scientifiquement avérées (Sénac, 2007). Dans ces conceptions, les différences constatées ne sont pas toujours perçues comme des inégalités de sexe puisqu'elles sont considérées comme n'étant que le fait de différences physiques et psychologiques naturelles, réelles et donc immuables. Ainsi, explique Cendrine Marro (2012, p. 70), selon la distance que l'on arrive à prendre par rapport aux savoirs de sens commun concernant LA différence des sexes, nous percevons les différences de sexe (traits de personnalité, conduites ou encore rôles) :

« *a) soit en termes de simples différences « naturelles » souhaitables ou à défaut acceptables. Si l'idée d'inégalités peut ici « effleurer l'esprit » on ne s'y arrête pas car elle ne nous semble pas tant refléter une injustice socialement construite qu'une nécessaire complémentarité naturelle des sexes* » (dépendance à l'égard du genre) » ;

« b) soit en termes de différences socialement construites, non fondées, et injustes constituant des inégalités sociales non souhaitables et non acceptables : les inégalités sont perçues au-delà des différences comme des constructions sociales sur lesquelles on peut, voire on doit, agir » (indépendance à l'égard du genre).

Ces croyances persistent chez des participant-e-s aux formations sur l'égalité des sexes parce qu'ils/elles doutent parfois de la scientificité de certaines conclusions des études genre (Baurens & Schreiber, 2010 ; Guilpain 2010, 2016 ; Salle, 2014). Le monde de la recherche et celui des enseignant-e-s ont à être rapprochés, et ce particulièrement sur la problématique de l'éducation à l'égalité filles/garçons, lorsque les savoirs sur lesquels elle s'appuie ne sont pas partagés par tou-te-s

et font parfois l'objet de soupçons quant à leur scientificité. Rapprochement que peuvent permettre les formations à l'égalité des sexes et aux études genre.

Par ailleurs, certain-e-s enseignant-e-s doutent de leur responsabilité individuelle professionnelle en terme de reproduction des rôles sociaux de sexe (Morin-Messabel, Ferrière & Salle, 2012 ; Collet & Grin, 2013 ; Salle, 2014). Ils/elles ont du mal à croire qu'ils/elles peuvent être inconsciemment inéquitables envers leurs élèves et véhiculer des stéréotypes de sexe. Dès lors, les quelques participant-e-s qui peuvent considérer qu'ils/elles ont bien une responsabilité individuelle dans la persistance des inégalités de sexe ont parfois peur de l'exprimer au moment de la formation, car cela leur semble susceptible de remettre en cause, aux yeux des autres formé-e-s, leur valeur professionnelle (Baurens & Schreiber, 2010). L'éducation à l'égalité des sexes peut, en effet, s'opposer à un idéal contenu dans l'identité professionnelle des enseignant-e-s.

Lorsqu'il s'agit d'éduquer à l'égalité des sexes, les enseignant-e-s et étudiant-e-s formé-e-s expriment ainsi une difficulté qui a trait au paradoxe, explicité par Joan W. Scott (1998, 2002, 2005), de devoir faire état des différences entre filles et garçons pour justement revendiquer l'universalité et l'indifférenciation d'une éducation à l'égalité filles/garçons (Pasquier, 2010 ; Guilpain 2010, 2016 ; Collet & Grin, 2013 ; Salle, 2014). Considérer que l'élève est sexué, c'est risquer d'introduire une discrimination, et cela va à l'encontre de la culture commune des enseignant-e-s et de l'école républicaine et laïque puisqu'elle s'interdit toute distinction d'origine, de sexe. En amenant la réflexion sur les groupes dominés et les discriminations, le travail sur l'égalité des sexes se situe sur une ligne de tension entre identité individuelle et identité collective. Pour Joan W. Scott (2002, p. 22), « *les revendications d'égalité impliquent l'acceptation et le rejet de l'identité de groupe découlant de discriminations. Ou, pour le dire d'une autre manière : les termes de l'exclusion sur lesquels se fonde la discrimination sont, en même temps, refusés et reproduits dans les revendications d'inclusion* ». L'exigence déontologique de neutralité portée par l'école laïque enjoint de traiter de la même manière tous les élèves (sans faire de distinction entre eux autre qu'une différenciation à caractère pédagogique) et de respecter les différences et les spécificités propres à chaque élève. Il y a là un problème d'injonction paradoxale : le principe égalitaire exige la non distinction entre enfants, cependant, pour parvenir à un enseignement démocratique égalitaire, on ne peut ignorer leurs trajectoires particulières (conditions sociales, culturelles, sexuées) en méconnaissant l'impact possible des différences entre eux et leur répercussion scolaire. La différence de sexe est une variable qui peut influer sur le destin scolaire des élèves (sous la forme du curriculum caché, par exemple). Cependant, les différenciations à effectuer qui sont acceptées

pour les catégories ethniques et sociales (exemple : création des zones d'éducation prioritaire) le sont moins pour la catégorie de sexe. Cela, en particulier, lorsque nous avons l'impression que les réalités censées désignées par cette catégorie sont des réalités tangibles, naturelles que nous n'avons donc pas le pouvoir de modifier et que nous ne pouvons absolument pas remettre en cause. Beaucoup d'enseignant-e-s estiment traiter leurs élèves de façon identique, c'est-à-dire neutre, conformément aux exigences républicaines et ils/elles ont alors la conviction qu'ils transmettent un savoir et des valeurs neutres. L'adhésion des enseignant-e-s à cette « idéologie de la neutralité » (Duru-Bellat, 2008, p. 140) peut alors constituer un autre frein à la mise en œuvre de l'égalité des sexes que veulent promouvoir les formations (Salle, 2014, p. 79). En qualifiant de « masculin neutre » le standard des attentes de l'école vis-à-vis des élèves, Nicole Mosconi a montré en 1989 en quoi ce terme, au lieu d'assurer la reconnaissance des filles et des garçons, constituait la négation du féminin. Lorsqu'on travaille à l'égalité des sexes, il ne s'agit pas de catégoriser et d'assigner chacun et chacune à son sexe mais de rendre visibles les femmes et les filles souvent ainsi rendues invisibles. Lors des formations sur l'égalité des sexes, il s'agit donc d'entamer une réflexion, qui articule des arguments, en apparence opposés, mais qui participent d'un même système : la différenciation catégorielle peut avoir quelque chose de réducteur et de stigmatisant mais, parfois, au contraire, peut avoir sa raison d'être et même, être pédagogiquement nécessaire.

En outre, si nombre de formé-e-s disent se préoccuper de la persistance des inégalités de sexe, qu'ils/elles en assument une part de responsabilité en tant qu'enseignant-e, ou qu'ils/elles la rejettent sur les familles, les médias, les collègues peu vigilant-e-s, …, beaucoup expriment une incertitude quant à la résolution de cette persistance. Ils/elles ont des doutes sur leur pouvoir d'agir en tant qu'enseignant-e et/ou sur le pouvoir d'agir de l'école en général face à l'ampleur et à l'ancrage historique des inégalités de sexe. Ce sentiment d'impuissance des enseignant-e-s devant la remédiation égalitaire à entreprendre peut parfois aboutir à leur faire remettre en question la pertinence de sa mise en œuvre dans le cadre scolaire. (Baurens & Schreiber, 2010 ; Pasquier, 2010).

Enfin, les enseignant-e-s et étudiant-e-s formé-e-s peuvent aussi douter de leur légitimité à éduquer leurs élèves à l'égalité des sexes.

Tous ces doutes observés chez les formé-e-s, sont liés à plusieurs craintes.

Les enseignant-e-s et les étudiant-e-s participant aux formations à l'égalité des sexes et aux études

genre expriment régulièrement leur peur d'heurter les conceptions éducatives parentales et d'empiéter sur des contenus qui relèveraient de choix éducatifs privés en abordant des questions qui engagent des valeurs qui, selon certain-e-s, pourraient ne relever que de la responsabilité familiale (Pasquier, 2010 ; Collet & Grin, 2013). D'autant plus lorsqu'ils/elles sentent qu'il n'y a pas de consensus social pour désigner et dénoncer des discriminations de sexe intégrées au fonctionnement économique et social et naturalisées. Lors des formations, Geneviève Guilpain (2010, p. 10) constate ainsi que « *les enseignants hésitent moins à dénoncer les attitudes ou discriminations qui relèvent du racisme ou même de l'intolérance religieuse [que celles relevant du sexisme] car ils se sentent légitimés dans leur discours par un combat social qui a également pénétré l'école (les actions menées depuis des décennies dans le cadre des semaines contre le racisme et les discriminations n'ont rien de comparable avec les quelques actions contre les discriminations de sexe). Il faut donc mesurer qu'en ce domaine la prise de risques est beaucoup plus grande* ».

Comme le souligne Jean-Claude Forquin (2003, p. 128), les formes normatives d'éducation qui visent « *à modifier les mentalités et les comportements des individus, autant dans la sphère de la vie privée que dans la sphère de la vie publique* », bien qu'elles puissent paraître nécessaires, peuvent « *aussi être perçue[s] et dénoncée[s] comme [des] forme[s] d'endoctrinement* ». En éduquant à l'égalité des sexes, les enseignant-e-s peuvent avoir peur d'être associé-e-s à une idéologie, aux combats féministes, eux-mêmes largement dévalorisés ou considérés avec peu de sérieux au regard de discriminations plus graves et alors plus urgentes à traiter (Baurens & Schreiber, 2010 ; Pasquier, 2010 ; Guilpain 2010, 2016 ; Collet & Grin, 2013 ; Petrovic, 2013, 2016 ; Salle, 2014).

En outre, les enseignant-e-s peuvent d'autant plus considérer que l'égalité filles/garçons ne relève pas de leur mission, mais d'une forme de militantisme, qu'ils/elles méconnaissent les instructions officielles de l'Éducation Nationale sur le sujet (Acherar, 2003).

Par ailleurs, les débats sur la question de l'égalité des sexes conduisent aussi à aborder la question de la sexualité, ce qui également peut inquiéter les enseignant-e-s (Pasquier, 2010 ; Collet & Grin, 2013). D'une part parce que beaucoup considèrent que cela ne relève pas de leur fonction, ni de leurs compétences, qu'il s'agit de sujets intimes et donc encore une fois relevant de l'éducation familiale. D'autre part parce qu'il peut être difficile pour les enseignant-e-s, comme pour bien d'autres adultes, de se positionner par rapport au processus de construction de l'identité sexuée des enfants. Ils/elles ne considèrent pas toujours qu'il est légitime de lutter pour la désassignation des identités sexuées. Certain-e-s enseignant-e-s, comme bien des gens, peuvent considérer qu'il est même dangereux de toucher aux identités sexuées. Si l'on considère qu'il y a dans le fait d'être un homme ou une femme des différences indépassables, on ne peut accepter de risquer d'entraîner la disparition de ces différences, de ce qui serait féminin et masculin. Le danger réside alors dans le fait de

nier des singularités existantes, d'aller contre nature.

Enfin, on observe également au sein des formations, des participant-e-s qui craignent, en éduquant à l'égalité des sexes, de léser les garçons, en œuvrant pour une nouvelle domination, en renversant certes une domination, mais dans une volonté réprimandable de donner le pouvoir, cette fois, aux femmes (Collet & Grin, 2013, Salle, 2014). Pour certain-e-s participant-e-s, la politique de lutte pour l'égalité des sexes consiste surtout à prendre de nombreuses mesures en direction des filles, à promouvoir la réussite féminine (au détriment de la réussite masculine), ce qui, encore une fois est contradictoire avec les idéaux d'égalité qu'ils/elles poursuivent. Et, la crainte est finalement de participer à faire que les garçons deviennent « le nouveau sexe faible »[58].

III-2-2. Les attentes et choix de formations à l'égalité des sexes des enseignant-e-s

Malgré ces réticences et craintes régulièrement constatées chez les enseignant-e-s, il semble néanmoins qu'un certain nombre se déclare très concerné-e et intéressé-e par la problématique de l'égalité des sexes. Les professeur-e-s des écoles sont en demande de formation sur le sujet (Baurens & Schreiber, 2010 ; Institut EgaliGone & Université Lumière Lyon 2, 2013 ; Salle, 2014).

En novembre 2011, l'Institut EgaliGone, en partenariat avec l'université Lumière Lyon 2, a conduit une enquête, diffusée en ligne, sur « l'Égalité femmes/hommes et filles/garçons », auprès des équipes éducatives de l'enseignement primaire des académies de Lyon et de Grenoble. Sur neuf cent vingt-neuf répondant-e-s à toute une partie de l'enquête, six cent quarante-sept ont communiqué leur profil aux enquêteurs/trices, ce qui représentait 8 % des équipes éducatives du premier degré du Rhône, et a suffisamment reflété la population mère pour être analysé. Selon les résultats de cette enquête, 98 % des professeur-e-s des écoles interrogé-e-s pensent avoir un rôle à jouer en faveur de l'égalité (Greps[59] & Egaligone, 2013, p. 57). Si l'identité professionnelle des enseignant-e-s peut parfois entraîner des doutes sur le rôle qu'ils/elles ont ou non à tenir dans l'éducation à l'égalité des sexes (comme celui que nous venons de citer lié à l'exigence de neutralité), elle affirme aussi leur place, par exemple, lorsqu'elle leur fait ainsi accepter l'« *extension [de leur rôle] en écartant la figure du magister en faveur de celle de l'éducateur* » (Duru-Bellat & Van Zanten, 2007, p. 146). Cependant, l'égalité qui fait ici consensus et, sur laquelle les professeur-e-s des écoles se sentent légitimes à éduquer, à intervenir et en devoir de le faire, est celle qui est aujourd'hui «

58- Formule utilisée par Jean-Louis Auduc (2009). *Sauvons les garçons !* Paris : Descartes & Cie, p. 42.
59- Groupe de Recherche en Psychologie Sociale (Greps), laboratoire EA4163 membre de l'Institut de psychologie de l'Université Lyon 2.

profondément installée » (Dubet, 2009, p. 20) et « *au fondement de la plupart des politiques scolaires depuis 1950* » (Robert, 2009, p. 95) : l'égalité des chances. Ainsi, dans l'enquête pré-citée, on passe de 98 % des professeur-e-s des écoles se disant concerné-e-s par l'égalité en général, à 86 % se déclarant concerné-e-s par la question de l'égalité femmes/hommes (Greps[60] & Egaligone, 2013, p. 57). Ce qui correspond aux prescriptions des textes officiels que nous avions relevées au point I-4. de cette thèse, puisqu'apparaissait également dans ces textes cette idée d'une priorité à donner à la lutte contre les inégalités sociales sur celle contre les inégalités de sexe.

Si la persistance des inégalités entre hommes et femmes est reconnue par la majorité des enseignant-e-s, ils/elles font cependant des hiérarchies aussi au sein même de ces inégalités entre les sexes, qui seraient plus ou moins alors à traiter avec les élèves. Ainsi, toujours selon l'enquête EgaliGone réalisée en 2011, les professeur-e-s des écoles présentent des avis non consensuels sur la persistance de ces inégalités sociétales et les ordonnent : les inégalités entre les sexes les plus perçues concernent : « la vie professionnelle » ou, selon Murielle Salle (2014, p. 71), « la sphère domestique », théâtre d'un partage des tâches inégalitaire et parfois de violences. 83 % des professeur-e-s des écoles interviewé-e-s relèvent l'existence d'inégalités salariales et 78 % celles en matière de temps de travail et concernant les métiers (Université de Lyon 2 & Egaligone, 2012, p. 2). Mais d'autres inégalités sont minimisées. Ainsi, l'égalité serait « plutôt atteinte » dans le « domaine des jeux et jouets » pour plus d'un tiers des professeur-e-s des écoles interrogé-e-s ; dans celui des « loisirs », pour plus de la moitié (53%) des répondant-e-s ; ou encore, dans celui « de l'égalité juridique » pour une grande majorité des interviewé-e-s (66 %) (Ibid, p. 8). Remarquons que n'apparaissent pas d'autres inégalités, sans doute moins visibles, telles que les traitements inégalitaires des filles et des garçons à l'école. Les enseignant-e-s s'intéressent alors peu à des formations qui aborderaient la part des pratiques pédagogiques ou des outils pédagogiques utilisés dans la construction des inégalités de sexe.

Les formations sur l'implication que les pratiques enseignantes peuvent avoir dans la construction des rôles de sexe rencontrent peu de succès également parce que les professeur-e-s doutent de leur réelle participation ou influence sur cette construction. La question de l'orientation et de ses facteurs d'influence, par exemple, semble prématurée pour les professeur-e-s des écoles. Plus d'un-e répondant-e sur deux (55 %) à l'enquête Égaligone précitée considère ne pas avoir d'influence sur les futurs choix d'orientation des élèves (Ibid., p. 7). Par ailleurs, selon Muriel Salle (2014, p. 73), les « *conséquences visibles de la bicatégorisation sexuée des élèves ne posent problème [aux enseignant-e-s] que quand elles riment avec violence ou se traduisent par des incidents ou des inégalités de traitement criantes en classe ».*

Ainsi, les enseignant-e-s n'articulent pas systématiquement la sphère scolaire au reste de la société ou le temps

60- Groupe de Recherche en Psychologie Sociale (Greps), laboratoire EA4163 membre de l'Institut de psychologie de l'Université Lyon 2.

scolaire au reste du vécu des élèves. Pourtant, dans le même temps et paradoxalement, « *les professeur-e-s considèrent qu'elles et ils ont un rôle à jouer en matière d'égalité entre filles et garçons mais que, de toute façon, l'efficacité de leur action est largement invalidée par l'action de la société en général* » (Ibid.).

Cependant, ils/elles choisissent donc le contenu des formations qu'ils/elles souhaiteraient se voir proposer en considérant l'école comme sanctuarisée et en restant « *largement aveugle aux conséquences des différences de traitement caractérisées entre élèves de sexes différents* » (Ibid.). Ainsi, parmi les professeur-e-s des écoles ayant répondu à l'enquête EgaliGone, 70 % aimeraient suivre une formation sur « la prévention des stéréotypes de sexe » et, 68 %, sur la « prévention des violences sexistes » quand, les propositions d'interventions sur « la place des femmes en histoire et en science », ou encore sur « la législation et la réglementation », « les stéréotypes et l'orientation scolaire » ou « les stéréotypes dans les manuels scolaires » rencontrent un moindre succès auprès des interviewé-e-s en ne frôlant que les 50 % de demandeurs/deuses de formations privilégiant ces sujets (Université de Lyon 2 & Egaligone, 2012, p. 12).

Les enseignant-e-s ont, de façon majoritaire, le sentiment de leur auto-efficacité lorsqu'il s'agit d'œuvrer en faveur de l'égalité des sexes au travers de leurs pratiques. Notons là un paradoxe, que nous retrouverons dans l'analyse de la Recherche-Action que nous avons conduite, qui est qu'individuellement les enseignant-e-s croient tenir le rôle qui leur incombe en matière de promotion de l'égalité des sexes, tout en pensant que l'école en général ou certain-e-s de leurs collègues ne parviennent pas complètement à s'abstraire des stéréotypes sexués et seraient moins efficaces qu'eux/elles-même individuellement en matière de promotion de l'égalité. Ainsi, selon l'enquête EgaliGone, seuls 18 % des professeur-e-s des écoles interrogés craignent de maintenir les stéréotypes de sexe au travers de certaines de leurs pratiques mais, 45% pensent que l'école, elle, les maintient et, 98 % des répondant-e-s pensent tenir leur rôle en matière de promotion de l'égalité entre les sexes mais, seulement 84 % pensent que l'école tient également ce rôle (Ibid., p. 2). On peut facilement envisager que les enseignant-e-s qui éprouvent ce sentiment d'auto-efficacité ne trouvent qu'une faible utilité à participer à des formations sur l'égalité des sexes, lorsqu'ils/elles considèrent déjà œuvrer en faveur de cette égalité au travers de leurs pratiques professionnelles individuelles.

Cependant, malgré cette confiance en leurs capacités et efficacité personnelle (qui seraient supérieures à celles de l'école), ou leurs sentiments de ne pas avoir à travailler à une égalité qui serait déjà réalisée, les professeur-e-s des écoles, conscient-e-s de peu connaître les outils et dispositifs existants au sein de l'Éducation Nationale qui pourraient permettre d'éduquer à l'égalité des sexes, sont en demande d'informations et de diffusion de ces moyens de travailler avec leurs

élèves. En terme de connaissances à acquérir, les professeur-e-s des écoles interrogé-e-s dans l'enquête de 2011 aimeraient disposer, en priorité, d'éléments sur la législation et la réglementation en vigueur (alors qu'ils ne souhaitent que très peu participer à des formations sur ce sujet), puis de fiches action (Ibid., p.13). Ils/elles estiment que leur seraient également utiles des outils qui leur permettraient de tester leurs pratiques (particulièrement concernant la transmission des représentations de sexe), immédiatement et de façon autonome (Ibid., p. 9). On peut interpréter ces demandes, ce que n'ont pas fait les analyseurs/seuses de l'enquête de 2012, comme la marque de réticences à mettre en œuvre l'éducation à l'égalité des sexes. Alors que cette éducation constitue bien une obligation professionnelle, les enseignant-e-s interrogé-e-s demandent en priorité à disposer d'informations leur confirmant à nouveau leur mission ou peut être permettant de sécuriser une mise en œuvre qu'ils/elles estiment à risque. Les professeur-e-s des écoles demandent à disposer d'outils leur permettant d'évaluer leur pratique concernant la transmission des représentations de sexe, peut-être parce qu'encore une fois, ils/elles doutent de participer à cette transmission. Enfin, les enseignant-e-s souhaiteraient que leur soit proposer des outils « tout faits » (des fiches actions), pragmatiques, leur permettant peut-être de gagner un temps qu'ils/elles n'estiment pas pouvoir consacrer à l'élaboration du travail sur l'égalité des sexes à faire réaliser à leurs élèves. Enfin, dans les déclarations des répondant-e-s à l'enquête EgaliGone de 2011, la formation apparaît globalement comme moins désirée/envisagée que la mise à disposition immédiate de ces outils qui permettraient la promotion de l'égalité des sexes. Malgré une implication forte déclarée, les répondant-e-s à l'enquête, avançant principalement une contrainte temporelle, placent donc la question de l'égalité des sexes en retrait dans leur logique éducative lorsqu'il s'agit de se former (ibid, p. 64). Et, plus qu'être formé-e-s, ils/elles demandent à disposer d'outils qui existent déjà et qu'ils/elles ne semblent pourtant pas être allé-e-s consulter. De nombreux outils sont en effet présentés désormais, en particulier, sur des sites ressources institutionnels[61]. Mais ces sites misent sur une autodidaxie des enseignant-e-s, qui, elle-même, va dépendre de leurs connaissances préalables et intentions de mise en œuvre en matière d'éducation à l'égalité des sexes.

Or, malgré leur demande de mise à disposition de tels outils, on peut facilement envisager que les mêmes priorités et contraintes temporelles que les enseignant-e-s peuvent avancer pour justifier de ne pas avoir encore mis en œuvre l'éducation à l'égalité des sexes, ou de ne pas avoir participé à des formations à ce sujet, joueront aussi sur leur proportion à aller d'eux/elles-mêmes vers ces sites ressources faisant appel à leur autodidaxie mais aussi à leur disponibilité et à leurs intentions.

61- Notons, entre autres, les pages d'Eduscol, le parcours Magistère pour les enseignants du premier degré, en ligne : http://eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires%A0-comment-eduquer-a-l-egalite%A0.html, consulté le 5 décembre 2015.

Une formation in situ permettrait une diffusion plus systématique de ces d'outils de promotion de l'égalité filles/garçons. Mireille Baurens et Caroline Schreiber remarquaient, dans leur bilan de la formation-genre qu'elles ont cocréée et expérimentée entre 2004 et 2010, que « *la combinaison apport théorique et outillage concret contribu[ait] à l'accompagnement de nouvelles pratiques* » (Baurens & Schreiber, 2010, p. 85) . Dans cette combinaison entre théorie et mise en pratique il s'agirait alors pour la formation : de donner aux professeur-e-s des écoles, comme ils/elles semblent donc le demander, des moyens et pistes concrètes de travail avec leurs élèves, mais, également, d'entraîner chez les professeur-e-es des écoles des prises de conscience leur permettant de ne plus différencier et stigmatiser à leur insu. Il conviendrait aussi de travailler de manière approfondie à l'assimilation et l'appropriation par les enseignant-e-s de connaissances complexes qui leur seront nécessaires pour problématiser didactiquement la question de l'égalité des sexes à aborder avec leurs élèves et leur permettront aussi de se sentir davantage autorisé-e-s à travailler cette problématique avec ces derniers.
Geneviève Guilpain (2016), observe ainsi, qu'au fur et à mesure de ces prises de consciences et grâce à une meilleure connaissance des études genre que permettent les formations sur le sujet, les résistances que nous avons décrites au point III-2-1., observées dans un premier temps chez les formé-e-s, tendent à disparaître.

Certains travaux des études genre peuvent permettre, en étant adaptés et réutilisés dans les classes, d'agir concrètement pour l'égalité des sexes au sein des écoles. Présentés dans les formations, ils pourraient constituer des pistes pour créer ces outils de mise en œuvre réclamés par les enseignant-e-s. C'est le cas, par exemple, des études sur les albums jeunesse sous l'angle des inégalités de sexe qu'ils véhiculent. Les rôles joués par les personnages féminins et masculins et la manière dont ils sont dépeints dans ces albums constituent en effet des modèles pour les enfants ou, au moins de fortes recommandations, qu'ils sont capables de percevoir. Ce qui fait de la littérature jeunesse un outil pour éduquer à l'égalité des sexes pour peu que la lecture de ses albums soit accompagnée et éclairée.

Chapitre IV : Éduquer à l'égalité des sexes : une question socialement vive

IV-1. Les notions de « questions vives » ou « socialement vives » - Définitions -

Le traitement scolaire des Questions socialement vives (QSV[62]) constitue aujourd'hui un champ de recherche spécifique en didactique et en Sciences de l'Éducation.

Dans le contexte de l'enseignement, les notions de « controversial issues » ou de « controversial topics » apparaissent dès les années 1970-80 dans l'espace anglo-saxon et, à la fin des année 1990 dans la littérature francophone, qui commence à évoquer comme objets d'enseignement des « sujets » ou « questions controversées ». Dans le champ de la recherche en France, apparaissent les notions de « questions vives » (Chevallard, 1997) puis de « questions socialement vives (QSV) » (Legardez, 2006) qui tentent de fixer une terminologie laissant toujours place à un vaste champ lexical pour évoquer ces questions : « savoirs chauds » ; « questions sensibles », « questions difficiles », « sujets controversés », « questions chaudes » voire « brûlantes », etc.

Nous ne rentrerons pas dans le débat épistémologique autour de la sémantique et des formulations à adopter. Nous souscrirons à l'analyse d'Yves Chevallard (1997) qui utilise le concept de « question vive » dans la perspective d'une didactique dont la préoccupation première est le rapport entre les apprentissages scolaires et la construction de la personne. Dès lors et déjà, pour cet auteur (Ibid, p. 3), il fallait renoncer au « *"scolairement correct" […] qui, jour après jour, laisse se creuser, dans le silence de la privacy didactique, des différences décisives entre élèves* », pour lui préférer « *le didactiquement pertinent, qui n'est pas affaire de mode ou de tradition, mais un enjeu vital appelant un traitement rigoureux* ». Il préconisait alors la définition d'un « *pacte national d'instruction* » permettant le choix des questions vives auxquelles l'école doit contribuer à apporter des réponses, un pacte mobilisateur qui, précisait-il, ne devait pas se construire « *sur une liste a priori de savoirs* » mais sur « *une liste de questions sur lesquelles ceux qui nouent le pacte sont d'accord pour chercher à s'instruire* ». Pour ce chercheur, tout savoir enseigné devrait être une réponse à une *« question vive »*. Il s'agit alors, de lever le voile sur la question qui préexiste au savoir, et de donner, de la sorte, du sens à l'apprentissage. Il utilise ainsi l'expression de « *question ombilicale »* pour bien souligner le caractère essentiel de telles questions.

62- Nous pourrons utiliser l'acronyme QSV pour « questions socialement vives » qui est le terme de référence dans la recherche française sur le traitement scolaire des questions sensibles.

Trois critères, prenant appui sur la distinction entre les savoirs sociaux, les savoirs de référence et les savoirs scolaires, caractérisent une « question socialement vive », selon Alain Legardez[63] (2006, pp. 21-22) :

- Une telle question « *est vive dans la société »* en tant qu'elle suscite débats et controverses dans l'espace public et renvoie aux représentations sociales et aux systèmes de valeurs des acteurs/trices *;*
- *« elle est vive dans les savoirs de référence »,* engendrant également la controverse entre spécialistes des champs disciplinaires et expert-e-s des champs professionnels *;*
- enfin, lorsqu'elle renvoie ainsi à une double vivacité dans les savoirs de sens commun et les savoirs de référence, *« elle est vive dans les savoirs scolaires »*. Les élèves y sont directement confrontés, ainsi que leurs enseignant-e-s « *qui se sentent souvent démunis pour aborder un type de questionnement étranger à leur modèle pédagogique de référence* ».

Pour ce chercheur, *« les QSV sont donc, selon l'actualité, l'avancement de la recherche, les acteurs impliqués,… porteuses d'incertitudes, de divergences, de controverses, de disputes, voire de conflits* » (Ibid, p. 22), ce qui, à notre sens, peut déstabiliser les pratiques enseignantes. Ainsi, remarque Patricia Drahi, la transmission d'une question sensible peut être perçue par les enseignant-e-s comme une source de risques pouvant favoriser des conduites d'évitement ou de renoncement. L'enseignement des QSV « *installe parfois des situations de crise dans la classe : la confrontation entre des savoirs de sens commun et le savoir scolaire (...) se traduit par des questionnements, des attitudes ou des mises en cause déconcertant les enseignants, qui se sentent plus ou moins démunis pour les traiter* » (Drahi, 2015, p. 18).

IV-2. Le traitement d'une QSV en classe : une activité à risques

Dans une métaphore atmosphérique, certain-e-s chercheurs/cheuses parlent alors de « température » de la QSV (« chaude », « froide », « refroidie », « brûlante », etc.) pour indiquer que ces questions ont des « degrés de vivacité », « de controverse », « de sensibilité didactique ». Selon Alain Beitone (2004, p. 4), « *une question n'est pas « socialement vive » par nature, elle devient ou cesse d'être*

63- Alain Legardez pose en 2006 la définition d'une QSV par référence aux travaux de plusieurs auteurs : Chevallard, (1997) ; Albe et Simonneaux (1997) ; Alpe (1999) ; Legardez et Alpe (2001) ; Koulaidis et Christidiou (1999) ; Anderson et Wallin (2000) ; Bard (2004) ; Chailley (2004) ; Urgelli (2006).

socialement vive en fonction des débats qui traversent la société de façon suffisamment audible pour avoir un impact sur les apprentissages des élèves », ou, rajouterons-nous, sur la confiance des parents d'élèves.

L'étude des QSV en classe présente des risques internes et externes :

1) Les risques internes sont liés aux difficultés didactiques et pédagogiques de la mise en œuvre de ces activités :

Pour aborder une question socialement vive en classe, et contribuer à la formation du citoyen et de la citoyenne, il faut, selon Alain Legardez (2008) assumer la nature de l'école comme « mise à distance du réel ». Cependant, le risque est alors pour l'enseignant-e, en niant la distance entre les savoirs scolaires et les pratiques sociales, de faire perdre du sens pour les élèves (et alors peut-être aussi de refroidir leur désir d'apprendre).
En outre, les savoirs sociaux, savoirs préalables, construits essentiellement en dehors de l'école, au sujet d'une QSV, sont chargés idéologiquement et affectivement. L'intrusion des savoirs scolaires dans ces savoirs sociaux remet en question les représentations et les connaissances des élèves (mais parfois aussi celles des enseignant-e-s). Cette confrontation entre savoirs scolaires et savoirs sociaux peut alors les contraindre à vivre une expérience de séparation ou d'éloignement source de déstabilisation. Les débats surgissant alors au sein de la classe peuvent parfois être explosifs et il faut savoir les gérer. Le risque perçu par certain-e-s enseignant-e-s peut alors être celui d'installer une situation de crise dans sa classe, de perdre le contrôle. Le mode, sécurisant pour certain-e-s, de transmission verticale du savoir établi par un-e enseignant-e maîtrisant et gérant la distribution de la parole vers des élèves ignorants est fragilisé.

Comme le mettent en évidence Legardez et Simmoneaux (2006), les enseignant-e-s peuvent alors être tentés de refroidir les questions vives « trop chaudes » pour les traiter en classe. Selon Alain Legardez (2006, p. 28), il existe alors deux risques didactiques : le risque de « *la dérive normative : l'enseignement deviendrait alors un cours de morale privilégiant le "politiquement correct" au détriment des savoirs* ». Et, dans ce qui serait une négation de l'école : « *le risque de la dérive relativiste : la nécessité d'un recul critique est remplacée par un repliement des savoirs sur des opinions ; il y a disparition de toute distance entre les opinions et les savoirs. Le risque est encore plus grand lorsqu'il s'agit de certaines valeurs fondatrices de nos sociétés (démocratie, tolérance, antiracisme…) ou de certains faits (Holocauste, …) qui ne se discutent pas* ».

Enfin, l'étude des QSV en classe s'accommode mal de pratiques pédagogiques traditionnelles. Dès lors, on ne peut pas envisager de traiter ces questions sensibles avec les élèves verticalement, de façon magistrale. Leur enseignement, précise Agnès Cavet (2007, p. 16), « *requiert au contraire (...) la recherche individuelle, le travail en petits groupes, la discussion et finalement le débat de classe qui constituent (...) des moyens privilégiés pour mettre en lumière les différents enjeux du questionnement et faire émerger des positions « valables », soutenables pour aborder leur résolution. Autant de moyens qui impliquent l'élève dans une attitude active* ». Des enseignant-e-s peuvent alors se sentir démunis pour aborder un type de questionnement étranger à leur modèle pédagogique de référence. Ils/elles risquent de perdre leurs moyens en bousculant des habitudes pédagogiques sécurisantes et qui ont fait leur preuve.

Et, même lorsque cette activité peut facilement entrer dans le modèle pédagogique de référence des enseignant-e-s, elle présente toutefois des difficultés didactiques lorsqu'il s'agit de chercher des supports à présenter aux enfants, de problématiser la question vive *« à un niveau bien adapté aux connaissances, à l'expérience, aux capacités des élèves* » (Ibid., p. 3), et la résolution de ces difficultés didactiques nécessite du temps et de l'investissement de la part des enseignant-e-s.

2) Les « risques externes » sont liés aux rapports des enseignant-e-s « aux autres » (à leur hiérarchie, aux parents, à la société, etc.), aux rapports de l'école à l'extérieur :

Le premier risque est celui de participer à installer une situation de crise « autour de l'école », d'avoir alors à rendre des comptes à sa hiérarchie ou/et aux parents, de perdre la confiance de ces derniers, de se heurter à eux, de les voir intervenir, outrepasser leurs prérogatives, s'ingérer dans l'école, dans la classe …

Lorsque, comme le soulignent Angela Barthes et Yves Alpe (2012, p. 198), de « *nombreux professeurs se considèrent (...) strictement comme des enseignants, ils ne sont plus des éducateurs. Ils fondent leur légitimité sociale par la légitimité scientifique et académique des savoirs qu'ils dispensent. L'enseignement à l'école va donc s'organiser autour de la question des « fondamentaux». Il s'agit de déterminer une base éducative minimale indispensable, qui se décline par tranches d'âge (...) Ces « éducations à » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008) remettent partiellement en question le partage entre la fonction d'instruction, centrée sur les savoirs, et la fonction d'éducation, centrée sur les valeurs à transmettre* ».

Le second risque qui peut alors être perçu par l'enseignant-e est celui d'enseigner « n'importe quoi », des savoirs non légitimes ; le risque d'être accusé de faire du prosélytisme, et, dans cette dialectique instruction/éducation, le risque non pas « d'enseigner » mais « d'éduquer à … ».

Enfin, bien que les recherches n'en aient pas fait mention, nous noterons également, dans notre analyse au point IX-3. de cette thèse, l'âge des élèves avec lesquels on traite de ces questions vives, comme une autre variable intervenant dans les risques ressentis ou encourus par les enseignant-e-s.

IV-3. Le cadre des « éducations à »

Les recherches sur ces « Éducations à », dont parlent François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (2008), portent sur plusieurs points : certaines, dans une approche curriculaire, analysent leur mise en place et leur développement dans les textes officiels et interrogent leurs enjeux pour l'école (ex : Zwang et Girault, 2012) ; d'autres se penchent sur les pratiques enseignantes dans la mise en œuvre de ces « éducations à » (ex : Drahi, 2015) ; d'autres encore, dans une approche didactique, s'intéressent à la teneur des savoirs enseignés, aux modalités de ces enseignements et aux représentations des formateurs (ex : Cardot et Bergier, 2012) ; enfin, dans des approches à la fois épistémologiques et éthiques, sont questionnés le contexte socio-historique d'apparition de ces « Éducations à », la nature de ces nouveaux objets et la posture professionnelle que les enseignant-e-s peuvent adopter dans ces situations d'enseignement difficiles (ex : Albe, 2009 ; Fabre, 2010).

Les « éducations à », qui ont bien souvent pour objet des « questions socialement vives », voire des problèmes éthiques et politiques, font aujourd'hui partie de notre système éducatif.
À partir des années 1990, sont apparues dans les textes officiels, de nouvelles formulations des objectifs poursuivis, justifiant l'introduction de nouvelles approches dans le champ des enseignements : l'interdisciplinarité, l'investigation, le travail en groupe, la discussion, le débat argumenté sont maintenant également préconisés pour favoriser les apprentissages. Parallèlement, une place légitimée a alors été faite au traitement des questions vives à l'école et aux « éducations à », qui se sont inscrites dans la volonté de rénovation du système scolaire, de son projet éducatif et de sa forme scolaire du moment, illustrée, par exemple, dans les textes relatifs au « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture »[64]. Cependant, nous avons vu que les textes officiels sont régulièrement changeants dans les logiques éducatives qu'ils mettent en avant et dans les formes scolaires correspondant à ces logiques qu'il faudrait adopter. Et si la volonté de réformer, rénover, refonder le système scolaire est elle, constante, le contenu et les finalités des changements

64- MEN. (2015d). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture : Décret n° 2015-372 du 31-3-2015. *Journal Officiel du 2 avril 2015*.

à effectuer sont souvent contradictoires, encadrant et légitimant alors de manière variable toute « éducation à », dont l'« éducation à l'égalité des sexes ».

Les « éducations à » possèdent quatre caractéristiques, précisées par Alain Legardez et Yves Alpe (2013, pp. 97-98) : « *elles sont thématiques et non disciplinaires, " transversales " (selon la terminologie du MEN)* » ; « *elles ont une relation étroite avec des questions socialement vives, et interpellent les représentations sociales des acteurs* » ; « *elles accordent une place importante aux valeurs* » ; et, « *elles ont comme objectif, généralement explicite, de faire évoluer des comportements, car le but est de comprendre pour agir* ».
Ces caractéristiques les différencient de l'enseignement classique en rompant avec le modèle standard de la forme scolaire. Dès lors, certain-e-s chercheurs/cheuses n'hésitent pas à opposer les « éducations à » aux enseignements traditionnels (Lebeaume, 2004 ; Lange & Victor, 2006 ; Legardez & Simonneaux, 2006 ; Legardez & Alpe, 2013 ; Lange, 2015). Les « éducations à » ne renvoient pas à des contenus disciplinaires cloisonnés (dans lesquels les savoirs scientifiques seraient systématiquement stabilisés). Elles ne placent pas l'enseignant-e au cœur de la transmission des connaissances, mais, au contraire, s'appuient sur les savoirs des différent-e-s acteurs/trices de l'éducation formelle/informelle (Simar & Jourdan, 2010). Elles ont recours à une approche transdisciplinaire (Legardez & Alpe, 2013 ; Diemer & Marquat 2014). Elles se proposent de construire un modèle de compétences sociales et éthiques (Mulnet, 2015) et ambitionnent une pédagogie critique et engagée dans l'action (Diemer & Marquat 2014 ; 2015). Elles posent alors le problème de la place et de la légitimité des savoirs : scientifique, académique, sociale, scolaire … (Legardez, 2005 ; Alpe, 2006) dont elles sont porteuses.

La mise en place des « éducations à » peut parfois alors être critiquée dans la crainte d'une école émancipatrice par le savoir qui se diluerait dans une approche relativiste des connaissances intégrant les opinions et les croyances et, dans laquelle on apprendrait davantage à se conformer qu'à se former (Voir Beitone, 2014).
Mais pour Michel Fabre (2011 ; 2014, p. 3), entre autres, l'inflation des « Éducations à » ne fait qu'accompagner « *le mouvement d'auto-questionnement d'un monde désormais problématique* ». Leur but est, selon Jean-Marc Lange, Alain Trouvé et Patricia Victor (2007), de faire acquérir aux élèves une « opinion raisonnée », et, pour Michel Fabre (2014, pp. 8-9), ils y parviennent lorsqu'est mis en place un travail de problématisation (élucidation des enjeux ; construction du problème ; élaboration des prises de position argumentées aboutissant à des solutions) des questions abordées. L'idée d'« opinion raisonnée », que chaque élève se construit pour lui-même, « *comporte une part*

provisoire de flou, d'ignorances » parce qu'elle « *implique une pensée en mouvement, un travail d'élaboration, une posture de recherche* » (Trouvé & Victor, 2007, p. 10). Alain Trouvé et Patricia Victor reconnaissent ainsi un statut intermédiaire à une pensée en cours de construction « *pour rétablir une certaine forme de continuité entre science et opinion (Bensaude-Vincent, 2003)* » (Ibid.). Ce qui leur permet également de « *sortir de l'opposition qui existe entre partisans des savoirs, et partisans de simples visées comportementales, celles des bonnes pratiques* » (Ibid.).

Les questions socialement vives sont des objets d'enseignement sensibles dans lesquels se concentrent et s'entremêlent plusieurs niveaux de difficultés. Elles placent les professeur-e-s qui les abordent avec leurs élèves devant un défi éducatif important et favorisent l'expression de crispations identitaires en confrontant les acteurs et actrices en interaction (enseignant-e-s, élèves et parents) aux savoirs sociaux qu'ils/elles portent et défendent tous et toutes. L'égalité des sexes constitue une de ces questions socialement vives que les enseignant-e-s ont à traiter avec leurs élèves, ce que nous allons développer ci-après.

IV-4. L'éducation à l'égalité des sexes : une QSV sous différents aspects

IV-4-1. La production sociale du débat sur l'égalité des sexes dans une vive actualité

Le 17 mai 2013, sous l'impulsion de Christiane Taubira, après des heures de débats parlementaires, des mois de controverse médiatique et de manifestations publiques, est promulguée, par décision du conseil constitutionnel, la loi ouvrant le mariage civil aux couples de personnes de même sexe. Les opposants à ce projet de loi vont alors, pendant des mois, tenter de déplacer le débat des principes d'égalité et de sécularisation vers l'institution de la différence des sexes et de la procréation comme fondements de l'institution du mariage. La crainte est alors celle de la déconstruction de la centralité de la complémentarité des sexes dans l'ordre politique, social et familial (Sénac, 2015).

La parution le 19 mars 2013 de l'article 31 du projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, sous le ministère de Vincent Peillon, qui définit les missions de l'école élémentaire, dans lequel était écrit : « *la formation dispensée dans les écoles élémentaires assurera les conditions d'une éducation à l'égalité de genre* », participe de cette dangereuse déconstruction selon les naissant-e-s détracteurs/trices de la prétendue « théorie du

genre ». Soulignons, dans l'extrait du projet de loi pré-cité, le défaut conceptuel lié à cette utilisation de l'expression « *égalité de genre* » dans laquelle, en remplaçant le mot « sexe » par le mot « genre », on n'appréhende plus le social comme un domaine autonome du biologique. Dans cette expression, « le genre » n'est plus un système hiérarchisant de normes qui légitime les inégalités de sexe, mais devient une entité psychologique liée au sexe biologique et donc, une entité congénitale à deux uniques modalités, dans un ordre des choses incontesté, posé comme l'ordre naturel immanquablement sexué (Sénac, 2007).

Ce défaut conceptuel ne se reproduira cependant pas dans le texte de l'article définitif qui suivra l'article 31, puisqu'en disparaitra le mot « genre ». Dans l'article 41 de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, paru en juillet 2013 on pourra maintenant lire : « *L'école, notamment grâce à un enseignement moral et civique, fait acquérir aux élèves le respect de la personne, de ses origines et de ses différences, de l'égalité entre les femmes et les hommes ainsi que de la laïcité.* » (MEN, 2013[65], p. 11). Cette disparition du terme « genre » ne rassurera cependant sans doute pas les détracteurs/trices de la prétendue « théorie du genre » puisque, selon eux/elles, les dangereux idéologues de cette « théorie » avancent le plus souvent « *masqués sous les traits de la lutte contre les discrimination et pour l'égalité* »[66].

Ce changement de terminologie faisant disparaître le mot « genre » d'un texte à l'autre est en accord avec les prescriptions de la commission générale de terminologie et néologie, placée auprès du Premier Ministre, qui avait critiqué, dès 2005, « *notamment dans les ouvrages et articles de sociologie, un usage abusif du mot "genre"* » et qui avait recommandé que l'on traduise plutôt le terme de « *gender* », utilisé dans les textes internationaux par « *suivant le contexte, des locutions telles que hommes et femmes, masculin et féminin* »[67].

Cette recommandation, à première vue, pourrait être interprétée comme faisant écho aux suggestions de certain-e-s chercheurs/cheuses qui voient dans un usage sans utilité ou désinformé du terme de « genre » une réduction ou un abandon des concepts ou idées lui étant liés et/ou qui s'inquiètent, qu'utilisé comme un synonyme de « sexe », le terme « genre » ne devienne un instrument de normalisation de l'approche binaire en signifiant une bipartition naturelle entre les femmes et les hommes (Bargel, Fassin & Latté, 2007 ; Butler, Fassin & Scott, 2007). Ainsi, pour Judith Butler (1990/2005, p. 26), il faut chercher à « *contester les présupposés sur les limites et les bons usages du genre* » parce que « *ceux-ci limitent les significations du genre à des idées reçues*

65- MEN. (2013). LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. *Journal Officiel n°0157 du 9 juillet 2013*.
66- Montfort, E. (2011). Le genre démasqué - Homme ou femme ? Le choix impossible. Valence : Peuple Libre.
67- Commission générale de terminologie et néologie. (2005). *Recommandation sur les équivalents français du mot "gender"*. En ligne : http://www.education.gouv.fr/bo/2005/34/CTNX0508542X.htm, consulté le 19 janvier 2015.

sur la masculinité et la féminité ». Cependant, les experts mandatés de la commission générale de terminologie et néologie, qui présentent le « genre » comme pouvant pâtir de ce qu'ils appellent un « usage abusif » de ce mot, ne s'intéressent pas au concept de genre, ne le développent pas et ne visent donc pas à protéger ses usages critiques des abus linguistiques. De surcroît, selon cette commission, « *l'adjectif "genré"* » est également « *à déconseiller* ». Or, lorsque Joan W. Scott, en 1988, s'inquiétait d'un usage généralisé du terme de « genre » qui pourrait lui fait perdre en signification et en efficacité critique, c'était justement pour conserver un concept permettant d'une part de qualifier ce qui se joue dans les normes de masculinité, et de féminité, soit un rapport de domination, et, permettant, d'autre part, de dénoncer le jeu de ces rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes. Considérant le pouvoir politique du langage et son imbrication avec le savoir, on peut alors s'interroger sur cette recommandation de la commission générale de terminologie et néologie, qui en ne s'intéressant pas aux usages « non abusifs » du concept de genre et en ne faisant qu'intervenir pour décourager l'utilisation du terme de « genre », a permis toutes les récupérations et interprétations. Dès lors, elle fut ainsi citée par les détracteurs/trices de la prétendue « théorie du genre » comme faisant la preuve que l'usage du mot « genre » (ainsi stratégiquement étiqueté) était bien problématique au niveau institutionnel : « *La Commission générale de terminologie et de néologie considère que " la substitution de "genre" à « sexe » ne répond pas à un besoin linguistique et* [que] *l'extension de sens du mot "genre" ne se justifie pas en français" »*[68].

Les lobbies traditionalistes vont alors entreprendre de remettre en question le rôle de l'État dans l'éducation des enfants et incitent leurs partisans à surveiller l'école et son fonctionnement. Certains albums jeunesse, spectacles, films entrent en liste noire, certaines crèches également, certains établissements scolaires et certain-e-s enseignant-e-s peut-être aussi : « *La théorie du genre est présente dans l'école de votre enfant ? Dites-le nous !* »[69] … En février 2013, est lancé par un syndicat conservateur lycéen, étudiant et enseignant, l'UNI (Union Nationale Inter-Universitaire), un « Observatoire de la théorie du genre » qui se présente comme permettant d' « *offrir aux français les informations et les outils conceptuels nécessaires pour ouvrir les yeux sur la théorie du genre* ». Les « sentinelles de la république » veillent et, pour résister aux dangereuses et illégitimes évolutions juridiques en cours, la « Manif pour tous » lance, dès la rentrée 2013, le plan « Vigi-Gender » (dont le dernier livret (2ème édition)[70] « *Le genre en images* » a été édité en mai 2016)

68- Vigi-Gender. *Les modes de diffusion du gender*. En ligne : http://www.vigi-gender.fr/les-modes-de-diffusion-du-gender, consulté le 2 septembre 2015.
69- [En ligne : http://www.theoriedugenre.fr/?La-theorie-du-genre-est-presente, consulté le 7 octobre 2014].
70- [En ligne : http://www.vigi-gender.fr/wp-content/uploads/2016/06/Livret-genre-%C3%A9dition-2-site-1.pdf, ,

pour « *stopper la diffusion auprès des enfants du concept de Gender, qui porte atteinte à la construction de leur identité sexuelle »,* pour « *une école respectueuse de l'identité et de l'intimité des enfants, et donc excluant la diffusion du concept de genre sous toutes ses formes* (...) *VigiGender informe ainsi parents et enseignants sur les modes de diffusion du genre à l'école, afin qu'ils puissent s'y opposer concrètement et œuvrer ensemble pour le bien des élèves* ». Afin de « *mettre en place la résistance au sein des écoles* », pour « *protéger la pudeur et l'intégrité de nos enfants* », sont organisées durant l'année scolaire 2013-2014 sous l'impulsion de l'ancienne militante de l'extrême gauche antiraciste, Farida Belghoul, les Journées de retrait de l'école (JRE). Ces actions, s'inscrivant dans une stratégie de désobéissance légale, invitent les parents à retirer leurs enfants de l'école « *une journée par mois à partir de janvier 2014 (...) sans prévenir les enseignants* », en justifiant cette absence « *le lendemain* », par la phrase : « *Journée de retrait de l'école pour l'interdiction de la théorie du genre dans tous les établissements scolaires".* »[71]. Ces JRE ne toucheront finalement qu'une centaine d'écoles les 24 et 27 janvier et le 10 février 2014. Le dernier appel à une JRE, lancé pour le 31 mars 2014, fera suite à la diffusion, sur le site du collectif de ces JRE, d'une vidéo accusant une enseignante de Joué-lès-Tours d'« attentat à la pudeur ». La stratégie de cette campagne de discrédit et de déstabilisation est ainsi de réduire l'éducation à l'égalité des sexes à une éducation à la sexualité ou de l'accuser même d'être une éducation à la débauche

En juin 2014, le ministre de l'Éducation Nationale alors en place, Benoît Hamon, annonce que, malgré son bilan jugé positif, le programme des « ABCD de l'égalité » ne sera pas généralisé à la rentrée suivante. Les expérimentations de ce programme, victime des campagnes des traditionalistes des JRE, n'auront donc eu lieu que durant l'année scolaire 2013-2014.

Les mouvements anti « théorie du genre » (se présentant parfois comme privilégiant « *la légitimité sur la légalité* »[72]) vont ainsi discréditer pendant des mois (et en étant fortement relayés par les médias), la légitimité politique des récentes évolutions juridiques, la légitimité scientifique des recherches genre, la légitimité de l'école à éduquer (à la place des parents et parfois contre eux) et la légitimité de l'école à éduquer à l'égalité des sexes. Ils avanceront intervenir au nom du bien commun, pour la protection de la Nation ou de la République, contre le péril vital de la remise en cause de l'ordre symbolique universel que serait la complémentarité des sexes (Sénac, 2007, 2015) ou encore au nom de la dénonciation du risque d'indifférenciation des sexes et des sexualités,

consulté le 2 septembre 2015].

71- Appel qui circule auprès des familles via envois SMS et pages facebook, renvoyant en lien à une vidéo de Farida Belghoul invitant à une « *Journée de retrait de nos enfants de l'école* » : http://mouvement-jre.com/category/education/

72- Les Antigones (mouvement né en 2013 « *de femmes* » qui revendiquent leur « *droit élémentaire* » et leur « *devoir fondamental à être des femmes à part entière* »). Chartre des Antigones. En ligne : http://lesantigones.fr/notre-charte-interne/, consulté le 6 octobre 2016.

IV-4-2. La légitimité ou illégitimité de l'éducation à l'égalité des sexes

Il n'est contesté par personne que la fonction première de l'école est de transmettre des savoirs, mais quels savoirs ? Dans la controverse, en portant des expérimentations comme les « ABCD de l'égalité », l'État et, à travers lui, l'école et ses enseignant-e-s, ont donc été accusés d'outrepasser leurs missions en empiétant illégitimement sur la sphère privée et les prérogatives des familles. (« *Le Gender est une idéologie totalitaire …* », « *Il est ainsi prévu d'arracher l'enfant à sa famille le plus tôt possible* »)[73].

Pour Yves Alpe (2002), la construction de la légitimité des savoirs scolaires renvoie à des mécanismes complexes : il doit y avoir à la fois légitimité sociale, légitimité institutionnelle et légitimité scientifique.
La question d'« éduquer à l'égalité des sexes à l'école » fait référence aux valeurs : valeur épistémologique des savoirs « enseignables » ; valeur du « vrai » et du « juste », valeurs éthiques, valeurs de la société, etc. Mais, ce qui fait aussi la particularité de cette question, c'est qu'elle en soulève deux autres :

- la question d'« éduquer à l'école » (dans la dialectique, que l'on vient d'évoquer, rôle des familles/rôle de l'école, dans la dialectique instruction/éducation) ;
- et, la question de « la problématique d'égalité et de relation entre les sexes » (qui est la question socialement vive à traiter à l'école donc à didactiser, à problématiser didactiquement[74]).

Ce sont peut-être ces liens entretenus entre plusieurs questions controversées qui ont fait qu'en 2013 la rumeur a pris feu avec autant de rapidité et autant d'ampleur, que la polémique s'est si vite développée autour de l'éducation à l'égalité des sexes à l'école. Parce qu'il y a en fait mélange ici de deux questions socialement sensibles et controversées : « l'égalité des sexes » et « l'éducation à l'école », pour en créer une troisième : « éduquer à l'égalité des sexes à l'école », aucune des trois légitimités nécessaires à la légitimité des savoirs scolaires autour de cette troisième question n'est vraiment jamais atteinte, ou plutôt, ces trois légitimités sont toutes contestées.

73- Vigi-Gender. *Les modes de diffusion du gender*. En ligne : http://www.vigi-gender.fr/les-modes-de-diffusion-du-gender, consulté le 6 octobre 2016.
74- Problématisation didactique qu'a permis de réaliser le cadre de cette Recherche-Action et que nous décrirons au point VIII-1-1 : « Un dispositif qui propose un accompagnement de la problématisation didactique de la question de l'égalité des sexes ».

Par exemple, la disparition du concept de genre dans les textes officiels ou les sites ressources, évoquée précédemment (points I-4 et IV-4-1), a des effets de délégitimation : le genre, alors qu'il constitue un outil d'analyse permettant de problématiser didactiquement et pédagogiquement la question de l'égalité des sexes, apparaît comme un savoir instable, non fiable et donc sujet à controverse. Par là-même, « l'éducation à l'égalité des sexes » peut alors être ramenée sur le plan d'un débat idéologique ou d'opinion. Ce qui peut d'autant plus poser problème aux enseignant-e-s qu'ils/elles sont des fonctionnaires qui, dans les représentations communes, seraient tenu-e-s par une « obligation de réserve » leur interdisant d'exprimer leurs opinions personnelles dans le cadre de l'exercice de leur fonction.

L'analyse des textes officiels a montré précédemment (point I-2) que la légitimité institutionnelle des savoirs scolaires rattachés à cette « éducation à », est rendue fragile par l'absence de mise en forme d'un projet politique d'éduquer à l'égalité des sexes qui s'appuierait sur des contenus (définition de tâches scolaires et de procédures, activités pédagogiques, …) et des programmes précis et stables.
De surcroît, cette « éducation à », comme toutes les QSV, n'est pas soutenue par un système de validation reconnu institutionnellement. L'évaluation des apprentissages opérés par les élèves lors du traitement d'une question socialement vive *« ne se mesure pas à la conformité des réponses, mais bien plus à la pertinence des démarches mises en œuvre et à la capacité des élèves à remettre en cause des savoirs précédemment acquis* » (Cardoso, Bride & Thénard-Duvivier, 2008). D'où des réticences de la part de certain-e-s enseignant-e-s : pourquoi dépenser du temps et une énergie considérable dans un travail qui ne sera pas reconnu ?

Enfin, la légitimité sociale de la question peut être doublement contestée. D'une part, la société française contemporaine est partagée entre plusieurs modèles culturels permettant de penser les différences légitimes et illégitimes entre les sexes et donc de poser des définitions distinctes des principes de justice et d'égalité qui devraient s'y rattacher, distinctes des « *ordres légitimes* » (Weber, 1995) et des liens qu'ils doivent entretenir : l'ordre sexué, naturel, social et politique (Sénac, 2007). D'autre part, la société française est partagée entre plusieurs modèles culturels concernant le rôle de l'école. Modèles qui ne la définissent pas tous comme ayant le rôle d'influencer ou de modifier les mentalités. Sans que la thématique de la question de l'égalité des sexes intervienne ici, la légitimité sociale des savoirs scolaires s'élabore aussi à partir des représentations sociales de l'école (de sa fonction et des méthodes à y employer). Et, comme nous l'avons relevé au travers de

notre analyse des textes officiels (tant concernant l'éducation à l'égalité des sexes - point I-2. -, que l'utilisation pédagogique de la littérature jeunesse - point II-2. -), les contradictions à ce sujet sont nombreuses et les prescriptions officielles discontinues.

Éduquer à l'égalité des sexes, se former sur l'éducation à l'égalité des sexes ne sont pas des demandes anodines : elles déclenchent des « freins professionnels » (lorsque la demande institutionnelle est fluctuante et floue tant dans son contenu que dans ses modalités d'application), des freins personnels (en touchant aux convictions et aux identités) et des freins qui émanent de l'opinion publique (lorsque naissent des polémiques médiatisées autour de cette éducation à et par l'école).

Selon l'enquête de l'Université de Lyon 2 et Égaligone (2012), plus d'un-e professeur-e des écoles sur deux (57%) se déclaraient intéressé-e-s, en 2011, par de futures formations sur l'égalité des sexes. Si ce résultat était alors encourageant, on peut se demander si ces chiffres sont toujours aussi élevés actuellement (mais nous n'avons trouvé aucune nouvelle étude à ce sujet), suite à l'augmentation des risques d'éduquer à l'égalité des sexes qu'a pu provoquer la montée de la vivacité sociale de cette question depuis 2011.

Chapitre V : Éduquer à l'égalité des sexes et conduite du changement dans les écoles

V-1- Une approche écologique et dynamique du changement

Introduire l'éducation à l'égalité des sexes dans les pratiques des enseignant-e-s correspond à plusieurs « intentions d'amélioration » selon que l'on considère la proposition de changement qui a été faite, comme, une « *innovation produit* »[75] (fabriquée et pensée ailleurs, ce qui est à la fois le cas de la demande institutionnelle d'éduquer à l'égalité des sexes et des dispositifs pédagogiques proposés à l'analyse dans notre recherche), ou une « *innovation processus* »[76] (la façon dont les acteurs/trices vont transformer et s'approprier la proposition de changement (cf. point IX-3. de cette thèse). Selon les sources, les instigateurs/trices ou les acteurs/trices de ce changement, l'introduction de l'éducation à l'égalité des sexes dans les pratiques des professeur-e-s des écoles peut donc découler de diverses « intentions d'amélioration » qui ne sont pas présentes de la même manière chez tous et toutes : amélioration qui correspondrait à des attentes de la société, amélioration de la société, amélioration de l'égalité entre les sexes dans la société, amélioration des conditions de vies ou des statuts, amélioration de l'école, amélioration de l'éducation et modification de ses idéaux, amélioration des pratiques, amélioration de la pédagogie dans ses multiples aspects (démarches, procédures d'enseignement, animation, transposition didactique, etc.).

Peu de professeur-e-s des écoles mettent actuellement en place, dans leur classe, des activités en lien avec l'éducation à l'égalité des sexe. L'introduction de cette éducation dans leurs pratiques constitue ainsi, pour la plupart, « une nouveauté ».

Nous avons alors considéré cette introduction comme une innovation, nous appuyant sur la définition qu'en donnent Michael A. West et Wieby M. M. Altink (1996), cités par Françoise Cros (1997, p. 129) : « *une intention d'amélioration (qui distingue les innovations du changer pour changer ou du sabotage délibéré) ; une nouveauté (absolue ou simplement en regard du lieu d'adoption) ; une composante d'application (c'est-à-dire, pas seulement des idées mais leur application) et ; une référence au processus de l'innovation* ».

75- Selon les termes de Christophe Marsollier, 1998, p. 20.
76 - Ibid.

Nous avons donc cherché, en élaborant notre dispositif de recherche formation, à ce qu'il permette aux participant-e-s d'identifier la « composante d'application » de l'introduction de cette « éducation à » dans leurs pratiques. Ainsi, durant la Recherche-Action, ont été imaginées et proposées à l'expérimentation puis à l'analyse collective, des situations pragmatiques de mise en œuvre de l'éducation à l'égalité des sexes dans les écoles. Situations dont l'objectif était de permettre une entrée active et en conscience des élèves dans cette « éducation à » et qui, en étant analysées avec les enseignant-e-s, devaient être révélatrices des démarches intellectuelles des enfants.

Enfin, nous avons cherché à ce que l'introduction de l'éducation à l'égalité des sexes dans les pratiques des participant-e-s à la Recherche-Action soit faite en *« référence au processus de l'innovation »*. À la suite des travaux de la sociologie de la traduction (Latour, 1989 ; Callon, 1992 ; Cros, 2000 ; Mouvet, 2005), nous avons donc conçu l'innovation à introduire comme un mouvement, une (re)construction permanente et c'est ainsi que nous avons présenté le travail à effectuer ensemble aux participant-e-s et que nous avons analysé la mise en œuvre de l'éducation à l'égalité des sexes dans les écoles participant à la Recherche-Action.

Pour rendre compte de la complexité des phénomènes observés dans cette recherche, nous nous sommes référée à l'approche d'Urie Bronfenbrenner (1979) qui a conceptualisé les contextes du développement humain comme une suite de systèmes emboîtés les uns dans les autres, dans une structure concentrique différenciant quatre types d'environnements. Ces quatre systèmes sont :

- le micro-système, qui est un modèle d'activités, de rôles et de rapports interpersonnels expérimentés par un sujet au cours de son évolution, dans un milieu donné, avec des caractéristiques physiques et matérielles spécifiques (Bronfenbrenner, 1979, p. 22) ;
- le méso-système, qui comprend les relations mutuelles existant entre deux ou plusieurs milieux dans lesquels la personne en développement évolue activement (Ibid., p. 25) ;
- l'exo-système, qui fait référence à plusieurs milieux dans lesquels l'individu en développement n'est pas un participant actif, mais où il influence ou est influencé par les évènements qui surviennent (Ibid.) ;
- et, le macro-système, qui représente la culture ou les sous-cultures dans lesquelles évolue l'individu en développement. Système qui englobe tous les autres systèmes (micro, méso et exo) en considérant l'influence des valeurs sociales et culturelles sur les comportements et attitudes. (ibid.)

Dans cette recherche, nous avons retenu trois de ces niveaux d'analyse : micro, méso et macro. Ces

trois niveaux sont en interaction et leur articulation est une des causes des difficultés rencontrées sur le terrain, lors de la mise en œuvre de l'éducation à l'égalité des sexes.

Au niveau macro (société et système scolaire), les enseignant-e-s, imprégné-e-s et convaincu-e-s d'un discours égalitaire et du projet qui l'accompagne pour l'école, peuvent éprouver des difficultés lorsqu'il s'agit de décoder et identifier les rapports sociaux de sexe traversant le système scolaire qui contribuent à y perpétuer les inégalités sexuées. Dés lors ils/elles ne reconnaissent pas toujours les dynamiques via lesquelles ces rapports sociaux de sexe et ces inégalités peuvent être reproduits au travers des micro-événements que constituent leurs pratiques. Au delà du fait qu'ils/elles peuvent alors ne pas avoir conscience de leur responsabilité ou qu'ils/elles puissent en douter, ils/elles peuvent aussi douter de la capacité locale (leur capacité en tant qu'enseignant-e ou celle de l'école) à lutter contre des effets globaux (ancrés dans la société et produits par la société). Enfin, toujours au niveau macro, se pose la question de la légitimité de l'éducation à l'égalité des sexes qui est liée à celles de sa « faisabilité » et de son efficacité selon les enseignant-e-s et, à ce qu'ils/elles perçoivent de son accompagnement institutionnel. Outre les prescriptions globales qui peuvent être adressées aux enseignant-e-s concernant l'éducation à l'égalité des sexes, voire orienter leurs pratiques, il importe de saisir ce qu'ils/elles en retiennent et comprennent pour l'action.

Aux niveaux méso (École et écoles) et micro (pratiques des enseignant-e-s, classes, enseignant-e-s, élèves), des outils d'intervention existent pour ouvrir les consciences (des enseignant-e-s, comme des élèves). L'introduction de microprojets au sein des écoles ou des classes peut permettre aux enseignant-e-s de développer de nouvelles compétences et des pratiques innovantes intégrant la diversité de leurs classes et de leurs outils pédagogiques dans le cours de leurs activités. Nous avons donc cherché à ancrer la recherche dans la réalité du terrain.
À ces niveaux méso et micro, nous avons considéré qu'il est plus facile et sécurisant de changer sa pratique et d'aborder la question socialement vive qu'est l'égalité des sexes à plusieurs, en équipe et dans l'action collective.

Monica Gather Thurler étudie l'innovation en s'attachant à l'établissement parce qu'elle considère que c'est à cette échelle que se joue « *le sens du changement* » (Gather Thurler, 2000, p. 14). De la même manière, nous avons voulu nous placer à l'échelle des écoles et classes des quelques participant-e-s à cette recherche.
Pour nous intéresser à l'innovation possible sous un angle microscopique, nous avons essayé d'investir les processus afférents du point de vue des acteurs/trices de terrain que sont les

enseignant-e-s, de leur pratique, de leur quotidien, de leur réflexion et non du point de vue de l'institution comprise comme un système complexe. Nous nous sommes intéressée, avec les acteurs/trices, à leurs propres outils pédagogiques (les albums jeunesse) et à leurs pratiques dans les écoles, dans leur classe, tentant ainsi de démontrer ou de faire démontrer aux groupes de recherche l'efficacité ou non des démarches, actions ou situations expérimentées, pour trouver avec les enseignant-e-s le sens du changement qui leur était demandé d'effectuer.

L'objectif de notre démarche a été d'élucider, avec les acteurs/trices, le sens des « *mieux visés par l'innovation* » (Jacquinot & Choplin, 2002, p. 193). Notre démarche a porté sur l'élaboration « *d'un objet commun à négocier entre et avec les sujets (social). Elle oblige à interroger ce qui se joue, au jour le jour (dimension dynamique) dans l'actualisation des pratiques nouvelles (dimensions innovantes)* » (ibid., p. 187). Il s'est donc agi pour nous, d'étudier la dynamique du développement du changement que nous voulions introduire en intégrant les acteurs/trices. Pour ce faire, nous leur avons proposé de devenir, comme nous l'avons été, un-e agent-e actif/tive du changement que nous voulions analyser.

V-2. La nécessaire appropriation par les enseignant-e-s de la mission d'éduquer à l'égalité des sexes

La mission d'éduquer à l'égalité des sexes apparaît comme fluctuante, voire controversée, tant au travers des prescriptions de mise en œuvre officielles que dans certains discours sociaux. Ce sont alors des convictions personnelles concernant la légitimité et l'utilité de cette mission qu'individuellement, chaque professeur-e des écoles doit développer pour s'approprier cette tâche et ce rôle (Points I-2., I-3., I-4. et IV-4.). Convictions qui s'appuient sur trois considérations :

- celle de la persistance des inégalités de sexe, entraînant l'idée qu'il est bien légitime et nécessaire de faire quelque chose, à l'école, pour lutter contre ces inégalités (Points III-1. et III-2.) ;
- celle du pouvoir d'agir des enseignant-e-s sur ces inégalités avec et par leurs élèves, affirmant que la mise en œuvre de l'éducation à l'égalité des sexes ne sera pas inutile (point III-1 et III-2.) ;
- celle de disposer, en tant qu'enseignant-e, de moyens pédagogiques pour agir (points III-2., III-3., IV-2. et IV-3.). Perception qui s'allie aussi à l'idée que l'action engagée ne se fera pas au détriment d'autres actions (qui seraient plus prioritaires, fondamentales) mais viendra en complément et soutien de ces autres actions (Points I-4. et III-2.).

Nous avons alors cherché à mettre au point un dispositif d'action formation qui nous semblait susceptible d'accompagner l'appropriation par les enseignant-e-s de leur mission d'éduquer à l'égalité des sexes, en leur permettant de réaliser des constats concernant 1) la persistance des inégalités de sexe (en analysant avec eux/elles leurs propres supports pédagogiques et le sexisme dans ces supports de socialisation des enfants), 2) leur pouvoir d'agir et leurs moyens d'agir, en analysant les effets sur les élèves du travail engagé et en constatant la transversalité et l'intérêt des activités proposées. Ce dispositif de formation s'est appuyé sur une analyse collaborative enseignant-e-s / chercheuse des enfants en action. En son sein, nous avons expérimenté puis, analysé avec les participant-e-s, un dispositif pédagogique de recherches effectuées par les enfants, sur et en manipulant les albums jeunesse de leur classe et de leur école.

V-3. Fondements théoriques de notre dispositif didactique de recherche par et avec les enfants

Le dispositif pédagogique que nous avons expérimenté dans la Recherche-Action s'inspire de « l'Enseignement des sciences basé sur l'investigation (ESBI) »[77], à l'œuvre aujourd'hui dans « la main à la pâte[78] » ou « les savanturiers[79] » et qui a influencé les programmes de l'école primaire des années 1970 à la fin des années 2000[80]. Cette approche de l'enseignement des sciences basé sur l'investigation se caractérise par un enseignement fondé sur l'activité manipulatoire et « l'enquête »[81] et, une approche socio-constructiviste des apprentissages.

En mettant en œuvre ce dispositif pédagogique, nous avons transféré aux recherches menées avec et par les élèves autour des albums pour la jeunesse, des méthodes et approches développées dans les sciences dites dures. En cela, nous sommes proche de John Dewey (1938/1993) qui, dans son livre

77- Rencontré également en France sous les appellations « Enseignement des Sciences Fondé sur l'Investigation (ESFI) », ou « enseignement des sciences basé sur la démarche d'investigation » et, dans la littérature anglo-saxone en didactique des sciences, sous les sigles IBSE (Inquiry-Based Science Education) ou IBST (Inquiry-Based Science Teaching).

78- Opération lancée en 1996 par les scientifiques Georges Charpak, Pierre Léna et Yves Quéré et suivie alors par l'INRP, dont le dispositif avait été inspiré par une expérience américaine : « *Hands On* » à *Chicago* (voir Charpak, 1996, p. 8-10).

79- « Les Savanturiers – Ecole de la recherche » est un programme éducatif, lancé en 2013 et développé par le Centre de Recherches Interdisciplinaires qui œuvre pour la mise en place de l'éducation par la recherche dans l'école primaire, au collège et au lycée.

80- Selon le modèle « investigation-structuration » développé par l'INRP (Host, Deman & Deunff, 1973, 1974, 1976 ; Host & Martinand, 1975 ; Martinand & *al.*, 1980 ; Astolfi, 1985) dans les années 70-80, puis, selon le modèle, proche, de la démarche d'investigation (DI), suivant les recommandations du « Plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école » (MEN, 2000), dans les programmes de 2002.

81- Le terme « enquête » ici utilisé, synonyme du terme « investigation », correspond à une traduction du terme « *inquiry* » s'agissant des écrits de John Dewey.

Logique : la théorie de l'enquête, met au premier plan de sa réflexion la question des pratiques scientifiques en consacrant un chapitre entier à l'enquête sociale. Transférant lui aussi une utilisation de l'enquête à l'école, ce chercheur rappelle la nécessité, pour l'élève, de « faire des choses » qui ont sens pour lui. Une enquête est menée pour aboutir à une situation déterminée ; elle ne découvre pas un objet avec ses propriétés mais permet de définir un produit stabilisé : « *l'enquête (...) produit et (...) ordonne* [les objets ou les évènements] *sous une forme stable* » (Ibid., p. 184).

Dans ce type de démarches, l'accent est mis sur la coopération et le processus social de la « négociation » des idées scientifiques dans l'échange verbal. L'idée étant toujours que les enfants vont apprendre des connaissances scientifiques « *non pas à travers l'imitation, pas plus qu'au travers d'instructions didactiques, mais par le discours, la collaboration et la négociation* » (Bruner, 1996, p. 77). La « nature discursive » de la connaissance scientifique, socialement construite et validée, est ici aussi mise en avant.

Pour Gaston Bachelard (1934/2013 ; 1949/2004), sur lequel s'appuie également la conception des démarches par investigation, « connaître » n'était pas détenir une information dont la signification serait évidente (ce qui a pourtant pu être remis en avant par les programmes de 2008[82], cf points I-2. et I-3.), mais passer par une activité intellectuelle qui consiste notamment à situer l'information dans un questionnement, à l'interpréter comme une réponse à un problème.

Avec François Taddéi, nous avons considéré que ce que l'école doit développer avant tout, c'est « *une culture de questionnement et de la pensée créative* » (Taddéi, 2009, p. 55), la capacité des élèves à trouver, en collaboration, de nouvelles solutions et à redéfinir les problèmes. Il ne s'agit pas pour ces derniers d'adopter des démarches scientifiques, mais bien de faire de la recherche. Les enfants sont ainsi amenés, non pas à redécouvrir par eux-même le monde tel qu'il a été découvert par les femmes et les hommes pendant des millénaires (les solutions d'hier), mais à découvrir ce que les femmes et les hommes n'ont pas encore découvert (Ibid., 2016).

Dans ce type de démarche, les enfants, accompagnés par des tuteurs (adultes ou élèves plus âgés), dans une posture réflexive sur leurs connaissances préalables, interrogent leurs conceptions initiales, postulant qu'elles peuvent effectivement être révisées (à la lumière de nouvelles expériences ou de nouvelles considérations théoriques). Ils identifient des problèmes, récoltent et interprètent des données, observent et analysent des situations et, tirent des conclusions à discuter et valider ensemble. En ce sens, ils participent à la construction des connaissances scientifiques qu'on leur demande d'appréhender.

82- Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. *Bulletin Officiel n°3 du 19 juin 2008.*

Dans cette Recherche-Action, avec les enseignant-e-s, nous avons considéré collectivement l'enfant en tant qu'acteur/auteur social (non seulement produit mais aussi producteur de son expérience sociale). Nous nous sommes inscrit-e-s ainsi dans une approche proche de la nouvelle sociologie de l'enfance (James & Prout, 1997 ; Qvortrup, 2001 ; Sirota, 2015), qui considère celle-ci comme une construction sociale variable dans le temps et dans l'espace, et l'enfant comme un être au présent (et non uniquement un adulte en devenir) acteur/auteur à part entière, doté d'une capacité d'agir. « S*i, actuellement, l'idée que les enfants sont des acteurs sociaux semble un lieu commun, les enfants sont et doivent être considérés comme actifs dans la construction de leur propre vie, dans la vie de ceux qui les entourent et dans les sociétés dans lesquelles ils vivent. Les enfants ne sont pas juste des sujets passifs des structures sociales et des processus* » (Prout, A., 1997, cité par Sirota, 2010, p. 21).

Nous avons donc inventé un dispositif méthodologique permettant aux enfants de donner leurs interprétations, d'analyser leurs pratiques et représentations et de partir d'elles. Nous avons alors considéré que les enfants, en recherche, peuvent produire une nouvelle intelligibilité du réel, peuvent donner la possibilité de suivre les évolutions sociétales, voire de les anticiper.

Cependant, l'enseignement par démarche d'investigation que nous avons utilisé s'est lui aussi développé de façon très inégale en France et cette approche, minoritaire, a également fait l'objet d'injonctions contradictoires.

Des explications diverses sont mises en évidence par les recherches pour expliquer le faible développement de ces démarches dans les pratiques des enseignant-e-s :

D'abord une grande quantité de propositions hétérogènes pour les mettre en pratique dans les classes, qui semble conduire à une diversité d'exploitations, d'appropriations, voire de compréhensions au niveau des enseignant-e-s par rapport aux indications prescrites (Mathé, Méheut & Hosson (de), 2008) ainsi qu'un manque de définition partagée et de consensus dans le monde de la recherche sur ce que sont ou sur ce que devraient être précisément les démarches de type investigation (Maschietto, 2010).

Un rapport problématique que beaucoup d'enseignant-e-s auraient alors développé avec ces démarches est ensuite avancé comme seconde explication de leur faible développement dans les pratiques (Lebeaume, 1999 ; Morge, 2000 ; Bisault & Berzin, 2009 ; Jaubert, Rebière & Pujo, 2010).

Les recherches pointent aussi, comme freins, des pratiques effectives des enseignant-e-s qui restent plus ou moins traditionnelles, bien qu'ils/elles tiennent des positions sur l'enseignement et

l'apprentissage des sciences qui sont cohérentes avec les idées constructivistes (Marlot & Morge, 2015).

Enfin, un développement cohérent et stabilisé de la mise en œuvre d'un enseignement fondé sur l'investigation scientifique serait limité par des « normes professionnelles » (Henriot-Van Zanten, 2014 ; Tardif & Lessard, 2014), appropriation-interprétation des prescriptions institutionnelles (Daguzon & Goigoux, 2007) qui sont enracinées de manière plus profonde et plus légitime que les conceptions individuelles des enseignant-e-s (Marlot & Morge, 2015).

Nous avons donc proposé aux participant-e-s d'entrer dans des démarches (expérimentation et manipulation de concepts, mise en situation de recherche, coopération avec une chercheuse, etc.) s'appuyant sur des dispositifs innovants actuels[83], mais qui sont rares à l'école primaire.

V-4- Accompagner et sécuriser le changement pour permettre l'implication des enseignant-e-s

L'éducation à l'égalité des sexes, comme les « éducations à » et le traitement des QSV en classe, demandent d'utiliser des méthodes pédagogiques actives et participatives (points IV-2. et IV-3. de notre cadre conceptuel) qui ne sont pas régulièrement diffusées auprès des professeur-e-s des écoles ni prescrites au travers des instructions officielles et qui peuvent entrer en contradiction avec une forme scolaire traditionnelle, pour certain-e-s, plus familière et sécurisante (point I-3., III-3., IV-3. et IV-4.).

Pour que les enseignant-e-s s'impliquent dans la mise en œuvre de l'éducation à l'égalité des sexes en utilisant des méthodes qui accompagnent cette « éducation à », il s'est agi, selon nous, d'une part, de diffuser auprès d'eux ces méthodes, et, d'autre part, de leur permettre de les expérimenter de manière concrète afin de constater leur intérêt (efficacité, pertinence, utilité). Démarche qui peut être considérée comme faisant partie d'un processus de sécurisation.

Cette sécurisation, concernant la faisabilité et l'efficacité pédagogique de l'éducation à l'égalité des sexes, est d'autant plus importante que les risques encourus en traitant cette QSV en classe sont perçus comme élevés par les enseignant-e-s dans le contexte social actuel et lorsque l'encadrement institutionnel offert à cet enseignement est irrégulier et instable (chapitres I. et IV. de cette thèse).

Face aux réticences, empêchements et difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de l'éducation à

83- voir, par exemple, le projet des Savanturiers (l'école de la recherche). En ligne : http://cri-paris.org/wp-content/uploads/savanturiers_presentation-sept-2014.pdf et, en particulier, les Savanturiers de la sociologie : http://les-savanturiers.cri-paris.org/wp-content/uploads/2016/04/SOCIO_AAP1617VFweb.pdf, consulté le 7 janvier 2015.

l'égalité des sexes à l'école, au sein de notre recherche exploratoire (qui seront abordées dans le chapitre VI suivant) et au sein des formations des enseignant-e-s sur ce thème (point III-2), nous avons cherché un moyen de diffuser la recherche à ce sujet auprès des enseignant-e-s, de faire qu'ils/elles s'emparent de ses conclusions ou prescriptions. Mais, il ne s'agissait surtout pas, à notre sens, d'apporter dans la formation un savoir prédéterminé, d'autant plus qu'il pouvait être particulièrement contesté et mis en doute autour de notre problématique. Nous avons voulu nous appuyer sur un dispositif qui allait permettre aux formé-e-s de s'approprier des théories et des démarches. Dans ce dispositif, cette appropriation s'est faite en collaboration, par l'expérimentation, au travers du partage de pratiques, l'analyse et la réflexion, en permettant au participant-e-s d'éprouver l'efficacité réelle des théories et démarches proposées sur le terrain auprès de leurs élèves.

De nos expériences antérieures de chercheuse et formatrice, nous avions tiré une conception de l'innovation comme une construction permanente, alors à appréhender comme « en train de se faire », une construction délibérée, faite de la volonté des acteurs/trices. Un des outils théoriques de cette recherche a été la sociologie de la traduction (privilégié parmi bien d'autres travaux sur le changement), dans laquelle « traduire » consiste à rendre l'objet, enjeu pour tous les acteurs/trices (Callon et Latour, 1985). Ainsi, tel que le précise Bernadette Mouvet (2005, p. 5), « *Loin de procéder par application/reproduction d'un produit ou de façons de faire qui ont fait leurs preuves en d'autres lieux, l'émergence et le développement d'une innovation relève de/constitue un processus de (re)négociation permanente des intérêts et enjeux de la collectivité des acteurs concernés hic et nunc par cette innovation* ».

Nous avons choisi d'accompagner le changement que nous voulions induire en nous intéressant, avec eux/elles, aux pratiques des acteurs/trices. Pour que le changement soit accepté et non subi, nous avons cherché une approche susceptible d'affirmer leur fonction d'acteur/trice – auteur/trice aux enseignant-e-s formé-e-s. L'approche de la Recherche-Action nous a paru particulièrement appropriée en nous permettant d'engager au sein de groupes de recherche enseignant-e-s / chercheuse un dialogue science-société dans une visée symétrique, au sens où chacun a autant d'importance (Latour, 2012). En outren, selon nous, engager un dialogue entre théorie et pratique favorise la compréhension, l'intelligibilité. Le changement ne se décrétant pas, c'est le sujet qui seul peut enclencher ou pas ce processus (Le Boterf, 2010). Nous avons donc cherché une approche le rendant partie prenante du système d'action, ce qui renvoie à la « science en action » (Latour, 1989).

V-5. Le dispositif de négociation utilisé et l'étude du pouvoir d'agir des acteurs/trices

La démarche de Recherche-Action (RA[84]) a été fondée par un psycho-sociologue américain, Kurt Lewin (1931, 1947), qui pensait que pour comprendre comment marchent les choses, il faut agir sur elles, les transformer et étudier les processus déclenchés ; que la compréhension allait alors venir de l'étude des modifications.
Pour Jean Dubost (1987), la RA est une autre façon d'explorer la réalité. Selon cet auteur, qui a montré la pluralité des types de Recherche-Action, certaines formes de RA sont des stratégies de recherche, des moyens d'obtenir des données que l'on ne pourrait pas obtenir avec une autre démarche de recherche.

Par ce choix de la RA comme dispositif méthodologique, nous avons considéré, à l'instar de Jean Dubost (1987), que les membres d'un groupe (ici des professeur-e-s des écoles, puis les enfants) sont mieux à même de connaître leur réalité que des personnes extérieures au groupe. C'est de cette réalité, de la réalité des acteurs/trices, du sens qu'ils/elles donnent aux choses[85] ou allaient pouvoir leur donner, qu'il nous semblait nécessaire de partir pour parvenir à changer la situation (en faisant que les enseignant-e-s participant à la formation se mettent à éduquer à l'égalité des sexes, en transformant les attitudes et comportements de leurs élèves, en promouvant l'égalité des sexes). « *La réponse existe dans des situations à construire collectivement où le chercheur* [(ou l'enseignant-e), ajouterons-nous, dans la mise en place d'une Recherche-Action avec les enfants] *contribue parmi les autres acteurs* [enseignant-e-s (ou enfants)] *à la situation problématique, c'est-à-dire encourage cette mise en espace public d'un problème »* (Bazin, 2003).

Chercheuse du changement, nous avons postulé, comme l'a fait Kurt Lewin (1948), qu'il fallait agir sur la réalité pour la connaître. Mais également chercheuse engagée et militante, nous n'avons pas seulement voulu connaître cette réalité, nous avons souhaité la transformer (transformer les pratiques pédagogiques, mais peut-être aussi certaines représentations initiales des enseignant-e-s et des enfants, et à travers eux/elles, de la société, concernant l'égalité et les relations entre les sexes). Le dispositif de la RA nous est alors apparu comme particulièrement adapté à nos objectifs lorsque les recherches-actions sont des « *recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de*

84- Nous utiliserons désormais l'acronyme RA pour « Recherche-Action ».
85- « *Human beings act toward things on the basis of the meanings that the things have for them* » : Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism : perspective and method*. New Jersey : Prentice-Hall, p.2.

transformation » d'une réalité qu'on juge insatisfaisante et qu'elles ont ce « *double objectif* » de « *transformer la réalité* » et de « *produire des connaissances concernant ces transformations* » (Hugon & Seibel, 1988, p. 13).
Envisageant la RA comme une stratégie d'innovation, une source de changement « *fondée sur une méthodologie de l'appropriation* » (Bataille, 1988, p. 126), nous avons invité les enseignant-e-s participant à cette recherche, mais ensuite également les enfants, à construire des savoirs organisés, des techniques d'analyse, pour produire ensemble un savoir académique ancré ; alors plus intéressant pour les acteurs/trices parce qu'issu directement de la lecture des situations qu'ils/elles vivent (Delorme, 1988).

En utilisant ce dispositif de la RA, impliquée dans une visée opératoire, nous avons agi dans le but de connaître et comprendre, mais également, d'enrôler les acteurs/trices de terrain dans une réflexion commune et dans une transformation des pratiques et des comportements individuels et collectifs.
Persuadée, comme Kurt Lewin (1948, p. 274), qu'« *il est plus facile de changer des individus réunis en groupe que de les changer séparément* », nous avons considéré, néanmoins, que pour que l'expérience soit source de changement, elle devait être traduite en termes de recherche puis réinvestie dans la pratique qui en serait elle-même ainsi modifiée et nous avons appliqué ce principe aux pratiques des enseignant-e-s participant à cette recherche, mais aussi aux comportements et à la réflexion des enfants qui sont finalement également entrés en Recherche-Action …

La recherche alors effectuée avec ces enseignant-e-s, praticien-ne-s, à partir de leur propre pratique, puis avec les enfants, à partir de leurs comportements et représentations, a été « *engagée sur une échelle restreinte* », mais « *pour être englobée par un projet plus général (...) pour obtenir des effets de connaissance et de sens* » (Dubost, 1987, p. 140) sur la mise en œuvre de l'éducation à l'égalité entre les filles et les garçons à l'école, puis sur l'application au réel du principe de l'égalité des sexes.

Comme le souligne Françoise Cros, il nous a semblé important de « réfléchir la formation » en nous appuyant sur le principe selon lequel « *ce n'est pas seulement l'action qui donne le sens à l'acteur mais, à l'inverse, que le sens se construit à partir de l'acteur dans l'action ... »* (Cros, 2009, p. 49).
Pour que les enseignant-e-s utilisent réellement certains modèles théoriques et certains dispositifs leur étant liés, nous avons considéré qu'il leur fallait concrètement en reconnaître la valeur, pour leurs élèves, et qu'il leur fallait également constater, sur ces derniers, les effets de théories explicites

de l'apprentissage que nous voulions développer et du dispositif que nous leur proposions de mettre en place. Nous avons ainsi considéré que c'était leur « pouvoir d'agir » sur la promotion de l'égalité des sexes que nous devions étudier avec les participant-e-s.

Une des sources d'élaboration du concept de « pouvoir d'agir » s'enracine dans les travaux nord-américains sur l'*empowerment* des personnes et des collectivités (Bernstein, Wallerstein & al., 1994 ; Zimmerman, 2000). Nous avons utilisé le concept de « pouvoir d'agir » comme désignant la possibilité d'un-e acteur/trice de mener à terme un changement souhaité, qui le/la concerne et qu'il/elle a défini (Rappaport, 1987). Yann Le Bossé (2008, p. 138) définit le concept d'«Empowerment» comme un « *mouvement d'acquisition de pouvoir qui produit un résultat tangible* », ce qu'il traduit par : « *la capacité concrète des personnes (individuellement ou collectivement) d'exercer un plus grand contrôle sur ce qui est important pour elles, leurs proches ou la collectivité à laquelle elles s'identifient* » (Le Bossé, 2007[86]). Ce concept désigne alors à la fois un processus (par lequel les acteurs/trices, individuellement ou en groupes, les organisations et les communautés acquièrent la capacité d'exercer un pouvoir), un état (la capacité des acteurs/trices à exercer ce pouvoir) et une approche d'intervention visant à soutenir le développement de cette capacité. Dans le cadre de cette intervention, pour Edward Bernstein et al (1994) ou encore pour Marc Zimmerman (2000), il ne s'agit pas d'enseigner, de promouvoir ou de stimuler un pouvoir d'agir (individuel ou collectif) des acteurs et actrices, mais de contribuer à l'émergence des conditions nécessaires à sa manifestation.
Dans la RA mise en œuvre dans le cadre de cette thèse, il s'agissait pour les acteurs/trices de mettre en évidence à la fois leur pouvoir d'action pour promouvoir l'égalité des sexes et les effets de leur action, pour que celle-ci ne leur apparaisse pas comme irréalisable et/ou vaine. Ce pouvoir d'action dépend à la fois des possibilités offertes par l'environnement (ressources sur l'éducation à l'égalité des sexes, ressources offertes par les études genre ; cadre institutionnel, législatif, contextes politiques, social, etc.) et des capacités des participant-e-s à exercer ce pouvoir (compétences professionnelles, désir d'agir, perception des possibilités d'action, de l'intérêt de l'action, capacité de projection, etc. (Renaud, 1995)). Il s'agissait alors dans cette RA de définir ensemble, enseignant-e-s et chercheuse, la cible du changement que nous voulions effectuer (ce qui était important selon les participant-e-s et la société dans la mise en œuvre de l'éducation à l'égalité des sexes). Une fois que cette cible a fait consensus, il nous a fallu définir les moyens de production de ce changement et les conséquences réelles ou envisagées de l'action planifiée, les moyens d'actions à privilégier parce

86- [En ligne : http://www.anas.fr/L-approche-centree-sur-le-developpement-du-pouvoir-d-agir-une-alternative-credible_a524.html, consulté le 10 décembre 2015].

que pouvant donner des résultats sur les enfants (leurs apprentissages, leurs représentations, leurs relations filles/garçons, etc. et peut-être alors la société de demain).

Du cadre théorique à la problématique

Chapitre VI : Apports des recherches exploratoires

Cette thèse a été construite en s'appuyant sur des lectures théoriques et sur les constats des freins et leviers identifiés lors de deux recherches exploratoires sur lesquels nous allons revenir brièvement dans les paragraphes suivants.

Première recherche exploratoire : en Master 2, durant l'année scolaire 2011-2012, j'avais animé, dans le cadre des dix-huit heures de formation continue des professeur-e-s des écoles, une Recherche-Action autour de l'entrée dans l'écrit et de l'utilisation de la littérature jeunesse en maternelle[87]. Parmi les dix-neuf enseignant-e-s de maternelle ayant participé à cette première Recherche-Action formation, cinq participèrent ensuite à une seconde recherche exploratoire que j'allais conduire en 2013-2014 puis, à la Recherche-Action de 2014-2015, objet de cette thèse. Plusieurs dispositifs pédagogiques avaient été analysés lors de cette première RA de 2011-2012 dont un dispositif s'appuyant sur la réalisation par les élèves de « carnets de littérature »[88].

Seconde recherche exploratoire : en 2013-2014, lorsque je débutais mon doctorat, l'une de mes deux directrices de recherche, Cendrine Marro, conduisait justement, avec des enseignant-e-s des Hauts de Seine, une recherche[89] utilisant ce dispositif pédagogique des « carnets de littérature » que nous venions d'analyser dans la RA de 2011-2012. J'entamais alors une RA parallèle à la sienne, avec vingt-et-un professeur-e-s des écoles d'Indre-Et-Loire. Douze de ces derniers/nières participèrent ensuite à la Recherche-Action formation de 2014-2015 analysée dans cette thèse.

Le tableau n°3, ci-après, présente les caractéristiques et les visées de ces deux premières recherches

87- (2011-2012). *L'entrée dans l'écrit : Être lecteurs et producteurs d'écrit avant même de savoir lire et écrire – Une Recherche-Action avec 19 professeurs des écoles* – ; (2013-2014). *Mise en œuvre et étude de la réalisation, par les élèves, d'un « carnet de littérature non sexiste » – Une recherche-Action avec 21 professeur-e-s des écoles –.*

88- Issu des travaux sur les stratégies de lecture (Tauveron, C. 2002 ; Giasson, J., 2005), le « carnet de littérature » est un outil de réaction aux textes, réalisé par l'élève et dont il se sert pour noter ses réactions personnelles, ses questions et ses réflexions après lecture d'un album ou tout au long de sa lecture.

89- « ***D****évelopper la* ***S****ensibilité à l'****I****négalité pour* ***P****roduire l'****E****galité (DESIPE). Recherche action mise en place à la rentrée 2013-14 »*, co-pilotée par Cendrine Marro et Laurence Breton (conseillère pédagogique des hauts de seine) et conduite en collaboration avec Gaël Pasquier (MCF à l'ESPE de Créteil). Cette recherche impliquant une quinzaine d'enseignant-e-s des Hauts-de-seine, visait à comprendre comment les différences de sexe passent du statut de différences à celui d'inégalités tant pour les enseignant-e-s que pour leurs élèves dans le cadre de l'accompagnement à la réalisation d'un carnet de littérature non sexiste, au niveau de l'école primaire. dans cette recherche action.

exploratoires.

Tableau 3 : Les recherches préliminaires à la Recherche-Action analysée dans cette thèse :

		2011-2012 Etudiante en Master II, formatrice dans les animations pédagogiques de circonscription	**2013-2014** Première année de doctorat
Recherches effectuées		Recherche-Action avec 19 professeur-e-s des écoles de maternelle : ***l'entrée dans l'écrit - Être lecteurs et producteurs d'écrit avant même de savoir lire et écrire -***	Recherche exploratoire individuelle et collective avec 21 professeur-e-s des écoles : ***Mise en œuvre et étude de la réalisation, par les élèves, d'un « carnet de littérature non sexiste »***
Visées	pour le groupe de RA	Expérimenter et développer de nouvelles pratiques pédagogiques et de nouveaux gestes professionnels relatifs à l'entrée dans l'écrit des élèves de maternelle	Expérimenter et analyser la réalisation, par les élèves, d'un « carnet de littérature non sexiste » pour développer de nouvelles pratiques pédagogiques et de nouveaux gestes professionnels relatifs à l'éducation à l'égalité des sexes
	pour la chercheuse	**- Engager un changement dans les pratiques des participant-e-s** concernant l'entrée dans l'écrit de leurs élèves et **Analyser** les possibilités et effets **de la Recherche-Action** réalisée. **- Pouvoir entreprendre la recherche :** repérer et approcher les enseignant-e-s qui participeront à la Recherche-Action suivante ou y feront participer d'autres collègues.	**Enquête exploratoire :** dégager les représentations relatives à cette éducation chez les enseignant-e-s, identifier le cadre contextuel et institutionnel dans lequel elle peut se faire, dégager les possibilités offertes et les empêchements à dépasser

La première recherche exploratoire conduite en 2011-2012, nous a convaincue de l'intérêt de l'approche d'une Recherche-Action collaborative pour changer les pratiques des professeur-e-s des écoles et du levier que pouvait constituer l'entrée par un travail autour de la littérature jeunesse (objet qui séduisait particulièrement les enseignant-e-s inscrit-e-s à la formation que nous avions animée).

En entamant la seconde recherche exploratoire de 2013-2014, nous avions la conviction que, dans le contexte vif qui accompagnait la question de l'éducation à l'égalité des sexes à l'école au moment de cette enquête, une recherche collaborative praticien-ne-s-chercheuse pourrait rassurer les enseignant-e-s sur leur légitimité à traiter des questions relatives à cette éducation, comme sur la légitimité des savoirs mobilisés autour de la problématique de l'égalité des sexes en clarifiant certains concepts (ex : couples conceptuels égalité/inégalité, identité/différence, …).
Cependant, les résultats mitigés de cette seconde recherche exploratoire, conduite en 2013-2014,

ont montré que notre approche était incomplète pour introduire l'éducation à l'égalité des sexes dans les pratiques des enseignant-e-s. Lors de cette recherche, nous avions demandé aux participant-e-s d'expérimenter dans les classes et d'analyser en collaboration, les dispositifs didactiques de la réalisation d'un « carnet de littérature non sexiste » par les élèves et de la mise en œuvre de « cercles de lecteurs[90] » autour d'albums jeunesse contre-stéréotypés ou non sexistes. Mais, la recherche n'a pas donné les résultats escomptés sur le site dont j'étais responsable. Les professeur-e-s des écoles avec lesquels j'ai travaillé ne se sont pas saisi de l'objet proposé et n'ont que très peu engagé, dans leurs classes, les nouvelles pratiques proposées par la RA.

Très vite, dès le début de cette seconde recherche exploratoire, nous avons pu constater, qu'il n'y avait aucune nécessité ressentie par les enseignant-e-s d'éduquer leurs élèves à l'égalité entre les filles et les garçons. Ils/elles découvrirent avec étonnement, en entamant la RA, que l'éducation à l'égalité des sexes figurait bien dans les programmes scolaires et aucun-e d'entre eux/elles n'avait déjà travaillé sur ce sujet avec leurs élèves. Sans obligation ressentie et sans essais manqués ou difficiles, ils/elles n'avaient donc pas de problèmes à résoudre … Ils/elles voulaient m'offrir un accès au terrain, une possibilité d'observation de ce qu'ils/elles considéraient ou comme une réalité ou comme des représentations sociétales du féminin et du masculin et des normes qui leurs sont attachées, sur lesquelles l'école avait les moyens ou non d'agir, mais ils/elles ne s'approprièrent pas l'objet de cette recherche exploratoire. En analysant les échanges avec les participant-e-s, je répertoriais ainsi, des phrases du type : « *Mais dis-nous de quoi TU as besoin* » ; « *Qu'est-ce que TU veux qu'on fasse ?* » ; « *Que veux-TU qu'on TE rapporte ?* » ; « *De quoi as-TU besoin, TOI exactement pour TA recherche ?* ».

Les données recueillies lors de cette recherche exploratoire (prises de notes, entretiens, enregistrements de réunions, vidéos de séances de classes[91]) ont montré, d'une part, qu'il n'y avait pas consensus, en début de recherche, sur un diagnostic de la situation qui pourrait pousser les participant-e-s à considérer la mise en œuvre de l'éducation à l'égalité filles-garçons comme une nécessité et, d'autre part, les premières craintes et difficultés rencontrées par les participant-e-s se lançant dans cette « éducation à ».

90- Les « cercles de lecteurs » permettent aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes de discuter d'un même texte ou d'un ou plusieurs livres. Ils construisent ainsi ensemble le sens des textes en mettant en commun leurs idées et leurs réactions personnelles. Ils peuvent se guider sur un système de références (questions ou tableaux dans lequel ils consignent certaines informations), dont les « carnets de littérature ».

91- Données récoltées lors de l'année scolaire 2013-14 : 6 entretiens (2 avec des enseignantes ayant refusé de participer au projet et 4 avec des participantes à cette phase exploratoire) ; 5 enregistrements de réunions avec les enseignantes (3 réunions de lancement du projet et 2 réunions en cours d'année) ; 25 enregistrements vidéos dans les classes. (Pour plus de précision voir annexe 2 : description de la recherche exploratoire et de la Recherche-Action).

Les doutes émis par les enseignant-e-s dans le cadre des formations à l'égalité des sexes, repérées dans notre cadre conceptuel et développées dans le chapitre III de cette thèse, ont rapidement été exprimés également au sein de notre recherche exploratoire. Neuf enseignant-e-s sur les douze professeur-e-s des écoles qui allaient participer aux deux Recherches-Action successives de 2013-2014 et 2014-2015, manifestèrent leur désaccord, ou tout au moins un certain scepticisme, sur le diagnostic que nous tentions de poser qui avançait la présence de stéréotypes de sexes dans l'école. Dans ce sentiment d'auto-efficacité qu'avait relevé l'enquête Egaligone (2012, p. 2), ils/elles doutaient que ces stéréotypes, présents dans la sphère sociale et intériorisés par toutes et tous, puissent encore être véhiculés par l'Éducation Nationale et surtout par eux/elles-mêmes en particulier, au travers de certaines pratiques professionnelles ou de certains supports pédagogiques qu'ils/elles utilisaient (comme les albums jeunesse).

De surcroît, lors des échanges ayant eu lieu en 2012-2013, les participant-e-s exprimèrent trois principales craintes et difficultés à mettre en œuvre une éducation à l'égalité des sexes, en particulier, en utilisant l'entrée de la littérature jeunesse non sexiste que nous leur proposions. Ces difficultés étaient les suivantes :

1- **un manque de maîtrise** (angoissant), pour certaines enseignantes[92], **des dispositifs pédagogiques proposés** (« cercles de lecteurs », « carnets de littérature », mise en œuvre de débats, « ateliers philo », etc.) **et de leurs fondements théoriques**. Les participant-e-s craignaient, de surcroît, leurs élèves n'ayant jamais travaillé de la sorte, de perturber le fonctionnement de leur classe, de perdre du temps en désorganisant une façon de travailler en classe que les enfants avaient déjà intégrée et qui fonctionnait (ou presque) ;

2- **des difficultés pédagogiques à problématiser didactiquement la question de l'égalité des sexes** et à lancer un débat avec les élèves sur un sujet qu'ils ne considéraient pas comme problématique selon leurs enseignant-e-s. Ceci parce que, pour les élèves, mais aussi pour certaines participantes, il y aurait aujourd'hui non plus débat, mais consensus sur l'égalité des sexes, dans un accord de principe apparemment acquis ;

3- la peur d'**être pris pour un-e militant-e** ou **de faire du prosélytisme**, **d'outrepasser ses prérogatives, d'interférer sans légitimité avec l'éducation dans les familles** et de « *perturber*

92 - Quinze participant-e-s sur vingt-deux

(...) déconstruire les enfants (...) en les faisant entrer dans des conflits de loyauté »[93]. Ces craintes se sont en outre accompagnées de la peur, en abordant avec les enfants le sujet de l'égalité des sexes, d'être jugé-e-s (par les parents, la hiérarchie, les collègues) ou de voir les élèves juger (les garçons, les filles, leurs parents, leurs enseignant-e-s).

Pour aider les participant-e-s à faire concevoir à leurs élèves les « carnets de littérature non sexiste », nous avions mis à leur disposition une liste d'albums « contre-stéréotypés » ou « non sexistes » à exploiter en classe (annexe 3). Or, ces albums jeunesse non sexistes, dans ces craintes de promouvoir illégitimement une idéologie et de promulguer des jugements subjectifs sont apparus comme (trop) « militants » et engagés aux yeux de certaines participantes.

Les craintes et réticences qu'elles exprimèrent alors, peuvent, sans faire d'interprétation abusive, être reliées à la vivacité de la question que nous abordions et à son traitement médiatique au moment de la recherche exploratoire.

En plein milieu de l'année scolaire 2013-2014, lorsque des hommes et femmes politiques de droite commençaient à théoriser le rôle de l'école comme devant transmettre des savoirs mais en aucun cas des valeurs qui, de surcroît, ne feraient pas consensus[94], et, après des semaines de polémiques autour de la prétendue « théorie du genre », le 9 février 2014, sur RTL, Jean François Copé, président de l'UMP, accusait maintenant la littérature jeunesse de véhiculer des notions à même de pervertir les plus jeunes. Dans la censure culturelle ainsi mise en place, plusieurs albums jeunesse furent « dénoncés », dont certains faisaient également partie de cette liste de littérature non sexiste que nous avions proposée aux enseignant-e-s participant à notre recherche exploratoire, comme *Mademoiselle Zazie a-t-elle un zizi ?* de Thierry Lenain. Quatre des participantes retirèrent alors cet album de la bibliothèque de leur classe. Parallèlement aux pressions ainsi exercées par des ultra-conservateurs pour ne plus présenter certains livres accusés de relayer la « théorie du genre », le 13 février 2014, l'organisation des ressources présentées sur le site du programme des « ABCD de l'égalité », était modifiée, certaines rubriques en disparaissent alors, et, quelques-uns des livres ainsi incriminés allaient être déplacés dans de nouvelles rubriques[95] …

93- Extrait de la retranscription de l'entretien de Pénélope, Annexe 24, lignes 371 à 384, juillet 2014.

94- Exemple : « *L'école ne doit pas se tromper de rôle, sa priorité c'est de transmettre des savoirs (...) Enseigner la morale à l'école a pour but, selon Vincent Peillon, d'" arracher l'élève à tous les déterminismes, familial, ethnique, social, intellectuel ". Cela risque d'être l'école contre les familles et contre les religions. Ce discours est nocif, les familles sont le premier lieu d'éducation des enfants, elles ne sont ni déterministes, ni en compétition avec l'école, dont elles sont complémentaires (...) la théorie du genre fait aujourd'hui irruption dans le débat français et à l'école. Consistant à nier la réalité biologique et donc à nier l'altérité sexuelle, elle tente d'imposer l'idée que les genres masculin et féminin ne seraient que des constructions culturelles et sociales.* » (UMP. (2013). *États généraux de la reconquête – Éducation : Libérons l'école pour libérer et épanouir les talent*s. En ligne : http://www.herve-mariton.net/textes/conventions-ump/Education.pdf), consulté le 27 octobre 2014.

95- Ainsi disparaissait la rubrique "*Activités pédagogiques*", décrite comme une liste de "*ressources pédagogiques*

Dans les écoles participant à notre recherche, les enseignant-e-s, agressées par des parents d'élèves lorsqu'elles exploitaient en classe les albums ainsi dénoncés, soulignèrent les risques encourus alors, et commencèrent à faire des choix d'albums, non plus pédagogiques ou esthétiques, mais soucieux de respecter la crainte des parents et leurs prérogatives.

Devant l'ampleur de la polémique autour de l'éducation à l'égalité des sexes à l'école et les marches arrières ressenties dans les discours des ministres de l'Éducation Nationale, trois enseignantes avec lesquelles nous avions déjà travaillé lors de la première recherche exploratoire, refusèrent au dernier moment de participer à la seconde, avançant avoir « *trop peur de passer pour des pédophiles dégénérées* »[96]. Et, deux enseignantes hésitèrent longuement avant d'accepter de participer à la RA avançant ce même sentiment d'insécurité et ne pas se sentir soutenues par leur hiérarchie. Des activités mises en place dans les écoles durant la RA furent arrêtées et la motivation des participant-e-s déclina : « *Et on se disait : " est-ce qu'on continue, on continue pas ? On continue, on continue pas ? On s'est engagées avec Elsa, mais quel bordel ! " (rires) (...) Et alors, en fait, on a senti tout doucement : " Ah, mais je pourrais pas te les prendre en atelier philo, cet après-midi, parce que j'ai ça et ça à faire ... ". Et, en fait, voilà, clairement, moi j'ai senti qu'on évitait* »[97].

Le fait que cette recherche exploratoire n'ait pas donné les résultats escomptés sur le site dont nous étions responsable, a confirmé, ce qui a ensuite guidé notre façon de concevoir le dispositif de Recherche-Action suivant, que l'innovation ne se décrète, ni ne s'impose, sans discussion et compréhension, parce qu'elle n'est même pas directement transposable d'un lieu à un autre, parce qu'elle n'est effective que dans un contexte de travail, social, physique, etc. Pour qu'une innovation puisse émerger et se consolider, il faut que les acteurs/trices s'en saisissent « *Ils ont des intérêts singuliers qui fondent leur résistance et les conduisent à entrer dans des négociations. Une innovation ne s'impose jamais sans discussion. Elle peut être rejetée si elle est contraire aux intérêts en présence ou bien elle peut être transformée, adaptée par les acteurs : " pas d'adoption sans adaptation ", tel est le slogan qui pourrait résumer ce modèle. Toutes les histoires d'innovation sont des histoires de progressives transformations. L'innovation finale ne correspond jamais au*

---

sélectionnées sur le web, à destination des enseignants (...), à utiliser en classe". Rubrique qui contenait une bibliographie contenant le livre *Tous à poil !*, particulièrement dénoncé par J.F. Copé. Cette bibliographie fut alors reclassée dans la rubrique "*Ressources complémentaires*", décrite comme une liste de "*ressources recensées sur le web [pouvant] être consultées par les enseignants*" et issues de "*sites proposant des activités et des bibliographies réalisées (...) par des professionnels"*. Vincent Peillon, ministre de l'Education Nationale justifia alors ces modifications en indiquant qu'il s'agissait avant tout de « *clarifier les statuts* » et de « *bien montrer qu'il y avait deux niveaux de ressources* », la polémique autour de *Tous à poil !* révélant une « *ambiguïté sur les différentes ressources* ».

96- Extrait de notre carnet de note, juillet 2014.

97- Extraits de la retranscription de l'entretien de Pénélope, Annexe 24, l. 454 à 468, entretien ayant eu lieu en fin de recherche exploratoire après une année de travail sur le sujet.

projet initial » (Callon, M., 1999, entretien conduit par R. Lhomme et J. Fleury, p. 114).

Lors de cette seconde recherche exploratoire, nous avons eu le sentiment d'avoir sauté une étape en utilisant le dispositif que nous avions proposé à l'expérimentation, qui s'appuyait sur l'emploi pédagogique d'albums contre stéréotypés ou non sexistes. Pour pouvoir exploiter ce type d'albums avec leurs élèves, et pour désirer le faire, les enseignant-e-s doivent préalablement être convaincu-e-s de la raison d'être de ces albums (offrir d'autres modèles que ceux proposés par une littérature jeunesse parfois trop sexiste, encourager les enfants à développer tout leur potentiel, participer à la construction de relations plus égalitaires entre filles et garçons, etc.) puis de leur intérêt pédagogique. Mais, en travaillant directement à partir de ce type d'albums, que certaines participant-e-s considérèrent comme « trop militant », notre premier dispositif de formation n'avait pas laissé suffisamment le temps aux enseignant-e-s (mais aussi, ensuite, lors des expérimentations menées en classe, à leurs élèves) de poser puis de s'accorder sur un diagnostic commun de la situation qui pourrait les appeler à agir, par exemple, en lisant ou utilisant pédagogiquement ces albums contre-stéréotypés ou non sexistes.

Pour travailler à l'égalité des sexes avec les participant-e-s comme avec leurs élèves, avant de leur proposer d'agir sur une situation, nous devions donc imaginer un dispositif qui allait leur permettre d'entrer dans l'analyse de cette situation et de faire ainsi des constats factuels à interpréter dans leurs implications et leurs conséquences.

Trouver un but commun à la recherche, lui donner du sens pour les participant-e-s, définir son objet ensemble, nous est apparu comme passant par impliquer les enseignant-e-s en partant de leurs propres constats, sur leurs propres pratiques et sur les outils pédagogiques qu'ils/elles utilisaient eux/elles-mêmes ; des constats qui pourraient bousculer leurs représentations initiales et appeler à leur vigilance éducative. Il s'agissait de prendre les enseignant-e-s, comme leurs élèves, là où ils/elles en étaient, c'est-à-dire de respecter leur expérience première pour éviter de faire appel à l'autorité de la science, du/de la maître-sse ou de l'Éducation Nationale, qui, ni les un-e-s ni les autres ne convainquent ni ne persuadent tout de suite.

Nous avons donc cherché à nous positionner de manière à ce que la chercheuse (ou l'enseignant-e) ne soit pas perçue par les participant-e-s à la recherche (ou leurs élèves) comme un-e agent-e de nouvelles consignes qui tenterait de leur imposer une vision de ce qu'ils/elles « devraient faire, s'ils/elles étaient de bon-ne-s enseignant-e-s (ou de bons enfants) » et de ce que serait la réalité du monde qu'ils/elles ne verraient pas mais que seul-e-s les chercheurs/cheuses (ou les enseignant-e-s) connaîtraient. Pour que les enseignant-e-s (puis leurs élèves) se saisissent du changement visé,

ils/elles ne devaient pas le considérer comme imposé par « La Recherche », « L'Éducation Nationale » (ou « L'Enseignant-e », « L'Adulte »), mais bien comme résultant de l'activité de recherche qu'ils/elle allaient pouvoir effectuer, pour eux/elles-mêmes, sur leur situation et en situation.

Chapitre VII : Objectifs et Questionnements

Outre la volonté de partir de l'analyse collective des situations vécues par les acteurs/trices, d'une analyse ancrée sur leur terrain, nous avons émis comme hypothèse, pour concevoir le dispositif de la Recherche-Action analysée dans cette thèse, qu'un travail d'équipe autour de l'élaboration de l'éducation à l'égalité des sexes puis, de sa mise en œuvre, permettrait de la favoriser et la sécuriser davantage.

Cette hypothèse s'est appuyée sur des modèles de formation élaborés par le CRESAS (2000) et Marianne Hardy (2004). Dans ces modèles, il s'agit de développer, au niveau de l'école, les collaborations entre enseignant-e-s qui favoriseront le changement que l'on veut introduire, en permettant les échanges d'informations sur les élèves, des activités décloisonnées ou collaboratives entre classes, des coanimations d'activités, etc. L'idée est d'engager les professionnels en équipe dans une dynamique de découverte et de transformation pédagogique centrée sur l'observation des conduites d'apprentissage des élèves de toute l'école. Ces modèles de formation, dans une perspective constructiviste et interactionniste, privilégient la dimension du collectif et de l'expérimentation, et considèrent que le processus de construction de savoirs professionnels se développe selon les mêmes principes que les apprentissages chez les enfants, par une démarche de réflexion dans et sur l'action. Ils cherchent à ancrer la réflexion collective sur les acquis et l'expérience professionnels des participant-e-s et à l'inscrire dans leur contexte professionnel (leur équipe, leurs collègues, leur école, leur circonscription, les outils pédagogiques dont ils/elles disposent, leurs élèves, leurs parents d'élèves, etc.).

Partant de cette hypothèse, nous avons monté deux groupes de Recherche-Action en 2014-2015 : un premier groupe composé de huit enseignant-e-s travaillant tous et toutes dans une même école primaire et constituant la totalité de l'équipe enseignante de cette école et, un second groupe constitué par cinq enseignant-e-s travaillant isolément dans cinq écoles distinctes maternelles ou élémentaires.

Nous avons ainsi réalisé deux études de cas, dans le cadre de cette recherche, pour :

1) analyser la façon dont ces huit enseignant-e-s d'une même école, travaillant en équipe, allaient pouvoir se saisir de cette commande institutionnelle qu'est éduquer à l'égalité des sexes, dans le cadre de ce premier groupe de Recherche-Action ;
2) analyser la façon dont ces enseignant-e-s, issu-e-s de cinq écoles différentes maternelles ou élémentaires allaient pouvoir se saisir de cette commande, dans le cadre de ce deuxième groupe de Recherche-Action parallèle les ayant réuni-e-s.

Le tableau n°4 ci-dessous, récapitule les caractéristiques de la Recherche-Action étudiée dans cette thèse, ses différentes phases d'analyse et ses visées.

Tableau 4 : La Recherche-Action analysée dans cette thèse :

		2014-2015 Seconde année de doctorat	**2015-2016 - 2016-2017** Troisième et quatrième années de doctorat
Recherches effectuées		*Recherche-Action : **Faire analyser la littérature jeunesse sous l'angle du genre aux élèves pour développer leur esprit critique***	***Analyse individuelle** de la Recherche-Action de 2014-2015*
Visées	pour le groupe de RA	Expérimenter et analyser la mise en recherche des élèves sur les stéréotypes de sexe dans la littérature jeunesse pour développer de nouvelles pratiques pédagogiques et de nouveaux gestes professionnels relatifs à l'éducation à l'égalité des sexes	
	pour la chercheuse	**Analyse du processus de la Recherche-Action en cours**	**Analyse rétrospective du processus de la Recherche-Action et de ses effets**

Cette Recherche-Action a poursuivi plusieurs objectifs :

1) un objectif appliqué et pratique : permettre aux professeur-e-s des écoles participant à la RA de développer de nouvelles pratiques pédagogiques et de nouveaux gestes professionnels relatifs à l'éducation à l'égalité des sexes ;

2) des objectifs de recherche : identifier le cadre contextuel et institutionnel dans lequel peut être mise en œuvre cette « éducation à » ; dégager les représentations relatives à cette « éducation à » chez les enseignant-e-s ; identifier, dans le cadre de la conduite d'une Recherche-Action formation, les éléments pouvant constituer des freins (pour les dépasser) et des leviers (pour les utiliser) à l'introduction de cette « éducation à » dans les pratiques des professeur-e-s des écoles.

Les objectifs de cette recherche se sont donc situés à deux niveaux (Paillé, 1994b) :

D'une part, en acceptant de participer à la RA, les enseignant-e-s voulaient découvrir et connaître des méthodes et activités pour mettre en œuvre l'éducation à l'égalité des sexes, acquérir des outils pour travailler à l'égalité des sexes avec leurs élèves. Notamment, à l'occasion de l'espace de réflexion constitué, ils/elles ont pu revenir sur leurs pratiques, les outils pédagogiques utilisés, sur les capacités des enfants et les compétences qu'ils ont développées grâce aux activités mises en œuvre, sur des gestes professionnels spécifiques, mais aussi sur les conditions générales de production de ces gestes et leurs conséquences sur les comportements et représentations des élèves.

D'autre part, mon objectif, en tant que chercheuse, était d'identifier ce qui empêche et favorise la mise en œuvre de l'éducation à l'égalité des sexes dans les pratiques des enseignant-e-s pour

déterminer les paramètres d'un modèle de formation à cette éducation à. La RA a été un moyen de recueillir et d'analyser des données relatives à l'introduction de cette éducation à l'école primaire dans le contexte d'un processus en cours, c'est-à-dire d'un cheminement échelonné sur une année.

Partant d'un questionnement collectif non stabilisé, autour de la façon dont des professeur-e-s des écoles peuvent s'approprier l'éducation à l'égalité des sexes et comment ils peuvent la vivre et la mettre en œuvre, l'objet de recherche s'est construit de manière itérative et s'est centré sur une série de questions que l'on peut synthétiser sous la problématique suivante :
Quels dispositifs pédagogiques expérimentés et analysés avec les enseignant-e-s peuvent les conduire à intégrer dans leurs pratiques l'éducation à l'égalité des sexes ? Quelle place donner aux enfants dans ces dispositifs pédagogiques pour contribuer à la réussite du changement engagé par la Recherche-Action formation ?

C'est ce double questionnement qui a guidé l'évolution de la RA mise en œuvre, le recueil des données et leur analyse.

Les recherches de terrain

Chapitre VIII : Dispositif de la Recherche-Action et données recueillies

VIII-1. Le dispositif

VIII-1-1. Un dispositif qui accompagne la problématisation didactique de la question de l'égalité des sexes

Nous avons pu observer à maintes reprises, lors de cette recherche, un discours convenu et intégré comme ce qu'il faut dire et penser ou, « socialement juste », que peuvent tenir les enfants (et bien des adultes également). Malgré les débats sociaux, que nous avons précédemment décrits, l'égalité des sexes semble consensuelle et acquise par principe. La difficulté pédagogique rencontrée alors, tient, dans cette impression de consensus, à un défaut de problématisation d'une question qui n'aurait pas finalement vraiment à être problématisée puisqu'elle ne serait pas problématique …
Cette difficulté pédagogique ayant été exprimée par les participant-e-s à la RA, il nous est apparu qu'il fallait accompagner et encadrer didactiquement les mises en œuvre que nous proposions à l'expérimentation, en particulier la problématisation de la question de l'égalité des sexes.

Il est possible, dans un premier temps, de faire constater aux enfants (comme aux adultes) que sur bien des points (persistance des inégalités salariales entre femmes et hommes, distribution inégalitaire entre filles et garçons des espaces dans la cour de récréation, inégalités quantitatives entre les personnages féminins et masculins dans les albums jeunesse, etc, …), dans le domaine des rapports entre les sexes, les pratiques et les représentations ne s'accordent pas.
On considère que cette incohérence ne tiendrait pas à une incapacité à agir conformément à des principes qui seraient acceptés par tou-te-s, mais à la manière d'interpréter ces principes et de s'en donner une représentation concrète. L'égalité des sexes est un idéal posé et validé par la société occidentale contemporaine, mais, parallèlement, il y a débat sur la manière de réaliser cet idéal en tenant compte des différentes représentations des un-e-s et des autres de ce qui serait réellement possible ou non. Là où il n'y a pas consensus, ce n'est pas sur le principe d'égalité des sexes, mais sur les applications de ce principe au réel.
Les participant-e-s à la recherche ont exprimé leurs difficultés à bousculer la représentation initiale que les enfants pouvaient avoir d'une égalité des sexes acquise, effective et consensuelle. Dès lors,

nous avons fondé la problématisation didactique de notre question sur l'analyse des représentations des applications au réel du principe de l'égalité des sexes.

Dans la société française, les différents débats qui ont pu avoir eu lieu autour de l'égalité des sexes (sur le droit à la conception, le droit à l'avortement, l'égalité salariale, la lutte contre les violences faites aux femmes, la parité, l'éducation à l'égalité des sexes à l'école, etc.) convoquent toujours un discours sur la/les différence/s entre les sexes. Les un-e-s estiment qu'il faut penser les relations sociales, donc l'application du principe d'égalité au réel, en accordant une importance (parfois primordiale) à cette différence, les autres ne voient la pertinence d'une telle distinction que pour considérer et révéler les inégalités entre les sexes, donc pour repenser une (autre) forme d'application de l'égalité des sexes au réel, pour l'agencer différemment.
La problématisation tant didactique, que concernant la formation des enseignant-e-s, que nous avons proposée dans cette Recherche-Action a alors consisté à « *penser l'égalité des sexes au delà de LA différence des sexes* » (Marro, C., 2012) par les inégalités entre les sexes.
Si une inégalité est une différence, une différence, n'est pas une inégalité. Pour les enfants ayant participé à cette recherche, ce qui est apparu comme une inégalité, c'est ce qui n'est « pas juste ». Et, ils se sont accordés sur l'idée que toute différence qui n'est pas juste devrait être égalisée, mais que toute différence juste est à respecter. Dans ce principe de justice étendu à celui de justice sociale, une inégalité est une différence qui est traduite par un accès socialement différencié à certains avantages ou désavantages sociaux. Une différence ne devient alors une inégalité que parce qu'elle entraîne ou implique une distribution inégale de ressources sociales, quelle que soit la nature de ces ressources (politique, économique, culturelle, etc …). C'est donc sur cette conséquence ou implication qu'il a fallu entraîner puis développer la réflexion.

Pour problématiser didactiquement notre question, il a fallu faire passer les élèves, en glissant du débat d'opinion à l'analyse et l'interprétation du réel, du constat des différences à l'analyse des inégalités et à l'interprétation des liens entre établissements de différences et construction des inégalités.
En posant que notre question se place sur le plan de l'analyse des représentations liées à l'application au réel d'un principe auquel tout le monde adhère et non à ce principe lui-même, il nous a paru pertinent, selon les éléments dégagés lors de notre recherche, de décliner la problématisation de l'égalité des sexes en deux étapes. La première a consisté à mettre en évidence le fait que les représentations de l'adhésion au principe de l'égalité des sexes ne s'accordent pourtant pas avec nos pratiques. Pour cela nous avons commencé par observer les différences factuelles entre

les sexes dans les pratiques des uns et des unes. La seconde, a consisté ensuite à faire passer la réflexion des enfants (et peut-être même des adultes) du constat de ces différences à l'interprétation des inégalités qui en découlent, par exemple, en faisant appel aux savoirs théoriques des recherches.

VIII-1-2. Présentation du dispositif

La réflexion engagée nous a donc menée à la recherche d'un objet à proposer à l'analyse aux participant-e-s à la RA, puis à leurs élèves. Cette analyse allait, dans un premier temps, leur permettre de faire des constats quant à l'existence d'une différenciation sexuée effectuée, encore aujourd'hui, dans le réel. Dans une deuxième temps, l'analyse allait les amener à des interprétations critiques de la construction, alors constatée, d'inégalités entre les sexes ainsi élaborées dans et par la société dans laquelle ils/elles vivent.
Nous avons alors choisi de proposer comme premier objet d'étude aux enseignant-e-s la littérature pour la jeunesse, objet d'étude que nous avons ensuite transféré à leurs élèves.

Dès lors, à la rentrée 2014, nous débutions la RA analysée dans cette thèse en soumettant aux deux groupes de professeur-e-s des écoles y participant la question de recherche suivante : « *Comment travailler sur et avec les albums pour la jeunesse dans votre classe et/ou votre école 1) pour offrir aux enfants des modèles favorisant l'égalité des sexes et 2) pour développer leur esprit critique sur les stéréotypes de sexe présents dans ces albums et leur implication dans les inégalités de sexe ?* ».

Lors d'une première réunion de RA, nous proposâmes aux deux groupes de participant-e-s, comme point de départ de la recherche, d'analyser collectivement et en collaboration praticien-e-s/ chercheuse la littérature jeunesse exploitée ou à exploiter dans les classes dans l'optique de la mise en œuvre d'une éducation à l'égalité des sexes.

Suite à ces analyses de leurs albums effectuées avec les enseignant-e-s, un dispositif pédagogique permettant, cette fois, l'analyse, par les élèves de la littérature jeunesse, a été expérimenté dans les classes par les participant-e-s à la recherche. À la suite de leurs professeur-e-s, les enfants, en adoptant des techniques de "petits chercheurs" (observations, tris, utilisations de grilles d'analyse, statistiques, etc.), ont ainsi eux aussi été amenés à effectuer des recherches quantitatives et qualitatives sur les albums de jeunesse disponibles au sein de leur école, afin d'y repérer les représentations sexuées mises en jeu et de réfléchir à leurs implications et conséquences en termes d'égalité des sexes.

Le tableau n°5 ci-dessous présente les caractéristiques des classes dans lesquelles des actions ont ainsi pu être mises en œuvre durant la RA (cycle, niveau, nombre d'élèves, groupe de RA de l'enseignant-e de la classe).

Tableau 5 : Classes des participant-e-s dans lesquelles des actions ont été mises en œuvre durant la RA :

<table>
<tr><th></th><th>Niveaux des classes des participant-e-s</th><th>Groupe 1 de RA
8 enseignant-e-s d'une même école primaire</th><th>Groupe 2 de RA
5 enseignant-e-s de 5 écoles distinctes*</th></tr>
<tr><td rowspan="4">Cycle 1 ou cycle d'apprentissages premiers</td><td>Toute petite section (TPS) - 2/3 ans -</td><td></td><td rowspan="2">Classe 1 : TPS/PS
(26 élèves)</td></tr>
<tr><td>Petite section (PS)
- 3/4 ans -</td><td>Classe 2 : PS (24 élèves)</td></tr>
<tr><td>Moyenne section
- 4/5 ans -</td><td>Classe 3 : MS (26 élèves)</td><td></td></tr>
<tr><td>Grande section (GS)
- 5/6 ans -</td><td>Classe 4 : GS (25 élèves)</td><td>Classe 5 : GS (27 élèves)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Cycle 2 ou cycle des apprentissages fondamentaux</td><td>Cours préparatoire (CP)
- 6/7 ans -</td><td>Classe 6 : CP (23 élèves)</td><td></td></tr>
<tr><td>Cours élémentaire première année (CE1) - 7/8 ans -</td><td>Classe 7 : CE1 (29 élèves)</td><td rowspan="3">Classe 9 : CE1/CE2
(24 élèves)

Classe 11 : CE2/CM1
(28 élèves)</td></tr>
<tr><td>Cours élémentaire deuxième année (CE2) - 8/9 ans -</td><td>Classe 8 : CE2 (23 élèves)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Cycle 3 ou cycle de consolidation</td><td>Cours moyen première année (CM1) - 9/10 ans -</td><td>Classe 10 : CM1 (23 élèves)</td></tr>
<tr><td>Cours moyen deuxième année (CM2) - 10/11 ans -</td><td>Classe 12 : CM2 (25 élèves)</td><td>(* Un enseignant participant qui occupait la fonction de remplaçant n'a pas mené d'action dans les classes qu'il a eu en charge)</td></tr>
</table>

Tout au long de l'année scolaire, la mise en œuvre de ce dispositif pédagogique et ses effets sur les enfants ont été régulièrement analysés avec les enseignant-e-s participant à la RA : activités à proposer, avancées des enfants, difficultés pédagogiques rencontrées, solutions à y apporter, etc. Les réunions avec les deux groupes de participant-e-s, durant lesquelles avaient lieu ces analyses collectives, encadraient une fois tous les deux mois et demi environ les expérimentations et observations menées sur le terrain. Cette mise en œuvre du dispositif pédagogique et ses résultats ont alors constitué un second objet d'étude pour les participant-e-s à la RA.

Le tableau n°6 ci-après indique le déroulement dans le temps de ces rencontres qui ont pu avoir lieu avec les enseignant-e-s des deux groupes de RA et les périodes d'expérimentations sur le terrain que ces réunions ont encadrées.

Tableau 6 : Sessions et Intersessions de la Recherche-Action :

	Groupe 1 (8 enseignant-e-s d'une même école ; classes 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10 et 12)	Groupe 2 (5 enseignant-e-s exerçant dans 5 écoles différentes ; classes 1, 5, 9 et 11)
Dates des réunions de la Session 1	Réunion 1 (R1-G1) : 24 novembre 2014	Réunion 2 (R1-G2) : 1er décembre 2014
Intersession 1-2	Expérimentations et recherches dans les écoles : Décembre-Janvier 2014	
Dates des réunions de la Session 2	Réunion 2 (R2-G1) : 26 janvier 2015	Réunion 2 (R2-G2) : 29 janvier 2015
Intersession 2-3	Expérimentations et recherches dans les écoles : Février-Mars-Avril 2015	
Dates des réunions de la Session 3	Réunion 3 (R3-G1) : 7 avril 2015 Réunion 3bis (R3bis-G1) : 11 mai 2015	Réunion 3 (R3-G2) : 20 avril 2015
Intersession 3-4	Expérimentations et recherches dans les écoles : Avril-Mai-juin 2015	
Date de la réunion de la Session 4	Réunion bilan commune aux deux groupes (R4-G1/G2) : 26 juin 2015	

Au sein des recherches collectives effectuées ainsi avec enseignant-e-s et/ou élèves à l'intérieur de ma recherche individuelle académique, ont été proposés aux enseignant-e-s, comme aux enfants, des outils d'analyse quantitative et qualitative des albums de jeunesse, telles que des grilles d'analyse de ces albums imaginées à partir des travaux de S. Cromer (1997 ; 2002) et A. Dafflon Novelle (2002), travaux décrits au chapitre II. (« La littérature jeunesse, un outil à exploiter »), pages 37 à 40 de cette thèse. Et, simultanément, on été proposés aux enseignant-e-s, des outils méthodologiques de compréhension des réalités observées, inspirés des méthodes d'analyse mises au point par le Centre de Recherche sur l'Éducation Spécialisée et l'Adaptation Scolaire (CRESAS, 2001 ; Hugon & Hardy, 2006) qui s'attachent à mettre en évidence les démarches et réalisations des enfants et certaines caractéristiques de la dynamique entre enfants, puis le mode d'intervention des enseignant-e-s.

VIII-1-3. Un dispositif pour mettre à distance des jugements et des opinions subjectives

Recherchant un objet d'étude qui n'allait pas donner le sentiment aux acteurs/trices de cette recherche (enseignant-e-s comme enfants) d'être mis en cause / de mettre en cause ou d'être

jugé-e-s / de juger (pour ne pas avoir vu, pour avoir différencié selon le sexe même de manière inconsciente, pour ne pas avoir laissé les filles jouer au foot, pour s'être moqué-e-s des garçons qui pleurent, …), nous avons utilisé un stratagème de recherche, en choisissant de proposer cette entrée réflexive par la littérature jeunesse. Stratagème qui a consisté à ne pas travailler sur l'ensemble des pratiques (ou « non-pratiques ») des participant-e-s concernant l'éducation à l'égalité des sexes, mais à les mettre en recherche sur un objet limité et neutre. Notre démarche a ainsi été de travailler avec les participant-e-s sur un morceau détaché de leurs pratiques puis, avec les enfants, sur des prescriptions qui pouvaient leur être faites par la société (de par l'un de ses supports de socialisation) parce qu'elles étaient filles ou parce qu'ils étaient garçons. Et, nous avons d'abord considéré la littérature jeunesse comme l'objet tiers qui allait nous permettre de développer une prise de conscience chez les participant-e-s à la recherche, puis chez leurs élèves, basée sur une analyse faite par eux/elles-mêmes sur des faits objectifs, quantifiables et, alors, difficilement contestables … « *L'objet tiers est un média qui renvoie le sujet à lui-même et lui permet de travailler à son changement, de se réguler, de s'autoévaluer* » (Vial, 2006, p. 7). Dans l'intervention en pédagogie, dans l'étayage, dans l'accompagnement en formation, l'enseignant-e ou le/la formateur/trice introduisent des situations, des activités, des objets qui vont faire médiation en étant investis par les sujets d'une fonction d'ouverture contre la « *suture* » (Imbert, 1992, p. 55). Les objets tiers permettent de « *dé-lier la relation au maître* » (Ibid.), à l'enseignant-e, au/à la formateur/trice, au/à la chercheur/se, de mettre à distance des jugements ou sentiments d'être jugé, de rendre autonome dans la réflexion, de construire un problème pour Soi … En utilisant un objet tiers, on sort « *de la relation duale ordinaire par l'introduction d'un troisième terme qui permettra à chacun de s'occuper de lui-même, de se travailler par le biais de cette objet tiers, en somme hors du regard de contrôle impositif de l'autre* » (Vial, 2006, p. 7).

La proposition de travailler sur les albums jeunesse a permis de débuter nos analyses collectives en les mettant à distance de ces pratiques des enseignant-e-s ou des comportements et attitudes des enfants (ou même des pratiques éducatives de leurs parents). L'objectif de cette mise à distance était ainsi de ne pas générer de culpabilisation ou de peur d'être jugé-e-s ou d'apparaître comme jugeant chez les enseignant-e-s participant à la RA (comme chez les enfants mis en recherche).

Nous avons également choisi de proposer cet objet à analyser parce qu'il nous est apparu comme permettant de mettre les enseignant-e-s et les enfants aussi à distance de ce qui ne serait qu'opinions et subjectivité. Nous avons considéré la littérature jeunesse comme un objet d'étude sécurisant parce qu'apparaissant comme neutre (sans connotation militante) et parce qu'analysable avec objectivité et scientificité.

Dans l'objectif de promouvoir l'égalité des sexes en travaillant sur la question à l'école, il y a aussi la recherche de la justice sociale. Nous avions alors également pour objectif de favoriser un désir de changement ainsi que le sens des responsabilités chez les participant-e-s à cette recherche (enseignant-e-s comme enfants) et surtout, le développement de leur pensée critique.

Cet activisme, visant la justice sociale, et cette visée que nous avions du développement de la pensée critique, nous ont alors placé au pôle chaud du continuum des enjeux éducatifs du traitement des QSV. « *L'enseignement des QSV/SSI peut « réchauffer » ou « refroidir » les questions abordées (Simonneaux, 2013). Il est possible de distinguer un continuum d'enjeux éducatifs entre ces deux pôles, sous-tendus par des choix épistémologiques, axiologiques et politiques. En parallèle, diverses variations sont observables : sur l'engagement et la rationalité des enseignants, sur les influences socio-culturelles, sur les stratégies didactiques. Diverses visées d'éducation peuvent être retenues isolément ou conjointement : éducation scientifique, citoyenne, humaniste, politique* » (Simonneaux, L. & Simonneaux, J., 2014, p. 109). Dans une visée émancipatrice, nous n'avons donc pas « refroidi » la question vive à traiter mais, nous avons cherché à « refroidir » les risques associés à son traitement.

Nous avons considéré que faire analyser leurs albums jeunesse aux enseignant-e-s et aux enfants pourrait tout à la fois les conduire à distinguer les connaissances objectives et rationnelles des opinions ou croyances existantes autour de notre problématique, et, que nous pourrions également, en utilisant cet objet, désamorcer les risques didactiques des « *dérives normatives et relativistes* » évoqués par Alain Legardez (2006, p. 28).

Dans la distinction faite entre les questions « scientifiques » socialement vives et les questions « sociales » socialement vives (Legardez & Simonneaux, 2006), notre problématique de l'égalité des sexes entrerait dans la seconde catégorie. Dans le champ des QSV, sont également distingués, entre autres par Alain Beitone (2004), des types de débats mis en œuvre autour du traitement des QSV en classe. Deux types de débats, dont le point commun est le recours à la justification par l'échange public d'arguments, peuvent être engagés : les débats sociaux (visant à produire des énoncés « justes » et portant sur des choix éthiques et politiques) et les débats scientifiques (visant à produire des énoncés « vrais » et portant sur des propriétés du monde objectif). Dans la terminologie d'Habermas, « le juste », de l'ordre des jugements éthiques et politiques, est un énoncé moral, un principe normatif d'action ou d'organisation sociale. « Le vrai », de l'ordre de l'état des choses, des faits, est un énoncé descriptif, « *nous indiquant la façon dont les choses se présentent à nous dans leurs relations réciproques* » (Habermas, 2003, p. 75).

Dans les dispositifs, tant de transformation des pratiques des enseignant-e-s que pédagogiques, que nous avons proposés dans cette Recherche-Action, considérant les acteurs/trices de cette recherche comme engagés dans une recherche scientifique en Sciences Sociales, nous avons opté pour une exigence épistémologique ne laissant pas les participant-e-s (enfants et enseignant-e-s) envisager notre recherche, leur recherche, comme subjective.
Pour problématiser notre QSV, nous avons considéré que le débat qui la concerne ne pouvait se réduire à des divergences de valeurs, à un débat d'opinions, qu'on ne pouvait en son sein rechercher à la fois justesse et vérité. Cette distinction entre justesse et vérité, proposée par Habermas (2001, 2003), afin de ne pas laisser confondre croyance et savoir, apprentissage et endoctrinement, nous a paru d'autant plus nécessaire lorsque l'État, et, à travers lui, l'école, étaient accusés de telles confusions. Nous avons considéré que la QSV que nous avions à traiter portait à la fois sur une réalité objective et sur des choix éthiques et politiques.

Pour éviter le risque du relativisme, nous avons placé les participant-e-s à cette recherche, enfants comme enseignant-e-s, dans la situation d'un débat scientifique reposant sur l'idée qu'ils/elles allaient, en adoptant des postures de chercheurs et chercheuses, s'approprier et produire des connaissances dans une logique d'investigation-structuration en partant d'un problème et en cherchant à le résoudre en formulant des conjectures, en dégageant des modèles interprétatifs.
Il leur a été proposé d'entrer dans une activité scientifique visant avant tout la recherche d'explications (Popper, 1979/1991) et cherchant à trouver les raisons de phénomènes précis (Bachelard, 1949/2004) que nous avons identifiés. Notre objectif était que les savoirs scientifiques alors produits ne soient pas de simples propositions vérifiées, des résultats sans interprétation, mais qu'ils soient bien des conclusions, des modèles explicatifs, élaborés par les acteurs/trices eux/elles-mêmes, en réponse à des questions bien posées (Ibid.).
Développer la pensée critique des acteurs/trices a relevé autant de compétences spécifiques que du suivi de procédures et il s'est agi pour les participant-e-s (enfants comme enseignant-e-s) de construire des raisonnements socio-scientifiques justifiés, d'interroger la validité de leurs données, de mobiliser des concepts scientifiques sous-jacents stabilisés, de penser par eux/elles-même, même en opposition vis-à-vis de leur groupe social, de leur famille, collègues, ami-e-s …
Au travers des recherches collaboratives sur les albums jeunesse conduites dans les écoles, recherches dont les résultats ont été comparés au sein des classes, des écoles et des réunions de Recherche-Action, nous avons cherché à faire entrer les participant-e-s (enfants comme enseignant-e-s) dans un rationalisme critique et « communicationnel ». « *l'objectivité est*

étroitement liée au caractère social de la méthode scientifique, du fait que la science et l'objectivité scientifique ne résultent pas (et ne peuvent pas résulter) des tentatives d'un savant individuel pour être « objectif », mais de la coopération amicalement hostile de nombreux savants. L'objectivité scientifique peut être décrite comme l'intersubjectivité de la méthode scientifique ». (Popper, *La société ouverte et ses ennemis*, 1945, cité par Bourdieu, 2001, p. 162).

Les modèles explicatifs produits par les participant-e-s n'ont été que des interprétations, mais des interprétations de faits avérés et validés par les acteurs/trices de la recherche, eux/elles-mêmes, comme tels. Restant dans cette distinction QSV sociale / QSV scientifique, notre parti pris a été de traiter scientifiquement notre QSV sociale, en ne nous limitant pas à décrire la réalité ou à énumérer des faits, mais en tentant d'expliquer les phénomènes observés.

VIII-2. Les données recueillies, matériau de la thèse

Dans leurs recherches sur les albums jeunesse, enseignant-e-s puis enfants, en collaboration avec la chercheuse, ont cherché à repérer les différences convoquées entre les personnages des deux sexes pour pouvoir ensuite interpréter ces données en articulant les différences ainsi repérées aux inégalités de sexe.

Dans les recherches effectuées en collaboration praticien-ne-s/chercheuse, dans une démarche interactive d'investigation pratique, à travers un va-et-vient entre l'action expériencée (pratique anticipée et actualisée) en classe et l'analyse réflexive de cette action (théorisation de la pratique), nous avons cherché à identifier des pratiques et gestes professionnels qui permettent de mettre en œuvre de manière efficace l'éducation à l'égalité des sexes. Pour ce faire, nous avons analysé la mise en œuvre du dispositif pédagogique expérimenté puis observé ses effets sur les enfants.

Dans ma recherche individuelle académique, j'ai cherché à répertorier l'ensemble des différentes manifestations des divers phénomènes autour de l'appropriation par les professeur-e-s des écoles de la demande d'éduquer à l'égalité des sexes. C'est-à-dire que j'ai cherché des indices me permettant d'affirmer qu'il y avait bien appropriation du dispositif pédagogique expérimenté par les participant-e-s et, des indicateurs qui me permettraient de savoir si notre dispositif de recherche les avait bien aidé-e-s à mettre en œuvre une éducation à l'égalité entre les sexe.

Grâce à ce dispositif de recherche, nous avons récolté trois types de données, matériau de cette

thèse : des données sur les albums jeunesse présents dans les écoles des participant-e-s ; des données sur les enfants et les activités menées dans les classes et les écoles et ; des données sur les réunions de Recherche-Action conduites parallèlement avec les deux groupes de participant-e-s. Nous avons trouvé les éléments permettant de répondre à nos questionnements, dans ces données de terrain en les analysant parfois collectivement, avec les enfants ou les groupes de Recherche-Action, parfois seule.

Le tableau n°7 ci-dessous répertorie ces données récoltées en les associant aux acteurs/trices ayant effectué leur analyse.

Tableau 7 : Données récoltées sur le terrain en 2014-2015[98] :

Données récoltées durant l'année scolaire 2014-2015	Analyses effectuées ...
8 enregistrements des réunions de Recherche-Action (trois réunions avec le groupe 2, quatre avec le groupe 1 et une commune avec les 2 groupes de Recherche-Action).	… individuellement par la chercheuse
1 enregistrement d'une concertation dans l'école du groupe 1 (constitué par l'ensemble des enseignant-e-s d'une même école), concernant la consultation sur les nouveaux programmes.	
Productions écrites (« joggings d'écriture »[99], fiches d'analyse des albums, résumés des découvertes et conclusions des enfants, ...) des élèves de 7 classes (de cycles 2 et 3).	… par enseignant-e-s et chercheuse
14 enregistrements vidéos de séances dans 6 classes de cycle 2 et 3 et 4 enregistrements sonores dans 1 classe de cycle 1.	
Données (récoltées par enseignant-e-s et/ou chercheuse) sur les albums pour la jeunesse constituant une liste indicative de littérature non sexiste ; sur les albums lus dans les classes du groupe 1 en début d'année scolaire ; sur les albums présents dans 4 classes de maternelle.	
Données (récoltées par les enfants) sur les albums pour la jeunesse présents dans les Bibliothèques Centres Documentaires (BCD) de 2 écoles et dans 4 classes (de maternelle et d'élémentaire).	… par enseignant-e-s, enfants et chercheuse
3 enregistrements vidéos dans la cour de récréation de l'école du groupe 1	

Les trois points suivants (IX-1., IX-2. et IX-3.) présenteront successivement les analyses de ces trois types de données qui ont ainsi été effectuées durant la RA en collectif, puis après coup, individuellement.

98- Pour une description plus détaillée voir annexe 2 : description de la recherche exploratoire et de la RA.

99 - Joggings d'écriture : pratiques ritualisées d'ateliers d'écriture

Chapitre IX : Analyses et résultats

IX-1. Analyse des données recueillies sur les albums jeunesse

IX-1-1. Le déroulement des recherches sur les albums dans les écoles et les données ainsi récoltées

Nous entendons par « analyse » des albums le recueil des données (décryptage textes et illustrations), puis leur interprétation, au travers de débats collectifs pouvant réunir chercheuse et enseignant-e-s ou chercheuse / enseignant-e-s et élèves.

IX-1-1-1. Du côté des enseignant-e-s

L'analyse d'albums pour la jeunesse proposée dans les premières réunions de RA aux participant-e-s se voulait leur permettre de faire leurs propres constats quant à l'existence effective du sexisme et des stéréotypes de sexe dans les albums qu'ils/elles présentent à leurs élèves. Ceci pour motiver leur intention de travailler ensuite avec les enfants sur et avec ce sexisme des albums afin de développer leur esprit critique et leur vigilance à propos des stéréotypes de sexe impliqués dans les inégalités. Une première phase de recherche collective avec les enseignant-e-s sur les albums présents dans leur école a ainsi été mise en place.

A- L'intervention de la chercheuse

En amont des premières réunions de RA, j'ai élaboré les grilles d'analyse des albums (permettant statistiques et observations ciblées en réalisant des enquêtes album par album) qui ont été utilisées pour obtenir les données à analyser avec les enseignant-e-s sur les albums présents dans leur classe ou leur école. Les données recueillies via ces grilles - prenant en compte texte et illustrations – ont permis de mettre en relief, chez les personnages identifiables comme étant de sexe masculin ou féminin : l'âge, le rôle (personnage principal, secondaire, d'arrière-plan), le type de personnage (humain ou anthropomorphique) et leurs activités. Avec les participant-e-s, nous nous sommes également intéressé-e-s aux relations et interactions entre les personnages. Le contenu de ces grilles est décliné plus précisément ci-après au travers de la description des données récoltées par les enseignant-e-s. Les grilles utilisées sont présentées intégralement en annexe 4.
Ces grilles ont été utilisées par l'ensemble des enseignant-e-s du groupe 1, en duo un-e enseignant-e

de ce groupe / chercheuse. J'ai pu également les utiliser pour récolter des données supplémentaires, que n'avaient pas récoltées les participant-e-s eux/elles-mêmes mais qui me semblaient nécessaires à la poursuite de la réflexion en cours dans les réunions de RA.

Ainsi, durant l'intersession 2-3 (période entre les seconde et troisième réunions ayant eu lieu avec chacun des deux groupes) de la RA, j'ai récolté seule (sans l'aide des participant-e-s) des données sur trente-huit couvertures de la liste d'albums « non sexistes » proposée à l'utilisation dans la recherche exploratoire (annexe 3) afin de les comparer avec celles récoltées sur les couvertures des albums dans les écoles (annexe 15).
J'ai été amenée à recueillir ces données sur une série d'albums sélectionnés parce que contre-stéréotypés ou non sexistes et sur des albums tout-venant des écoles que les enseignant-e-s avaient choisis sans faire intervenir la question de l'égalité des sexes. Ceci parce que les participant-e-s, après avoir pris conscience de l'ampleur du sexisme dans les albums qu'ils/elles utilisaient, se sont quelque peu découragé-e-s à l'idée qu'ils/elles ne pourraient finalement offrir d'autres modèles à leurs élèves. En effet l'offre des éditeurs/trices dans laquelle ils/elles piochaient les albums leur est apparue comme trop empreinte de sexisme. La présentation de cette analyse comparative (Annexe 11) aux participant-e-s a alors permis de mettre en évidence à leurs yeux qu'en faisant des choix pédagogiques ciblés et invoquant la question de l'égalité des sexes, il était possible de diminuer la présence des stéréotypes de sexe dans les supports pédagogiques utilisés et d'offrir d'autres possibilités de choix futurs aux enfants au travers de ces supports.

Lors de la même intersession, j'ai également recueilli des données sur cent quatre-vingt-cinq couvertures d'albums constituant les fonds de classe[100] d'une classe de maternelle dans le groupe 1 et de deux classes de maternelle dans le groupe 2. Données que j'ai été amenée à récolter en constatant que trois participantes pensaient que les albums de leur propre classe ne pouvaient contenir autant de stéréotypes de sexe que ceux, que nous venions d'analyser ensemble, des classes des autres participant-e-s à la RA.

Au total, les données que j'ai réunies sur les couvertures pour pouvoir ensuite les analyser avec les enseignant-e-s lors des réunions de RA ont porté sur deux cent vingt-trois albums (deux cent neuf distincts et quatorze en commun dans les classes) et quatre cent vingt-quatre personnages, de sexe déterminé, ont ainsi été observés.

100- ensemble des albums de littérature jeunesse présents toute l'année scolaire dans une classe.

Enfin, durant les intersessions, j'ai compilé les données recueillies (collectivement ou seule) pour obtenir des résultats quantitatifs et qualitatifs sur les albums utilisés par les participant-e-s avec leurs élèves. Ces résultats ont ainsi pu être présentés pour interprétation lors des réunions avec chacun des groupes de RA. J'ai imaginé des formats de présentation aux enseignant-e-s de ces synthèses de données sur leurs albums (classements des informations, tableaux, diagrammes types secteurs ou barre, etc.), dont des exemples sont consultables en annexe 7 (données récoltées en collaboration groupe 1 et chercheuse) et annexe 8 (données récoltées par la chercheuse seule).

B- La récolte des données à analyser avec les enseignant-e-s

Les recherches sur les albums ne se sont pas déroulées avec la même facilité dans les deux groupes de RA.

Utilisant les grilles d'analyse des albums que j'avais fournies, le groupe 1 (constitué de huit enseignant-e-s travaillant tou-te-s dans une même école) a récolté des données sur les albums des classes des participant-e-s dès la première réunion de RA. Deux enseignant-e-s de ce groupe ont, par ailleurs, également récolté avec moi, durant l'intersession 1-2 (période entre les deux premières réunions de RA), des données sur les couvertures des albums constituant leur fond de classe. L'ensemble de ces données récoltées avec les enseignant-e-s sur leurs albums, que j'avais compilé durant l'intersession 1-2 (cf. tableau 6 p. 104), a été analysé dès la seconde réunion de RA avec ce groupe 1.

En revanche, cette récolte de données sur des albums qu'utiliseraient les participant-e-s n'a pas été faite lors de la première réunion de RA dans le groupe 2 (constitué par cinq enseignant-e-s travaillant dans cinq écoles distinctes), les enseignant-e-s de ce groupe n'ayant pas souscrit alors à ma proposition de recherche sur leurs albums. Ils/elles ont analysé, lors de leur seconde réunion de RA, la compilation des données récoltées par l'autre groupe de RA. Et ce n'est que lors de la troisième réunion de RA avec les enseignant-e-s du groupe 2 qu'ont été analysées des données directement issues des albums qu'ils/elles utilisaient avec leurs élèves. Données que j'étais allée récolter seule dans leurs classes durant l'intersession 2-3 (cf. tableau 6 p. 104).

Nous développerons et interpréterons ces différences entre les deux groupes au point IV.3. du chapitre IX en analysant l'évolution des deux groupes de RA au sein du processus de changement engagé.

C- Nature des données analysées par les participant-e-s

Les données récoltées puis analysées avec les enseignant-e-s ont porté d'une part sur les couvertures des albums, d'autres part sur les personnages à l'intérieur des albums.

a. À propos des personnages à l'intérieur de treize albums

En novembre 2014, les huit enseignant-e-s du groupe 1 ont récolté, durant leur première réunion de RA, des données sur les personnages, distingués selon leur sexe, à l'intérieur de certains des albums qu'ils/elles avaient lus, depuis la rentrée scolaire, à leurs élèves. Quatre-vingt-quatorze personnages de sexe déterminé de treize albums distincts ont alors pu être observés par les enseignant-e-s de ce groupe. Les données récoltées concernaient : l*e nombre de personnages de chaque sexe dans les albums ; le sexe des personnages principaux ; l'âge des personnages (enfants ou adultes) ; leurs traits de caractère ; leurs activités ; les relations entre les personnages e*t ; *leurs marquages physiques.* Ces données, récoltées par le groupe 1, ont ensuite également été présentées au groupe 2 en réunion de RA. Aucune données (exceptées celles récoltées par leurs élèves) n'ont été récoltées sur les personnages à l'intérieur des albums des écoles ou classes des enseignant-e-s du groupe 2.

Le tableau n°8 ci-après récapitule les types d'informations qui ont ainsi été récoltées avec les enseignant-e-s du groupe 1 sur les personnages à l'intérieur de treize albums, la provenance des albums dont les personnages ont été observés, les groupes de participant-e-s ayant participé à l'analyse des données ainsi récoltées lors des réunions de RA et la période de récolte de ces données.

Tableau 8 : Types d'observations effectuées par les enseignant-e-s sur les personnages à l'intérieur des albums

Période de la récolte de données	Source des albums analysés	Groupes ayant participé à l'analyse des données en réunion de RA	Types de données récoltées par les enseignant-e-s du groupe 1 sur les personnages selon leur sexe :										
			Nombre de personnages de chaque sexe	*Sexe des personnages principaux*	*Âge (enfants ou adultes)*	*Traits de caractère*	*Activités*	*Lieux dans lesquels ils se trouvent*	*Mouvements*	*Relations entre les personnages*	*Apparence, attributs*	*Accessoires ludiques ou de travail utilisés*	*Sentiments exprimés*
Nov 2014	13 albums (lus au début de l'année dans les classes du groupe 1)	Groupes 1 et 2	X	X	X	X	X			X	X		

b. À propos des couvertures d'albums

Le tableau n°9 ci-après récapitule le nombre de couvertures d'albums sur lesquelles ont été récoltées

les données analysées en réunions de RA, le nombre de personnages observés sur ces couvertures, les acteurs/trices de cette récolte et le moment auquel elle a eu lieu.

Tableau 9 : Données récoltées sur les couvertures d'albums décryptées avec les enseignant-e-s :

	Nombre de couvertures sur lesquelles ont été récoltées les données analysées en réunion de RA	**Nombre de personnages de sexe déterminé observés sur ces couvertures**	**Participant-e-s à la récolte de données**	**Moment de la récolte de données**
Gr 1	24 albums, lus depuis le début de l'année scolaire dans les classes 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10 et 12 du groupe 1	43	Ensemble des enseignant-e-s du groupe 1 Soit N = 8	Durant la première réunion de RA (novembre 2014)
Gr 1	24 couvertures de l'ensemble des albums présents dans le fond de classe de la classe 2 : PS	25	Duo enseignant de la classe 2 / chercheuse Soit N= 2	Période courant entre la première réunion de RA et la seconde réunion (intersession 1-2, décembre-janvier 2014)
	26 couvertures de l'ensemble des albums présents dans le fond de classe de la classe 3 : MS	52	Duo enseignante de la classe 3 / chercheuse. Soit N= 2	
Gr 1 et Gr 2	38 couvertures d'albums faisant partie de la liste d'albums non sexistes (annexe 3)	55	Chercheuse Soit N=1	Période courant entre la seconde réunion de RA et la troisième réunion (intersession 2-3, février-mars-avril 2015)
Gr 2	59 couvertures des albums de la classe 5 : GS	141		
Gr 2	64 couvertures des albums de la classe 1 : TPS-PS	99		
Gr 2	62 couvertures des albums de la classe 4 : GS	129		
Total	297	544		

Comme le montre ce tableau n°9, au total, les données analysées avec les enseignant-e-s en réunion porteront sur deux cent quatre-vingt-dix-sept couvertures (de deux cent quatre-vingt-trois albums distincts) et, cinq cent quarante-quatre personnages de sexe déterminé. Les compilations que j'ai effectuées de ces données (qu'elle aient été récoltées par l'ensemble du groupe 1, en duo enseignant-e d'une classe / chercheuse ou par la chercheuse seule) ont ensuite été présentées aux deux groupes lors des réunions des seconde et troisième sessions de RA (Réunions que nous marquerons par les sigles : R2-G1, R2-G2, R3-G1 et R3-G2), pour y être analysées collectivement.
Concernant les couvertures des albums exploités dans les classes, les données récoltées ont porté sur : *le sexe des personnages suggéré dans les titres ; le sexe des auteur-e-s et des illustrateurs/trices ; le sexe des personnages sur les couvertures ; les lieux dans lesquels ils se trouvent ; leur taille (petits, moyens, gros) ; leur emplacement (centrés, de côtés, en arrière ou au premier plan) ; l'accompagnement des personnages selon leur sexe* et *leurs marquages physiques.*

Le tableau n°10 ci-après récapitule ces types d'informations récoltées sur les couvertures des albums, la période de récolte de ces données, la provenance des albums ainsi décryptés et, les groupes d'enseignant-e-s ayant participé, lors des réunions de RA, à l'analyse des données récoltées.

Tableau 10 : Types d'observations effectuées par les enseignant-e-s sur les couvertures d'albums :

Période de la récolte	Provenance des albums dont les couvertures ont été analysées	Groupes ayant participé à l'analyse des données	Types d'informations récoltées sur les couvertures									
			Le sexe des personnages suggérés dans les titres	*Le sexe des auteur-e-s et des illustrateurs/ trices*	*Le sexe des personnages sur les couvertures*	*Leur taille*	*Leur emplacement*	*Leur positionnement (de dos, de profil, de face)*	*Les lieux dans lesquels ils se trouvent*	*Leurs mouvements*	*Par qui les personnages sont-ils accompagnés ?*	*Leurs marquages physiques*
Nov. 2014	24 albums exploités depuis le début de l'année dans les classes 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10 et 12 du groupe 1	Groupes 1 et 2	X	X	X	X	X		X		X	X
Mars – Avril 2015	24 albums de la classe 2 : PS	Groupe 1	X		X	*(trop peu de personnages féminins pour faire des comparaisons masculin/féminin)*						
	59 albums de la classe 5 : GS	Groupe 1	X		X	X	X		X		X	
	64 albums de la classe 1 : TPS-PS	Groupe 2	X		X	X	X		X		X	
	62 albums de la classe 4 : GS	Groupe 2	X		X	X	X		X		X	
	26 albums de la classe 3 : MS	Groupe 1	X		X	X	X		X		X	
Mars 2015	38 albums constituant la liste d'albums non sexistes (annexe 3)	Groupes 1 et 2	X		X	X	X		X		X	X
Avril 2015	38 albums non sexistes (annexe 3) / 235 albums de l'ensemble des classes maternelle des deux groupes (classes 1 à 5)	Groupes 1 et 2	X		X	X	X		X		X	

IX-1-1-2. Du côté des enfants

Tout au long de l'année scolaire, les enfants ont eux aussi été amenés à effectuer des recherches quantitatives et qualitatives, au sein de leur école, dans la littérature pour la jeunesse qu'ils fréquentaient, afin de cerner les représentations sexuées véhiculées par ces supports, leurs expressions et conséquences. Les enfants ont décrypté des albums de leur classe et/ou de la Bibliothèque centre documentaire (BCD) de leur l'école ceci afin de cerner le contenu de tous les albums dont ils pouvaient disposer à l'école.

Ces recherches sur les albums, effectuées par les enfants, ne l'ont pas été de la même manière dans

chaque classe et école. Par exemple, dans l'école du Groupe 1, dont les enseignant-e-s participaient en équipe à la recherche action, le travail de recherche a été réparti entre les classes élémentaires, du CP au CM2. La recherche a été décomposée en étapes, qui ont été prises en charge de manière collaborative par les cinq classes. Les élèves d'une classe ont décrypté les données sur les couvertures et le sexe des personnages dans les albums ; ceux de deux autres classes, celles sur les activités des personnages, leur apparence, les accessoires ludiques ou de travail qu'ils utilisaient et leurs relations ; ceux d'une autre classe encore, ont observé les traits de caractère. Puis, la phase d'interprétation de toutes ces données a été confiée aux élèves d'une autre classe encore, qui, eux-mêmes, ont retransmis les résultats ainsi obtenus sur leurs données aux camarades qui les avaient récoltées. Dans le groupe 2, les classes ont parfois fait les mêmes recherches en parallèle, sans se partager le travail de récolte, mais en confrontant leurs résultats par l'intermédiaire de la chercheuse (exemple : les classes 4 (GS), 9 (CE1/CE2) et 11 (CE2/CM1) ont étudié les mêmes points sur les couvertures des albums de leur fond de classe).

Pour être utilisées par les enfants, les grilles d'analyse des albums qui avaient été utilisées par les enseignant-e-s ont été transposées, avec les participant-e-s des deux groupes dans les réunions de RA, ou lors d'un travail en duo enseignante/ chercheuse. Elles ont alors été simplifiées et décomposées pour que les enfants, travaillant en coopération, puissent se répartir les données à récolter, et que les différents groupes de recherche puissent se concentrer sur des points spécifiques : activités des personnages, traits de caractères, apparence, … (voir, par exemple, grilles de l'annexe 5). Précisons également que certaines grilles ont été fabriquées avec et par les enfants dans trois classes, selon l'avancée de leurs questionnements (voir, par exemple, grilles de l'annexe 6).

A- La récolte de données faite par les enfants

a. À propos des personnages à l'intérieur des albums

Concernant les personnages à l'intérieur des albums, les données récoltées par les élèves ont porté sur tous les points observés par les enseignant-e-s dans leurs recherches à ce sujet, mais aussi, ont affiné parfois ces recherches en introduisant de nouveaux points proposés par les enfants eux-mêmes, comme, par exemple : *les lieux dans lesquels se trouvent les personnages* ; *leurs mouvements* ; *les accessoires ludiques ou de travail qu'ils utilisent* ; l*es sentiments qu'ils expriment.* Les élèves de CE2/CM1 de la classe 11 se sont interrogés également sur ce qu'il pouvait en être de

la présence des stéréotypes de sexes dans les albums écrits par un auteur qui avait pu publier des ouvrages contre-stéréotypés et non sexistes (reconnus comme tels par les enfants). Les élèves de cette classe ont ainsi voulu analyser l'œuvre complète d'un auteur qui leur était apparu comme militant féministe (Philippe Corentin[101]) sous l'angle des inégalités de sexe véhiculées. Cela pour vérifier leur hypothèse qui était que l'œuvre de cet auteur militant devait être moins empreinte de sexisme que les albums de leur classe et de la BCD de leur école qu'ils avaient précédemment analysés. Ils ont ensuite rencontré l'auteur dont ils avaient ainsi étudié l'œuvre complète (la compilation de leur analyse est présentée en Annexe 10) pour tenter de comprendre la place des auteur-e-s de littérature jeunesse dans la persistance des stéréotypes de sexes dans cette littérature et l'interroger à ce sujet.

Les élèves ont ainsi proposé de nouveaux corpus à analyser, de nouvelles pistes à explorer. Ce n'est qu'au sein du processus de recherche qu'enfants (comme enseignant-e-s) sont parvenu-e-s à préciser leurs questionnements, leurs intentions, leurs questions de recherche.
Les classes ont constitué une sorte de « laboratoire d'idées » (Cros, 2000) pour déterminer les points à développer et les informations à récolter et les enfants se sont lancés dans le décryptage des albums avec enthousiasme, sérieux et assiduité.
Ils sont ainsi devenus autant d'apprentis chercheurs et, la recherche en a amplement bénéficié : le corpus a été démultiplié (Au total six cent albums (trois cent quarante-deux distincts) et cinq mille deux cent quatre-vingt-quatre personnages, de sexe déterminé ont été observés). Et, parce que les recherches effectuées étaient diffusées d'un groupe de recherche à l'autre, d'une classe à l'autre, le développement de cet échantillonnage a aussi permis à la recherche de gagner en crédibilité pour les participant-e-s et les enfants. Ce qui, en conséquence, chez ces acteurs/trices, a développé leur vigilance quant aux stéréotypes de sexe, mais a également motivé des intentions de lutter contre ces stéréotypes et d'agir pour s'opposer aux inégalités de sexe qui en découlent et aux contraintes imposées aux filles et aux garçons que les enfants ont reconnues comme telles.

Les types d'informations qui ont pu être récoltées sur les personnages à l'intérieur des albums par les enfants, la provenance des albums étudiés, le moment où ces données ont été récoltées et les classes ayant effectué ces récoltes, sont exposés dans le tableau n°11 ci-après.

101- Parce qu'ayant publié trois albums que les élèves ont considéré comme voulant promouvoir l'égalité des sexes et contre-stéréotypés : Corentin, P. (1987). *Papa n'a pas le temps*. Marseille : Rivages ; Corentin, P. & Le Saux, A. (1982). *Totor et Lili chez les moucheurs de nez*. Marseille : Rivages ; Corentin, P. (1996). *Mademoiselle Sauve-qui-peut*. Paris : l'École des loisirs.

Tableau 11 : Types d'observations effectuées par les élèves sur les personnages, selon leur sexe, à l'intérieur des albums :

Classes ayant effectué la récolte	Période	Provenance des albums analysés	Types de données récoltées par les enfants sur les personnages selon leur sexe :										
			Nombre de personnages de chaque sexe	*Sexe des personnages principaux*	*Âge (enfants ou adultes)*	*Traits de caractère*	*Activités*	*Lieux dans lesquels ils se trouvent*	*Mouvements*	*Relations entre les personnages*	*Apparence, attributs*	*Accessoires ludiques ou de travail utilisés*	*Sentiments exprimés*
Classe 11 CE2-CM1 Gr. 2	Déc. 2014	17 livres de la BCD de l'école	X	X									
	Déc. 2014	43 albums de la classe 11 : CE2-CM1	X	X									
	Avril 2015	40 albums de la BCD de l'école	X	X	X	X	X			X			
Classe 9 CE1-CE2 Gr. 2	Mai 2015	28 albums de la classe 9 : CE1-CE2	X	X		X	X	X	X	X	X		X
Classes 7, CE1 ; 8, CE2 et 10, CM1, Gr. 1	Mai 2015	239 albums de la BCD de l'école du groupe 1	X		X	X	X				X	X	
Classe 6 CP Gr. 1	Juin 2015	206 albums de la BCD de l'école du groupe 1	X	X									
Classe 11 CE2-CM1 Gr. 2	Juin 2015	27 albums de Philippe Corentin	X	X	X	X	X	X		X			

b. À propos des couvertures des albums

De la même manière que pour les personnages à l'intérieur des albums, les enfants ont également affiné les recherches sur les couvertures. Ils ont ainsi ajouté aux points déjà observés par les enseignant-e-s, d'autres observations comme : *le positionnement (de dos, de profil, de face) des personnages* et, *leurs mouvements.*

Le tableau n°12 ci-après expose les types d'informations qui ont pu être récoltées sur les couvertures des albums par les enfants, le moment où ces données ont été récoltées, les classes ayant effectué ces récoltes et la provenance des albums étudiés.

Tableau 12 : Types d'observations effectuées par les élèves sur les couvertures des albums :

Classe ayant effectué la récolte	Période	Provenance des albums analysés	Types de données récoltées par les enfants sur les couvertures des albums :									
			Le sexe des personnages suggérés dans les titres	*Le sexe des auteur-e-s et des illustrateurs/trices*	*Le sexe des personnages sur les couvertures*	*Leur taille (petits, moyens, gros)*	*Leur emplacement (centrés, de côté, en arrière ou au premier plan)*	*Leur positionnement (de dos, de profil, de face)*	*Les lieux dans lesquels ils se trouvent*	*Leurs mouvements*	*Par qui les personnages sont-ils accompagnés ?*	*Les personnages ont-ils des attributs ?*
Classe 11 CE2-CM1 Gr. 2	Déc. 2014	17 livres de la BCD de l'école	X	X	X							
	Déc. 2014	43 albums de la classe 11 CE2-CM1	X	X	X							
Classe 4 : GS Gr. 2	janvier 2015	62 couvertures de la classe 4 : GS	X		X							
Classe 9 CE1/CE2 Gr. 2	Mai 2015	28 albums de la classe 9 : CE1/CE2	X	X	X							
Classe 11 CE2-CM1 Gr. 2	Juin 2015	27 albums de P. Corentin analysés	X		X	X	X	X	X			
Classe 6 CP Gr. 1	Juin 2015	206 albums de la BCD de l'école du groupe 1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

À nouveau, les enfants ont apporté des questionnements de plus en plus approfondis au fur et à mesure de leurs avancées mais également une main d'œuvre bien plus conséquente (deux cent deux enfants ont participé à la récolte de données) que celle que pouvaient constituer treize enseignant-e-s diversement motivé-e-s, ce qui a permis de démultiplier le corpus de la recherche : au total, les enfants ont analysé trois cent quatre-vingt-trois couvertures (de trois cent soixante-neuf albums distincts) et observé neuf cent seize personnages de sexe déterminé.

B- L'intervention de la chercheuse

À la demande des enseignant-e-s, je suis intervenue directement auprès des enfants, dans sept classes d'élémentaire et une classe de maternelle :

- pour lancer la recherche et animer les premiers débats dans les classes, qui allaient permettre aux enfants de dégager leurs premières questions de recherche.
- pour aider à la récolte de données, en encadrant des petits groupes d'élèves afin qu'ils effectuent leurs recherches, par exemple, dans la bibliothèque de l'école. Selon les classes, mon intervention dans ce cadre a été très variable, allant de deux heures dans la classe de grande section de maternelle à vingt-sept heures dans la classe de CE2-CM1 ;
- pour projeter aux classes les compilations de leurs données afin que les enfants puissent les analyser ;
- enfin, dans certaines classes, pour animer, avec l'enseignant-e de la classe, les débats-discussions qui ont suivi ces projections.

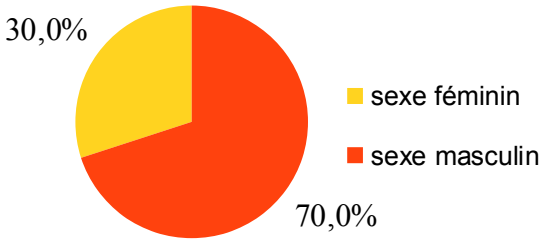
Une fois les données sur les albums récoltées par les élèves, je me suis attachée à trouver des moyens pour les leur présenter, afin que les enfants puissent les interpréter collectivement dans les classes.
Il n'est pas aisé de rendre compte par écrit, sur le support figé qu'est une feuille de papier, du dispositif, que nous avons élaboré, de présentations de leurs données aux enfants. Comme la Recherche-Action avec les enseignant-e-s, la recherche avec les enfants a été dynamique et visuelle. Elle est constituée d'images en mouvement permettant des interprétations grâce à des successions de tris, rangements, classements, catégorisations des données récoltées. C'est pourquoi, pour tenter de rendre compte le plus fidèlement possible du dispositif de présentation élaboré qui était animé lors des projections sur grand écran avec les enfants, nous introduirons, dans la présentation que nous

allons en faire, de nombreuses images, parfois évolutives. Les exemples que nous donnerons ci-après, ne sont qu'un choix parmi une banque de données de plus de trois cent cinquante illustrations répertoriées puis utilisées par les élèves.

Nous avons dû imaginer un format de présentation de leurs données aux enfants (ou de celles récoltées par leurs camarades d'autres classes) qui serait lisible pour tous (y compris pour des enfants ne sachant pas encore lire et/ou n'ayant pas encore abordé la signification des proportions ou pourcentages). Aux tableaux chiffrés et aux pourcentages crus, nous avons alors choisi d'associer des diagrammes colorés de type « secteurs » ou « barres ».

Le tableau n°13 ci-dessous est un exemple d'une telle association nombre de personnages / pourcentages / diagramme type secteur.

Tableau 13 : Exemple de restitution de leurs données aux enfants : *Le sexe des personnages principaux (dans 361 albums analysés) :*

En pourcentage	En nombre de personnages
	Personnages de sexe féminin : 128 Personnages de sexe masculin : 295

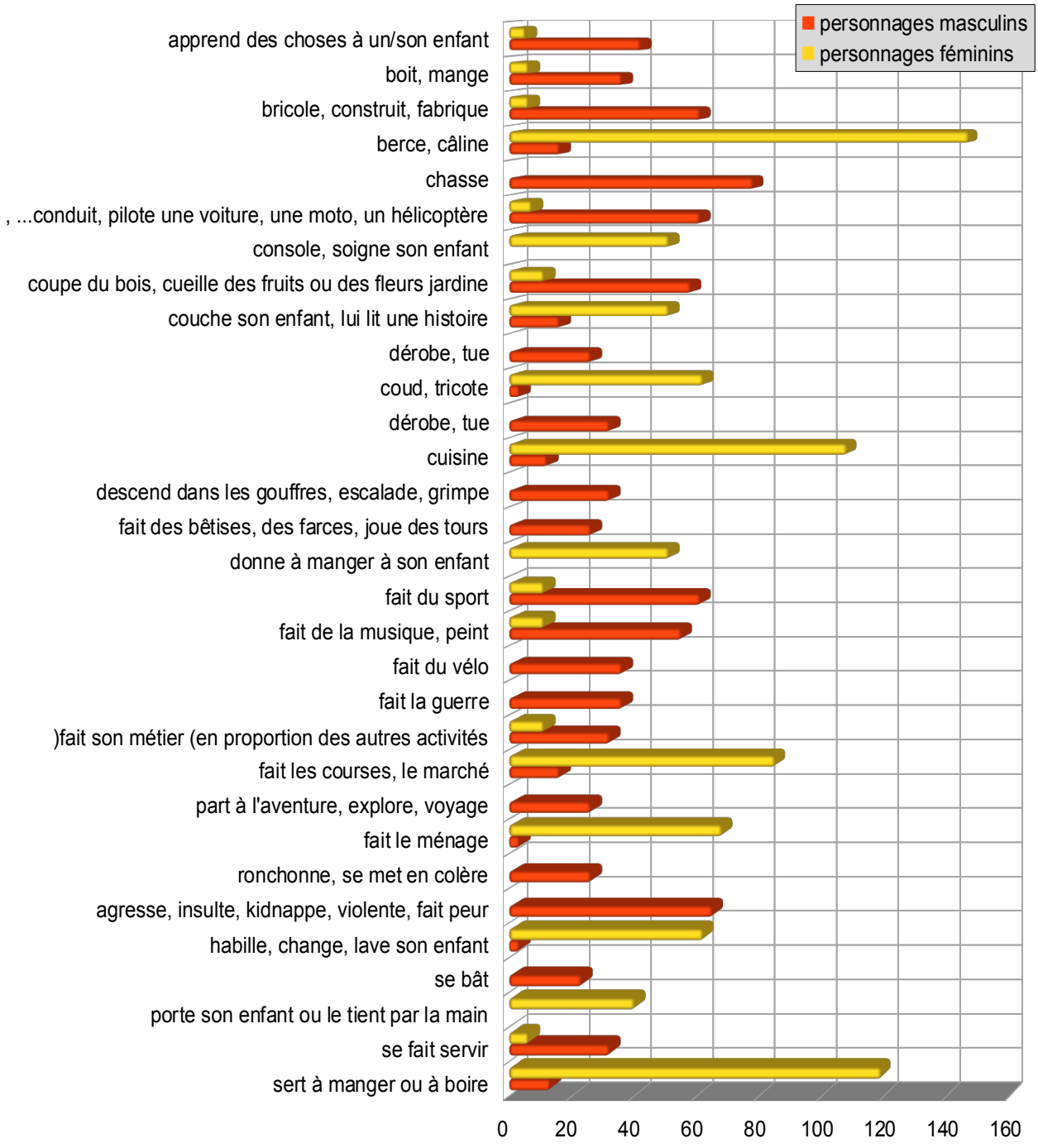
Par ailleurs, nous avons également introduit de nombreuses images, provenant des illustrations des albums, pour éclairer les découvertes progressives des enfants, ce dont l'illustration n°1 ci dessous donne un exemple.

Illustration 1 : Exemple : illustration du constat rédigé par les CM2 suite à leur analyse des données recueillies par les CP : « *sur les couvertures des albums de la BCD, les personnages féminins sont, bien plus souvent que les personnages masculins, "de côté en arrière-plan" et "en petit", alors que les personnages masculins sont majoritairement "centrés en avant" et "en grand"* » **:**



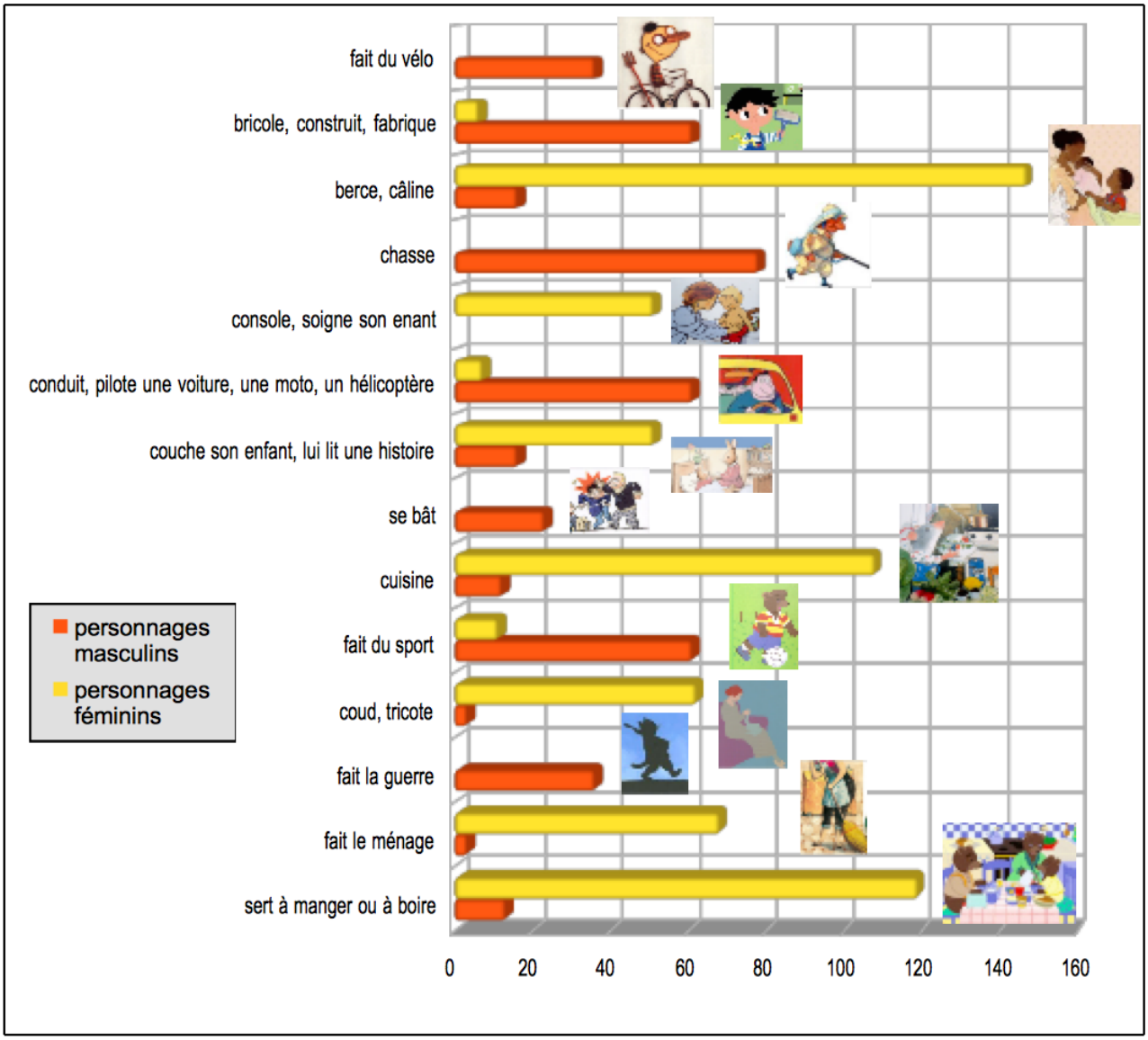
Les diagrammes type barres utilisés ont permis de mettre en évidence, aux yeux des enfants, les différences entre les personnages des deux sexes, en leur présentant leurs caractéristiques pour un même nombre de personnages féminins et masculins. Le diagramme n°1 ci-après illustre la façon dont des données récoltées par les enfants sur les activités des personnages dans les albums ont ainsi pu leur être présentées.

Diagramme 1 : Exemple de restitution des données aux enfants : diagramme sur « *les activités des personnages adultes (pour un même nombre de personnages féminins et masculins)* » :



Lorsque les élèves, recevant une première restitution de leurs données, repéraient les secteurs disproportionnés ou les pics, c'est-à-dire les grosses différences de traitement des personnages selon leur sexe dans ces diagrammes de type secteurs ou barres, ils allaient chercher des illustrations de ces constats dans les albums. Dans une animation dynamique, ces illustrations, tirées des albums, apparaissaient ensuite (devant pics, secteurs et différences constatées) lors de la projection de leurs résultats aux enfants des autres groupes ou classes pour venir appuyer visuellement les constats ou faciliter l'analyse effectuée par les groupes d'enfants. L'illustration n°2 ci-dessous éclaire ces ajouts d'images exemplaires qui ont pu être faits sur les diagrammes et permettaient aux enfants de marquer particulièrement leurs observations principales.

Illustration 2 : Extrait d'ajouts des illustrations modélisantes trouvées par les enfants pour présenter leurs résultats aux autres classes ou groupes ou pour analyser collectivement dans un même groupe :



Enfin, ces illustrations, préférées finalement aux diagrammes, étaient ensuite présentées sous forme de tri final pour développer la réflexion et faciliter la verbalisation des conclusions des enfants. L'illustration n°3 ci-après donne, en exemple de ces tris finaux, celui qui a pu être effectué selon les images, retenues par les enfants, comme résumant les différences principales entre les activités des personnages adultes de sexe féminin (à gauche) et celles des personnages de sexe masculin (à droite).

Illustration 3 : Exemple de tri final des illustrations des albums sur les activités des adultes :

Illustrations des activités des personnages adultes de sexe féminin	Illustrations des activités des personnages adultes de sexe masculin
	

Ce format visuel et mouvant (s'aidant d'outils informatiques de présentation dynamique) a captivé les enfants. Et cela bien au-delà des représentations, que les participant-e-s pouvaient avoir en début de recherche, concernant les capacités de concentration et d'attention de leurs élèves et l'intérêt qu'ils pourraient porter à ces recherches engagées sur les stéréotypes de sexe dans les albums qu'ils fréquentent.

Les enfants sont restés à analyser leurs données, lors de séances allant de cinquante-cinq minutes à

deux heures trente, poussant leur enseignante étonnée à leur rappeler qu'il fallait pourtant sortir en récréation et perturbant les prévisions d'organisation horaire de leur classe, qu'elles avaient faites préalablement. Ainsi par exemple, lors d'une matinée de trois heures durant laquelle ont eu lieu les premières analyses de leurs données par les élèves de la classe 11 de CE2-CM1, ces derniers ont demandé à consacrer à cette analyse deux heures quinze, quand leur enseignante avait prévu, à cette fin, une séance de trente minutes dans l'emploi-du-temps du jour de la classe.

IX-1-2. Synthèse des analyses effectuées sur les albums des écoles par enseignant-e-s et enfants

Au total, la bibliographie des albums analysés par enseignant-e-s et/ou enfants pendant cette recherche porte sur cinq cent quatre-vingt-sept albums distincts présents dans les classes et Bibliothèques Centre Documentaire (BCD) des six écoles ayant participé à la recherche (annexe 1). Ce qui renvoie à une récolte de données analysées avec les enseignant-e-s sur deux cent quatre-vingt-trois albums distincts de leurs classes (sur un total de deux cent quatre-vingt-dix-sept albums analysés) et à une récolte de données dans trois cent quarante-deux albums distincts effectuée par les élèves (sur un total de six cents albums analysés) et implique un recouvrement de quarante-cinq albums[102] entre les albums distincts analysés avec les enseignant-e-s et ceux analysés par leurs élèves.
Nous présenterons dans les sous-parties suivantes une restitution synthétique de ces données, compilant, en les moyennant, les résultats obtenus par les différentes classes et agrégeant données des enseignant-e-s et des élèves ; ce qui correspond aux restitutions globales faites aux enseignant-e-s lors des réunions de travail, et, aux élèves, en fin d'année.

Globalement, les relevés réalisés tant par les enseignant-e-s que par les enfants sont conformes à ceux obtenus par des chercheurs/euses confirmé-e-s (Cromer, Dafflon Novelle, etc.). Il ressort notamment clairement que dans les albums disponibles en classe ou dans les Bibliothèques Centres Documentaires (BCD), les personnages assignés au masculin et ceux assignés au féminin[103] ne sont effectivement pas sur un pied d'égalité, tant d'un point de vu quantitatif que qualitatif. L'asymétrie est toujours au détriment des personnages assignés au féminin.

102- Soit 283 + 342 = 625 ; 625-580 = 45
103- Afin d'alléger nos propos nous parlerons par la suite de personnages « masculins » et de personnages « féminins ».

IX-1-2-1. De la domination masculine des personnages

Dès les couvertures des albums analysés avec enseignant-e-s et/ou enfants, on dénombre presque trois fois plus de titres suggérant des personnages « masculins » que de titres suggérant des personnages « féminins ». De plus, en termes de représentation, comme l'indique le tableau n° 14 ci-après, on constate que les personnages masculins sont en moyenne deux virgule cinq fois plus souvent représentés que les personnages féminins.

Tableau 14 : Sexe assigné aux personnages figurant dans les titres ou représentés sur la couverture des ouvrages (sur 602[104] albums ici considérés) :

Nombre de Titres ...		**Pourcentages**
… suggérant un personnage féminin	*111*	**18 %**
… suggérant un personnage masculin	*294*	**49 %**
… ne suggérant ni l'un, ni l'autre	*158*	**26 %**
… suggérant des personnages des deux sexes	*39*	**7 %**
Totaux :	*602*	**100 %**

Nombre de personnages ...		**Pourcentages**
… féminins sur les couvertures	*319*	**28 %**
… masculins sur les couvertures	*803*	**72 %**
Totaux :	*1122*	**100 %**

Ce déséquilibre se retrouve ensuite à l'intérieur des albums qui comptent plus de deux fois plus de personnages masculins que de personnages féminins, tout type de personnages confondus (principaux, secondaires, figurants), mais aussi plus de deux fois plus de héros (et donc occupant le rôle principal) que d'héroïnes, comme illustré dans le tableau n°15 suivant :

Tableau 15 : Le sexe des personnages à l'intérieur des albums :

Sur la base de 624 albums		
Nombre de personnages (tous types confondus) ...		**Pourcentages**
… de sexe féminin	*1665*	**31 %**
… de sexe masculin	*3713*	**69 %**
Totaux	*5378*	**100 %**

Sur la base de 385 albums		
Nombre de personnages principaux ...		**Pourcentages**
… de sexe féminin	*132*	**30 %**
… de sexe masculin	*305*	**70 %**
Totaux	*437*	**100 %**

De surcroît, la domination du masculin sur le féminin est amplifiée par l'espace occupé par les personnages, variable au regard de différents critères selon le sexe assigné. Sur les couvertures, enseignant-e-s et élèves ont pu constater des différences notables de taille, d'emplacement et de positionnement entre les personnages « masculins » et « féminins ». Ainsi, les personnages

104- Rappelons que le nombre brut d'albums indiqué dans les tableaux est le nombre d'albums sur lesquels ont été récoltées les données permettant les synthèses de résultats y étant présentées. Les sources de récoltes des données étant variables (récoltes effectuées par enfants et/ou enseignant-e-s, par et dans différentes classes, dans différentes BCD des écoles, …), les nombres d'albums sur lesquels portent ces synthèses peuvent varier à l'intérieur des tableaux et/ou d'un tableau à l'autre.

« masculins » sont fréquemment représentés en gros, puis, dans une moindre mesure sont de taille moyenne et enfin très rarement, sont représentés en petit, quand les personnages « féminins » sont prioritairement de taille moyenne, puis, quasiment autant en petit ou en gros (voir tableau n° 16 ci-après).

Tableau 16 : Taille des personnages (sur la base de 492 couvertures) :

Personnages « féminins »		
	Effectifs	Pourcentages
Petits sur les couvertures	*77*	**31 %**
Moyens sur les couvertures	*92*	**37 %**
Gros sur les couvertures	*78*	**32 %**
Totaux	*247*	**100 %**

Personnages « masculins »		
	Effectifs	Pourcentages
Petits sur les couvertures	*109*	**18 %**
Moyens sur les couvertures	*207*	**34 %**
Gros sur les couvertures	*291*	**48 %**
Totaux	*607*	**100 %**

** Petits (moins d'1/4 de la hauteur ou de la largeur de la couverture) / Moyens (entre ¼ et ½) / Gros (plus de la moitié de ma hauteur ou de la largeur).*

Comme indiqué dans le tableau n°17 ci-dessous, les personnages « masculins » occupent davantage le devant de la scène comparativement aux personnages « féminins » (respectivement 89 % contre 76 %) et ce tout en étant centrés à 69% lorsque les personnages « féminins » ne le sont qu'à 48 % ; corrélativement, les personnages « masculins » sont très rarement présentés de côté et en arrière-plan alors que les personnages féminins le sont presque trois fois plus souvent.

Tableau 17 : Emplacement des personnages « féminins » et « masculins » (Sur la base de 492 couvertures) :

Personnages « féminins »		
	Effectifs	Pourcentages
Centré en avant	*118*	**48 %**
Centré en arrière-plan	*31*	**11 %**
De côté en avant	*61*	**28 %**
De côté en arrière-plan	*37*	**13 %**
Totaux	*247*	**100 %**

Personnages « masculins »		
	Effectifs	Pourcentages
Centré en avant	*416*	**69 %**
Centré en arrière-plan	*39*	**6 %**
De côté en avant	*119*	**20 %**
De côté en arrière-plan	*33*	**5 %**
Totaux	*607*	**100 %**

On notera enfin que les personnages « masculins » sont d'abord représentés de face, quand les personnages « féminins » le sont d'abord de profil (tableau n°18, ci-après).

Tableau 18 : Le positionnement des personnages (base : 233 couvertures) :

Personnages « féminins »		
	Effectifs	**Pourcentages**
De face	*39*	**32 %**
De dos	*11*	**9 %**
De profil	*72*	**59 %**
Totaux	*247*	**100 %**

Personnages « masculins »		
	Effectifs	**Pourcentages**
De face	*168*	**54 %**
De dos	*24*	**8 %**
De profil	*119*	**38 %**
Totaux	*311*	**100 %**

Ainsi que nous allons le montrer ci-après, enseignant-e-s et élèves ont pu constater lors de leurs analyses que sont également différenciés, dans les albums : les traits de caractère des personnages, leurs marquages physiques et les accessoires qu'ils utilisent, leurs activités, et, leur capital social et leurs relations.

IX-1-2-2. Des traits de caractère assignés

Contrairement aux conclusions des recherches de Carole Brugeilles, Isabelle et Sylvie Cromer (2002) qui ne relevaient pas de différenciation sexuée dans les traits de caractères attribués aux personnages, les résultats obtenus lors de la RA sur les albums « tout venant » des BCD et des classes révèlent cette différenciation[105]. Ainsi, dans les albums étudiés lors de la RA, les défauts sont réservés aux personnages « masculins » (adultes comme enfants), qui sont violents, brutaux, mal élevés, grossiers et dissipés, tandis que les qualités sont réservées aux personnages féminins (également de tous âges), serviables, tendres, affectueuses, douces et sages[106].

IX-1-2-3. Un marquage physique des personnages « féminins » et des accessoires prescripteurs

Sur les couvertures, comme au sein des albums, les enseignant-e-s participant à la RA et leurs élèves ont constaté une adjonction d'attributs physiques beaucoup plus fréquente chez les personnages « féminins » (accessoires de coiffure, bijoux, talons hauts, etc.) que chez les personnages « masculins » (cravates, barbes ou moustaches, etc.). Il y a ainsi un marquage physique ou une matérialisation du féminin mais pratiquement pas de marquage physique du masculin, ce

105- Carole Brugeilles, Isabelle et Sylvie Cromer avaient étudié de manière exhaustive toutes les nouveautés de fiction en matière d'albums illustrés destinés aux enfants de 0 à 9 ans, parues en 1994, soit 537 albums. Dans la RA, nous avons travaillé sur 587 albums illustrés distincts des BCD et des classes et, moins de deux pour-cent de notre sélection (11 albums parus en 1994) est constitué d'albums communs au corpus étudié par ces chercheuses.
106- Ce codage « qualités/défauts » a été posé par les enfants eux-mêmes au cours de leur analyse.

qu'illustrent les résultats exposés dans le tableau n°19 suivant.

Tableau 19 : Adjonction d'attributs selon le sexe des personnages (sur la base de 263 albums) :

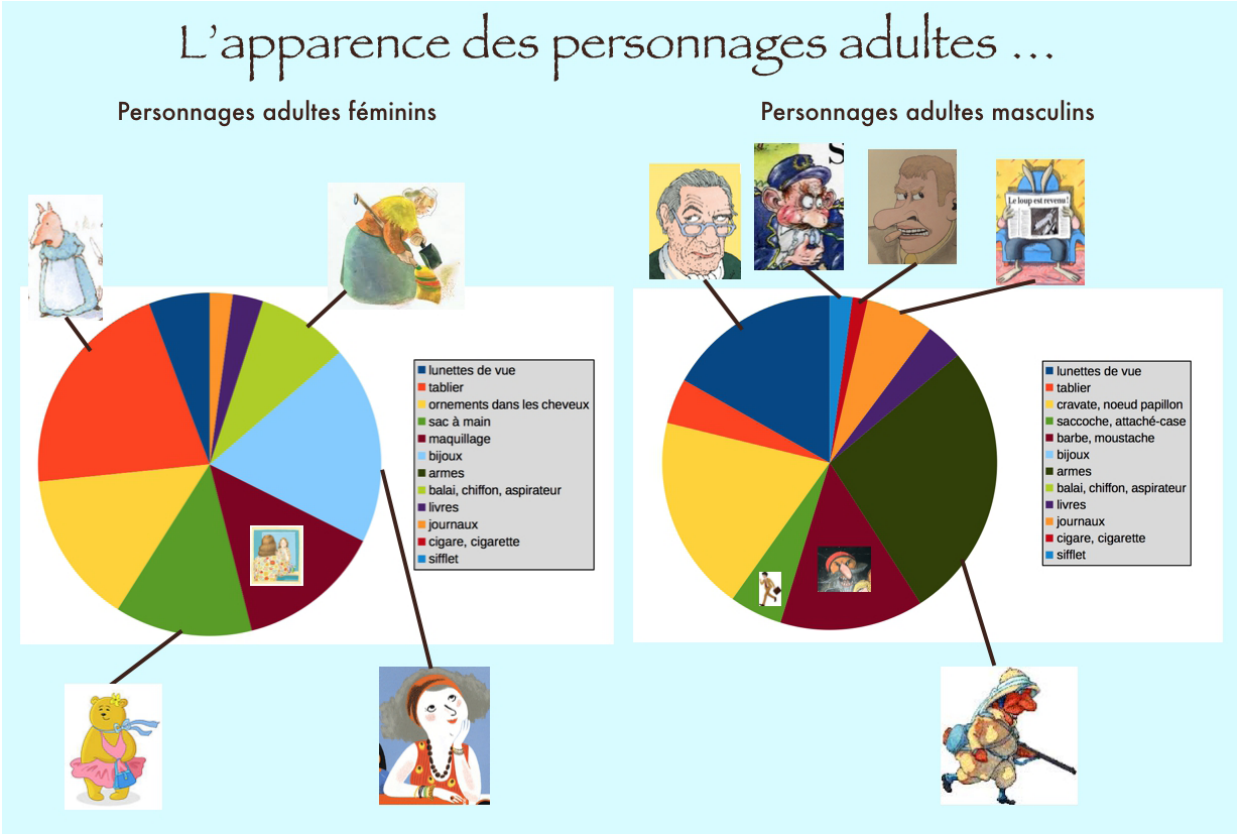
Personnages « féminins »			**Personnages « masculins »**		
	Effectifs	**Pourcentages**		*Effectifs*	**Pourcentages**
Illustrés avec des attributs	*351*	**62 %**	Illustrés avec des attributs	*259*	**21 %**
Illustrés sans attributs particuliers	*215*	**38 %**	Illustrés sans attributs particuliers	*973*	**79 %**
Totaux	*566*	**100 %**	***Totaux***	*1232*	**100 %**

Soulignons que les accessoires portés par les personnages sont souvent également différenciés suivant le sexe assigné aux personnages[107]. Ainsi, les personnages « masculins » sont très souvent représentés avec des armes (elles constituent 27 % des accessoires portés par les adultes « masculins » et 18 % de ceux portés par les enfants « masculins »), alors qu'aucun des personnages féminins, adultes comme enfants, n'en possède. En revanche, les personnages « féminins » peuvent avoir en main un balai, un chiffon ou un aspirateur quand aucun personnage masculin n'est représenté avec un tel accessoire. Les personnages « féminins » portent également fréquemment des tabliers (21 % des attributs des personnages adultes « féminins » et 9 % de ceux des enfants « féminins ») alors que seulement 4 % des attributs des personnages adultes « masculins » sont des tabliers et qu'aucun personnage enfant « masculin » n'en porte jamais. Autre exemple, les lunettes constituent 17 % des attributs des adultes « masculins » et 9 % de ceux des enfants « masculins », alors qu'elles ne représentent que 6 % des attributs des adultes « féminins » (qui sont du reste essentiellement des grands-mères) et 5 % de ceux des enfants « féminins », etc …

L'illustration n°4 ci-dessous donne un exemple de ce qui a alors pu sauter aux yeux des enfants concernant l'apparence différenciée selon le sexe des personnages adultes.

107- Tous les pourcentages cités dans le paragraphe ci-dessous sont les résultats de l'analyse des accessoires portés par les personnages sur les couvertures et à l'intérieur d'un corpus de 239 albums et 1755 personnages observés.

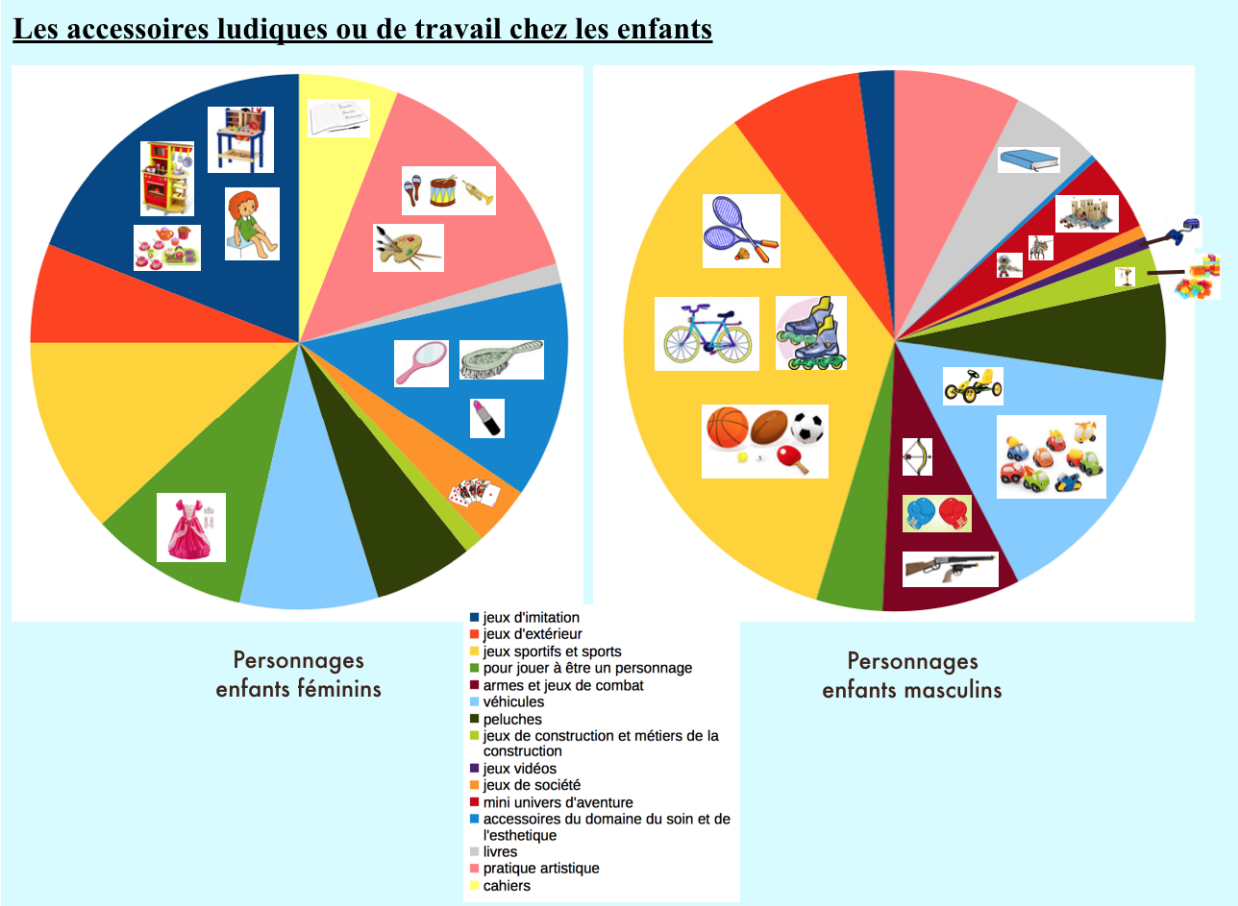
Illustration 4 : Restitution, aux enfants, de leurs données, concernant l'apparence des personnages adultes dans 239 albums :



Les élèves ont ainsi pu faire une série d'observations qui s'inscrivent parfaitement dans le « lexique sexiste » d'images reprenant les stéréotypes les plus couramment utilisés pour « permettre » une bicatégorisation féminin/masculin, que propose Adela Turin (2004, p. 40).

Enfin, chez les personnages enfants, les accessoires ludiques ou de travail qu'ils utilisent (qui soulignent les activités qui devraient être les leurs) sont également différenciés au sein des 239 albums analysés à ce sujet. Les personnages enfants « féminins » sont représentés voguant entre les jeux d'imitation (19 % des accessoires), les accessoires permettant une pratique artistique calme (14 %), les accessoires de soin et du domaine de l'esthétique (13 %) et les déguisements de princesses ou de danseuses (10 %), quand les personnages « masculins » sont très majoritairement représentés avec des accessoires de sport ou de jeux sportifs (35 % de leurs accessoires), puis voguent entre petits véhicules (15 %), armes diverses (9 %) - que ne touchent jamais les personnages féminins) - , jeux d'aventures ou de construction (8 %). Ce qui est illustré par les figures ci-après (illustration n°5).

Illustration 5 : Données récoltées dans 239 albums de la BCD : « *Les accessoires ludiques ou de travail utilisés par les personnages enfants* » :





IX-1-2-4. Des activités assignées

Au travers des activités occupant les personnages, adultes et enfants confondus, nous retrouvons les trois dimensions stéréotypiques de la différences des sexes, évoquées par Anne Dafflon Novelle (2003b)[108].

Ainsi, concernant la dimension intérieur/extérieur, sur les couvertures des albums, les personnages « féminins » sont, deux fois plus que les personnages « masculins », représentés à l'intérieur, et, les personnages « masculins » sont très largement illustrés à l'extérieur, comme le montre le tableau n°20 ci-dessous :

Tableau 20 : Les lieux dans lesquels se trouvent les personnages sur les couvertures (sur la base de 492 couvertures) :

Personnages féminins		
Nombre		**En pourcentages**
À l'intérieur	*64*	**37 %**
À l'extérieur	*108*	**63 %**
Totaux	*172*	**100 %**

Personnages masculins		
Nombre		**En pourcentages**
À l'intérieur	*88*	**18 %**
À l'extérieur	*391*	**82 %**
Totaux	*479*	**100 %**

Concernant la dimension privé/public, on observe que les personnages « féminins » sont d'abord représentés dans un lieu privé (à 54 %) quand les personnages masculins sont très majoritairement situés dans un lieu public (à 80 %), tel qu'indiqué dans le tableau n°21 suivant :

Tableau 21 : Les lieux dans lesquels apparaissent les personnages à l'intérieur des albums (sur la base de 28 albums[109])

	Personnages féminins			**Personnages masculins**		
	Effectifs	**Pourcentages**		*Effectifs*	**Pourcentages**	
À l'intérieur, chez soi	*22*	**54 %**		*10*	**20 %**	
À l'intérieur, hors de chez soi	*5*	**12 %**	**46 %**	*10*	**20 %**	**80 %**
À l'extérieur, à la campagne ou à la mer	*5*	**12 %**		*17*	**35 %**	
À l'extérieur, en ville	*9*	**22 %**		*12*	**25 %**	
Totaux	*41*	**100 %**		*49*	**100 %**	

108- *« Les femmes et les filles sont plus souvent représentées à l'intérieur plutôt qu'à l'extérieur, dans un lieu privé plutôt que public, dans des attitudes plus passives qu'actives. A l'opposé, les hommes et les garçons sont plus illustrés dehors que dedans, dans un lieu plus public que privé, vaquant à des occupations de manière active, voire très active ». (*Dafflon Novelle, 2003b, pp. 2-3)

109- Analyse effectuée sur peu d'albums car imaginée, puis mise en œuvre, par une unique classe, qui s'est alors penchée, pour cette analyse, sur les 28 albums présents dans sa classe.

Concernant enfin la dimension statique/mobile, les personnages « féminins » sont plus souvent statiques (à 64 %) que mobiles (à 36 %), beaucoup plus fréquemment alanguis (pour 83 % des personnages « féminins en mouvement) que vifs (à 17 %) et , à l'opposé, les personnages « masculins » vaquent plus souvent à des occupations actives (57 % sont en mouvement), voire très actives (leurs mouvements sont vifs dans 61 % des cas), tel que le montrent les deux tableaux n°22 et n°23, ci-après.

Tableau 22 : Les mouvements des personnages (sur la base de 234 albums) :

Personnages féminins		
Nombre		**En pourcentages**
Statiques	*105*	**64 %**
Mobiles	*59*	**36 %**
Totaux	*164*	**100 %**

Personnages masculins		
Nombre		**En pourcentages**
Statiques	*159*	**43 %**
Mobiles	*214*	**57 %**
Totaux	*373*	**100 %**

Tableau 23 : Le dynamisme des personnages lorsqu'ils sont en mouvement (sur la base de 234 albums) :

Personnages féminins		
Nombre		**En pourcentages**
Alanguis	*49*	**83 %**
Vifs	*10*	**17 %**
Totaux	*59*	**100 %**

Personnages masculins		
Nombre		**En pourcentages**
Alanguis	*84*	**39 %**
Vifs	*130*	**61 %**
Totaux	*214*	**100 %**

Au delà de ces grandes dimensions, l'ensemble des activités exercées par les personnages ont été catégorisées en treize « types d'activités » pour les personnages adultes[110] et seize « types »[111] pour les personnages enfants. Les résultats obtenus, présentés dans les classes et lors des réunions de RA sous forme de « diagrammes barres » ou « secteurs », ont mis en relief les différences se manifestant entre personnages « féminins » et personnages « masculins » quant à la part prise par chaque type d'activités, dans l'ensemble des activités exercées par chacun.

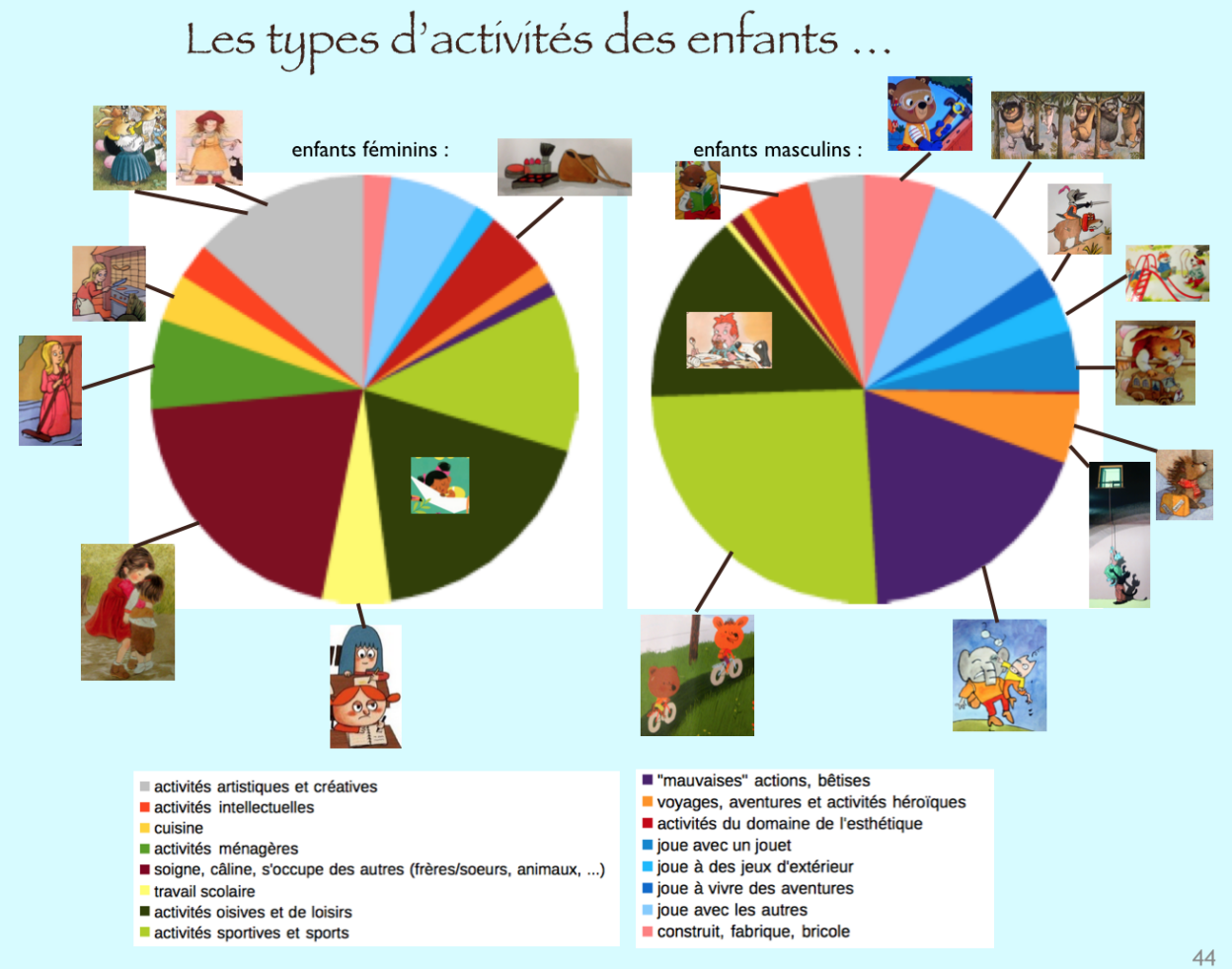
L'illustration n°6 ci-après montre, en exemple, lorsque leur a été présentée la compilation de leurs données à ce sujet, la façon dont ont alors pu apparaître, pour les élèves, les différences entre les types d'activités pratiquées par les personnages enfants féminins et celles pratiquées par les

110- Activités artistiques et créatives ; activités intellectuelles ; tâches du quotidien ; soins aux enfants ; éducation des enfants ; activités oisives ; activités ludiques et de loisirs ; activités sportives et sports ; activités « réprimendables (agit "mal") ; aventures et activités héroïques ; activités de pouvoir ; activités professionnelles ; activités du domaine du soin de l'esthétique.

111- Activités artistiques et créatives ; activités intellectuelles ; cuisine ; construit, fabrique, bricole ; activités ménagères ; soigne, câline, s'occupe des autres ; travail scolaire ; activités oisives et de loisirs ; activités sportives et sports ; mauvaises actions, bêtises ; voyages, aventures et activités héroïques ; activités du domaine du soin de l'esthétique ; joue avec un jouet ; joue à des jeux d'extérieur ; joue à vivre des aventures ; joue avec les autres.

personnages enfants masculins.

Illustration 6 : Exemple de présentation illustrée de leurs données compilées aux enfants (sur la base de 239 albums) :



Le tri final de ces illustrations, en deux séries d'activités assignées d'une part aux personnages « féminins » et, d'autre part, aux personnages « masculins », facilitait la verbalisation des conclusions par les enfants. Ainsi, à propos des activités des personnages enfants suivant le sexe, les élèves ont pu, par exemple, constater qu'il y avait: *« d'un côté des petits garçons qui pratiquent des activités intellectuelles, bricolent, font du sport, font des bêtises, se battent, courent, sautent, délivrent, voyagent, grimpent aux arbres, vivent des aventures et jouent ; de l'autre, des petites filles qui pratiquent des activités du domaine du soin et de l'esthétique, des activités artistiques, s'enfuient, qui font la cuisine et le ménage, travaillent à l'école, soignent, câlinent et s'occupent de leur petits frères et sœurs ou des animaux »* (retranscription des commentaires écrits au tableau par une élève de CM2, sous la dictée de ses camarades observant l'illustration n°7 ci-après).

Illustration 7 : Tri final des illustrations retenues pour résumer les types d'activités pratiquées par les personnages enfants (sur la base de 239 albums) :



À gauche, les activités des personnages enfants de sexe masculin, à droite celles des personnages enfants de sexe féminin.

Par ailleurs, sur une base de deux cent trente-quatre albums analysés, 25 % des personnages adultes « féminins » ont une activité professionnelle contre 49 % des personnages adultes « masculins ». De surcroît, les professions des personnages « masculins » sont beaucoup plus diversifiées et originales que celles des personnages « féminins », qui, pour plus d'un quart sont, lorsqu'elles ont une profession, « maîtresse » d'école. Enfin, les professions exercées par les personnages adultes « masculins » apparaissent souvent plus valorisantes : elles entrent majoritairement dans le groupe socioprofessionnel « cadre et profession intellectuelle supérieure » (27% des professions occupées par les personnages « masculins » et 12% de celles occupées par les personnages « féminins »), quand celles des personnages adultes « féminins » entrent majoritairement, et de façon équivalente, dans les deux groupes socioprofessionnels , « professions intermédiaires » (39 % des emplois occupés par les personnages « féminins » et 7% des emplois des personnages « masculins ») et « employés » (38 % des professions occupées par les personnages « féminins » et 12 % de celles

occupées par les personnages « masculins »)[112]. Capital social, favorisant les personnages « masculins », qui se conjugue avec les relations interpersonnelles qu'ils développent.

IX-1-2-5. Des relations interpersonnelles favorisant les personnages « masculins »

Globalement, à l'intérieur des albums analysés, comme sur leurs couvertures, quand ils sont représentés dans une relation duelle, les personnages « masculins » le sont deux fois plus avec un personnage assigné au même sexe qu'eux, que les personnages « féminins ». Lorsqu'ils sont représentés en groupe, les personnages « masculins » le sont plus de trois fois plus avec des personnages assignés au même sexe qu'eux que les personnages « féminins ». En cohérence, ces personnages « masculins » ne sont quasiment jamais accompagnés par un unique personnage assigné à l'autre sexe, alors que c'est le cas pour 12 % des personnages « féminins ». Au final, les personnages « masculins » apparaissent donc dans un « entre soi » (figuré en gras dans le tableau n°24 ci-dessous) à 41 %, quand les personnages « féminins » ne le sont qu'à 16 %. Pour reprendre les propos tenus par Sylvie Cromer (2010), effectuant des constats similaires, le capital social bénéficie ainsi ici aux personnages « masculins » qui ont principalement des relations entre eux.

Tableau 24 : L'accompagnement des personnages (sur la base de 263 albums) :

Personnages « féminins » en relation avec ...			**Personnages « masculins » en relation avec ...**		
	Effectifs	Pourcentages		*Effectifs*	Pourcentages
un personnage féminin	**20**	**10 %**	**un personnage masculin**	**118**	**21 %**
un personnage masculin	44	23 %	un personnage féminin	45	8 %
plusieurs personnages féminins	**12**	**6 %**	**plusieurs personnages masculins**	**113**	**20 %**
plusieurs personnages masculins	23	12 %	plusieurs personnages féminins	7	1 %
des personnages des deux sexes	95	49 %	des personnages des deux sexes	283	50 %
Totaux	*194*	100 %	***Totaux***	*566*	100 %

112- voir étude des métiers et classement dans les catégories socioprofessionnelles dans l'annexe 9 : « Exemple de données récoltées dans une recherche qualitative et quantitative effectuée, en coopération, sur 239 albums de leur BCD, par deux classes du groupe 1 : un CE1 et un CE2 ».

IX-1-3. Des effets de ces résultats sur les représentations des participant-e-s

Lorsqu'au début de la RA nous évoquions les études dénonçant le sexisme des albums jeunesse, la grande majorité des enseignant-e-s considérait que « *nous exagérions un peu* », que « *ça avait changé quand même* » , qu'ils « *n'y croyaient pas vraiment* », que le « *combat* » que nous les incitions à mener leur paraissait quelque peu « *obsolète* ». Pour elles/eux, ces données de recherche dataient, concernaient des albums vieillots plus vraiment « *en service* » ou alors les albums de collègues « *endormi-e-s et peu vigilant-e-s* ». Même s'ils/elles connaissaient vaguement et diversement les résultats des études exposées, ils/elles étaient loin de s'imaginer les retrouver dans des albums qu'ils/elles utilisaient personnellement. Elles/ils pensaient bien que des différences entre filles et garçons étaient convoquées dans ces albums, mais elles/ils n'avaient pas envisagé une telle ampleur quantitative et qualitative dans les différenciations sexuées établies entre les personnages, suivant qu'ils étaient assignés au féminin ou au masculin. Dans le recensement fait par les acteurs/trices eux/elles-mêmes (enseignant-e-s comme élèves) sur leurs albums, c'est la répétition des différences et leur quantité qui ont déclenché leur articulation aux inégalités entre les sexes par les enfants comme par les enseignant-e-s.

Le fait de travailler collectivement sur leurs propres outils pédagogiques, sur le long terme et en échangeant régulièrement sur leurs analyses, a permis aux enseignant-e-s de prendre conscience, de manière progressive et ancrée, de la réalité persistante et massive du sexisme des albums, y compris pour les albums contemporains. Réalité qui a été matérialisée par les synthèses statistiques et les représentations graphiques mettant en exergue les grandes tendances des données recueillies par leur soin ou par leurs élèves. Ces synthèses et représentations graphiques réalisées et exposées par la chercheuse, et discutées avec elle, furent des éléments importants dans le processus de conscientisation/appropriation du problème, ce que nous exposerons plus avant en analysant les avancées des enseignant-e-s au fur et à mesure de la recherche au point IX-3-3-9. (« Influence des réunions de la session 3 – la session 3 comme une révélation - ») de cette thèse. Avec des temporalités diverses, les constats personnels et collectifs récurrents qu'ont fait les enseignant-e-s ont agi comme un électrochoc sur certain-e-s qui ont pu aller jusqu'à s'exclamer : « *Oh, j'ai eu honte !* »[113], en découvrant que, dès la confrontation des couvertures des albums de leur classe ou de la BCD de leur école, leur sexisme était repérable.

113- Retranscription R3bis-G1, ligne 736, annexe 20.

En outre, le travail conséquent fourni par les enfants et, dès lors, la quantité de données analysées (diffusées aussi d'un groupe à l'autre, d'une classe à l'autre, d'une école à l'autre) ont affirmé la validité des résultats aux yeux des enfants comme à ceux des enseignant-e-s.
Au fur et à mesure de la recherche, les enseignant-e-s se sont mis à croire d'abord à la validité des outils méthodologiques utilisés dans les recherches passées, avant de reconnaître la validité de ces recherches. Et ces outils, validés, ont permis d'obtenir des résultats ancrés qui ont mené à des intentions et développé alors l'implication des enseignant-e-s (ce que nous exposerons également aux points IX-3. et IX-4. au travers de l'analyse du processus de la Recherche-Action effectuée) comme des enfants. Lors des échanges entre enseignant-e-s et chercheuse, puis entre enseignant-e-s / chercheuse et élèves et, enfin, entre élèves, l'interprétation des liens entre mise en évidence de différences et construction des inégalités a été encouragée. En glissant de ce qui n'était d'abord considéré que comme un débat d'opinions à l'analyse et l'interprétation du réel, enseignant-e-s et élèves sont passés du constat des différences au repérage et à l'analyse des inégalités. Favorisant cette confrontation des représentations au réel, l'approche quantitative et qualitative développée par Sylvie Cromer et col. (2002) et Anne Dafflon Novelle (2003), adoptée de manière participative dans cette RA, a permis d'instaurer progressivement une confiance (retrouvée ou acquise) envers les constats des recherches féministes concernant le sexisme de la littérature jeunesse. En dévoilant des inégalités numériques réelles et effectives, alors progressivement perçues comme incontestables, elle a tracé un chemin vers une analyse qualitative critique. Le questionnement des différences mises en exergue dans les albums, sous l'angle des inégalités dont elles sont porteuses, invisibles de prime abord, a ainsi été légitimé, pour les enseignant-e-s et les élèves, mis collaborativement en recherche.

La prise de conscience des différenciations de sexe mises en œuvre dans les albums, associée à leur mise en liens avec, d'une part, les inégalités femmes/hommes dans la société, et d'autre part, les différences filles-garçons exprimées et expliquées par les élèves a permis aux enseignant-e-s de toucher du doigt une autre intelligibilité de ces différenciations que celle induite par l'idéologie de LA différence des sexes. Idéologie qui diffuse, dans le sens commun, une différenciation qui, loin d'être la résultante de faits de nature incontestables, constitue surtout un vecteur de production d'inégalités sociales à contester. Les rendre visibles et intelligibles en tant que telles constitue la base de cette remise en cause. Dans cette nouvelle intelligibilité, éduquer à l'égalité des sexes par la littérature jeunesse a acquis véritablement du sens. Cette prise de sens a, en outre, été corrélativement stimulée et renforcée par l'implication et l'assiduité dont ont fait preuve les élèves dans l'analyse des albums.

IX-2. Analyses de l'activité des enfants

Tout au long de l'année scolaire, les observations des situations ont fait l'objet d'un travail systématique entre participant-e-s à la RA et chercheuse. D'une part, grâce à une confrontation « à chaud », juste après les séances en classe, des observations de l'enseignant-e de la classe dans laquelle venait de se dérouler une activité et de celles de la chercheuse. Puis, d'autre part en étant analysées dans le cadre de réunions de RA avec les deux groupes de participant-e-s. Réunions dans lesquelles étaient apportés des enregistrements vidéos ou sonores de séances de classe, parfois des retranscriptions écrites faites par la chercheuse de ces enregistrements, des productions écrites des enfants dans lesquelles ils faisaient part de leurs conclusions ou questionnements, des compilations des données qu'ils avaient récoltées et des récits de séances ayant eu lieu dans leur classe fait par les enseignant-e-s ou de réactions de leurs élèves qu'ils/elles avaient pu observer.

Dans les situations, que l'on peut qualifier de pédagogiques, observées (directement par l'ensemble des groupes de RA ou rapportées par un-e des enseignant-e-s), sont relevés plusieurs points qu'il convient de développer.

IX-2-1. Des enfants qui manifestent motivation, curiosité, engagement et qui s'intéressent au travail proposé et à leurs découvertes

On observe : le calme des enfants (lors des séances de décryptage et d'interprétation des données, lors des débats qui font suite à ces séances et lors des travaux en groupes pour récolter les données analysées) ; l'assiduité avec laquelle ils accomplissent les tâches à effectuer pour répondre à leurs questions de recherche ; la durée conséquente de leurs temps de concentration lorsqu'ils analysent leurs données puis débattent des conséquences qu'ils perçoivent suite à ces analyses (certaines séances ont duré deux heures trente sans que l'attention des enfants ne décline) ; l'enthousiasme avec lequel ils conduisent leurs recherches et avec lequel ils reçoivent leurs résultats. Les enfants montrent qu'ils attendent avec impatience les compilations de leurs données et, ils les réclament à leur enseignant-e. Ils s'interrogent sur les résultats qu'ont pu obtenir les « *vrais chercheurs* », les autres classes ou écoles ayant participé à la RA lorsque les enseignant-e-s les informent de ces recherches « identiques » à la leur qui ont pu être conduites. Ils demandent à voir ces résultats pour les comparer aux leurs. Ils se sentent valorisés par le travail accompli. Ils amènent d'eux-mêmes, au fur et à mesure de leur avancée, de nouvelles questions auxquelles ils aimeraient chercher des

réponses (exemple : les jouets utilisés par les personnages enfants dans les albums, le positionnement des personnages féminins et masculins sur les couvertures, etc.).

IX-2-2. Un investissement de tous les enfants (quel que soit leur âge) dans les activités proposées

Dans les situations observées, on constate que, malgré les différences interindividuelles (âges, compétences des uns et des autres dans différents domaines, sentiments ou non de faire partie du groupe des garçons ou du groupe des filles, timidité, confiance en soi, etc.), tous les enfants s'engagent dans toutes les activités proposées. Lors des débats, ils participent tous et veulent tous intervenir (exemple d'une observation des participant-e-s : « *Et, ils [les élèves observés dans la vidéo] lèvent tous la main, hein, ils veulent tous parler !* »[114]. Dans le travail en groupe, ils mènent tous les tâches, jusqu'au bout, en développant leur autonomie, ils participent aux interprétations de leurs données (même en maternelle).

Les observations effectuées des interventions des uns et des autres dans les vidéos sur les débats en classe montrent que, si, quelques élèves, dans les premiers débats, ont semblé exclus de la conversation, ce n'est que très temporairement. Ils sont rappelés très rapidement au cœur de la conversation par leurs camarades qui les interpellent, ou ils entrent finalement d'eux-mêmes dans la conversation en fin de débat (en ayant, en fait, suivi tout son contenu puisqu'ils sont capables de s'y raccrocher sans difficulté et font références aux propos tenus par leurs camarades). Dans les débats, comme dans les travaux menés en groupe, les échanges parasites extérieurs aux thèmes proposés sont pratiquement inexistants. Les quelques diversions observées sont faites à propos du contenu des albums sur lesquels les enfants sont en train de récolter des données et qui les intéresse temporairement et heureusement.

IX-2-3. Des enfants qui organisent leurs recherches de façon méthodique et des échanges de type partenarial focalisés sur l'accomplissement de la tâche commune

On observe que, lors des échanges dans les groupes, les enfants s'accordent sur ce qu'ils doivent chercher exactement ; ils éclaircissent les termes lorsqu'un élève ne les comprend pas tout de suite en donnant des exemples et des synonymes ; ils trient ensemble les données ; ils mettent au point les

114- Annexe 19, retranscription R2-Groupe 2, ligne 500.

procédures à mettre en œuvre pour parvenir à récolter tout ce dont ils ont besoin pour répondre aux questions qu'ils se posent, ne pas faire deux fois les mêmes recherches, se répartir les tâches pour aller plus vite, pour récolter davantage ; ils discutent au fur et à mesure des observations qu'ils font sur les albums mis à disposition et commencent à faire les premières interprétations « à chaud ». Si des enfants récoltent parfois des données, non pas collectivement mais, individuellement, en classe, « *lorsqu'ils ont terminé un travail* », ils ne le font pas en se situant les uns par rapport aux autres, mais pour collaborer à l'activité commune, préoccupés seulement d'arriver à un résultat collectif satisfaisant dont ils sont fiers collectivement. Chaque fois qu'ils ont observé un point dans un album, ils le cochent dans de grands tableaux communs pour qu'il n'y ait pas de doublons et pour avancer ensemble, et ils se réjouissent de voir ces tableaux se remplir de plus en plus dès qu'un enfant ajoute une croix. Il en est de même des groupes d'élèves, récoltant différents types de données, qui travaillent en parallèle pour élargir leur champ de recherche et non en concurrence. Les enfants qui ont des compétences plus avancées dans certains domaines sont sollicités par leurs camarades (pour faire des calculs, chercher la définition d'un mot dans un dictionnaire, dire de quoi parlait le livre, expliquer des proportions, les comparer, …) et les domaines de compétences entre enfants sont partagés, comme le montre l'exemple ci-dessous, tiré de la retranscription des propos d'un groupe de quatre enfants[115] de CM1 en recherche sur des livres de la BCD, en mai 2015 :

- Gloria : « *Toi, comme tu connais déjà l'histoire de ces livres-là, tu nous trouves toutes les activités des personnages, parce que tu sais où ils en font dans le livre, tu sais les pages. Et moi, je réfléchis à dans quels types d'activités ça va (sport, ménage, jeux, voyages, travail et tout ça).*
- Léone *: Et moi, je les écris dans le tableau pour les classer, et toi aussi Yorick, tu m'aides.*
- Yorick : *Non, moi, je compte ... pour chaque type, dans les cases. Comme ça, après, au regroupement, on pourra donner directement le nombre de personnages par genre d'activités pour notre paquet aux autres …* ».

IX-2-4. Des élèves qui savent se référer aux savoirs scolaires dont ils ont besoin pour mener à bien leur projet

Dans toutes les classes, on observe des enfants qui, pour récolter puis, analyser leurs données, mobilisent leurs connaissances (littéraires, lexicales, mathématiques, etc.), réinvestissent et/ou développent de nombreuses compétences (Se repérer dans une bibliothèque, dans les albums ; comprendre des textes, des documents et des images pour les interpréter ; exploiter des données

115- Tous les prénoms des enfants et participant-e-s à la RA ont été changés dans les retranscriptions présentées dans cette thèse.

numériques ; comprendre des problèmes relevant de la proportionnalité dont des problèmes relatifs aux pourcentages ; comparer des nombres ; calculer ; utiliser des outils pour représenter un problème : schémas, diagrammes, graphiques, … ; rechercher des informations, les classer ; les interpréter, etc …).

IX-2-5. Des enfants qui interprètent, développent leur esprit critique et parviennent à articuler différences et inégalités de sexe

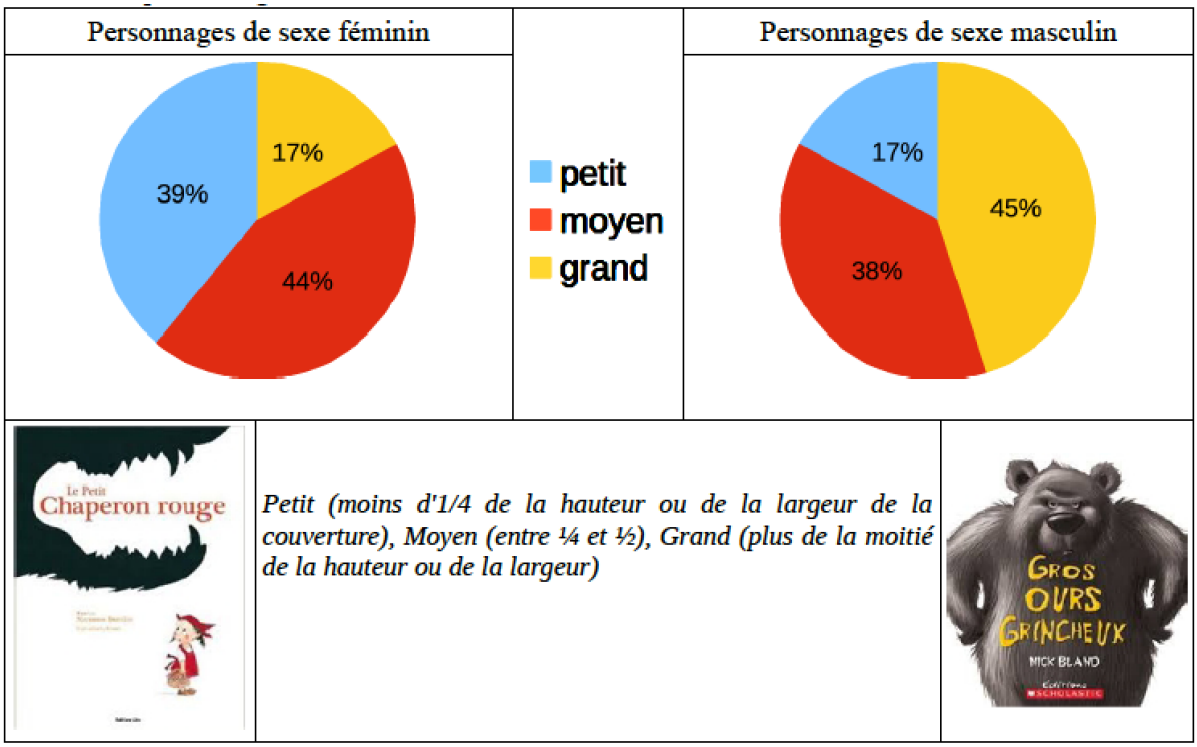
En observant les séances enregistrées d'analyses par les enfants des compilations de leurs données, on peut constater, qu'au fur et à mesure de leurs analyses, les commentaires des enfants ne portent plus uniquement sur les inégalités quantitatives entre les personnages des deux sexes et sur les différences de présentations de ces personnages (qu'ils ont pu repérer et lister) dans les albums, mais deviennent des interprétations, que font les enfants eux-mêmes, de leurs conséquences en tant qu'inégalités entre les sexes. Lors des analyses que font les enfants en coopération, c'est par la discussion qu'ils avancent ensemble vers de nouvelles représentations et c'est dans la réflexion, qui se construit collectivement, qu'ils parviennent peu à peu (mais de plus en plus spontanément avec le temps) à articuler différences constatées et inégalités de sexe, donc qu'ils commencent à contester ce faisant, les normes sexuées.

La séance, retranscrite ci-après, qui s'est déroulée dans une classe de CE1 (enfants de 6-7 ans), lorsque la compilation des données qu'ils avaient récoltées sur les couvertures de leurs albums a été restituée aux élèves, peut illustrer ce constat.

L'illustration n°8 ci-après représente une des images, projetées au tableau lors de cette séance, qui ont été commentées unes à unes par les enfants.

Illustration 8 : Image projetée au tableau et commentée par les enfants :

« *Taille des personnages sur les couvertures des albums de votre classe* »



Réagissant à la réception des données qu'ils ont récoltées, ici, à propos de la taille des personnages de sexe masculin ou féminin représentés sur les couvertures, les enfants, dont les commentaires sont retranscrits ci-dessous[116], commencent par constater l'inégalité quantitative, les différences (« *c'est pas pareil* », « *c'est pas juste* ») entre les personnages féminins et masculins (représentés en gros ou en petit sur les couvertures), excepté Annie, qui, elle, s'attache directement à l'aspect qualitatif de la différence constatée :

« *- Annie : Ce qui m'agace, c'est que, pourquoi, les filles, elles sont en tout petit ?*
- L'enseignante : Elles sont représentées plus souvent en plus petit que les personnages de sexe masculin ?
- Annie : Ben oui, carrément !
- Martin : Le jaune c'est grand, le bleu c'est petit. Il y a un beaucoup plus grand jaune chez les masculins ... et un beaucoup plus grand bleu chez les féminins ! C'est pas pareil !
- Manon : Ben oui, c'est différent ! C'est pas normal, c'est pas juste ! »

Annie interprète une présentation (« petite ») en termes de représentation et de conséquences

116- Tous les prénoms des enfants ont été changés dans la retranscription de l'enregistrement.

(« faible »). Elle précise sa pensée pour ses camarades et est alors rejointe par un autre élève, Martin, qui allie déséquilibres qualitatifs et quantitatifs entre les personnages féminins et masculins pour appuyer l'idée d'inégalité(s) :

« *- Annie : Ça m'agace, ça : les filles en tout petit, les garçons en gros (...) c'est comme si on était toute faible ! TOUTE FAIBLE ! ... Et ça, par contre, je déteste !*
- Martin : Parce que, ce qu'on a vu, avant, c'est que déjà, il y avait plus de garçons ... en plus ...
- L'enseignante : Oui, déjà, il y avait plus de personnages masculins que de personnages féminins, mais, en plus ...
- Martin : ... en plus, ils sont en plus gros. C'est pas très égal ... »

Souscrivant aux constats d'Annie et Martin, les enfants vont alors comparer le discours ainsi tenu dans les albums (ici, « *les filles sont petites* », et, conséquemment, présentées comme « *faibles* »), au discours social (« *on nous dit* »), qu'ils vont alors commencer à critiquer :

« *- Juliette : Déjà, juste dans la réalité ... Pourquoi, dans la réalité, on fait comme si les hommes doivent être forts et les filles, non ? Pas pareils (...)*
- Madhi : Ben oui ! On nous dit ça, toujours.
- Plusieurs élèves : Et c'est pas vrai en plus !
- Annie : Mais ça, mais par contre, ça, c'est non ! On n'a pas à nous dire ça !
- L'enseignante : Mais, qui nous dit ça ?
- Juliette : Mais les gens !
- Annie : Et les couvertures des livres ! Ben oui ! Et ça, mais c'est inadmissible ! C'est pas possible ! »

Découvrant ainsi des prescriptions, faites dans les albums, correspondant à certaines représentations sociales des filles et des garçons, des hommes et des femmes, les enfants vont continuer à interpréter leurs observations sur les différences de représentations des personnages féminins et masculins, toujours en terme de conséquences sur ce qu'ils appellent « la réalité » : « gros » et « plus nombreux » entraîne « importants ». Dès lors, ils passent du constat de différences de représentations, à sa conséquence en termes d'inégalités entre les sexes dans la vie de tous les jours, et, de surcroît, perçoivent les enjeux de domination sous-jacents :

« *- Madhi : Dans les livres, les garçons ils sont plus et plus gros ... plus forts ...*
- Manon : Ils sont plus importants !

- Annie : Ben c'est ça ! En fait, dans les livres, on a l'impression que quand un auteur veut faire quelque chose, euh … avec euh, « costaud », quoi, « puissant », mais c'est toujours les hommes ! Mais ça aide jamais les femmes ! Ça aide juste les hommes ! Et ça, par contre … Non mais, hé, l'auteur, tu vas nous laisser de la place, oui ? (rires)
- Eloi : Ben, en fait, pourquoi les garçons c'est toujours force, combat et aventure ? Pourquoi, ça peut pas être les filles, quoi ? C'est bizarre …
- Plusieurs : Ben oui, ça ce serait bien pour une fois.

Tous les enfants, ne vont cependant pas au même rythme dans le raisonnement mené :

- Louis : Non mais je comprends pas trop pourquoi il y en a, là, elles disent : " ben pourquoi les hommes sont plus forts que les femmes ? ". Je comprends pas pourquoi elles trouvent ça triste … ou injuste … Je comprends pas pourquoi …
- Annie : Tu comprends pas pourquoi ? … Alors ça !
- L'enseignante : Beh, elles s'insurgent peut-être ?
- Louis : Ouais, mais ça a rien avoir avec le livre.
- Madhi : Ben si, puisque le livre nous dit ça en fait !
- L'enseignante : C'est la façon dont le livre représente les filles et les garçons, les hommes et les femmes …
- Madhi : Ils nous disent ça !
- Manon : Les hommes les puissants, les femmes les faibles …
- Annie : Et si moi j'ai envie d'être présidente de la République ou de prendre un bazooka ? Tu le comprends, ça ? (rires) »

Les enfants peuvent faire de nombreux constats sur les différences de présentations des personnages féminins et masculins et les stéréotypes de sexe dans les albums. C'est face à la répétition de tous ces constats, à force d'analyses collectives et d'interprétations argumentées et discutées de ceux-ci, que tous les enfants ont été amenés, par leurs camarades, à s'interroger, critiquer, remettre en question, changer.

IX-2-6. Des enfants qui prennent conscience et qui se révoltent contre les inégalités de sexe et les prescriptions les entraînant

Ainsi, en fin de recherche, le petit Louis qui, dans l'extrait ci-dessus, n'avait pas compris tout de suite ce qui pouvait choquer ses camarades lors de leurs premières découvertes, écrira, après de nombreuses autres analyses effectuées avec ses camarades :

« *Il y a plus de garçons dans les livres. C'est pas normal. C'est pas normal qu'ils soient plus courageux et plus puissants et que les garçons ne pleurent pas et que les filles fassent le ménage et que les garçons aillent à la chasse. Les livres nous montrent des filles qui font ça, des garçons qui font ça. Des filles petites, des garçons forts. Des garçons devant, des filles derrière. Des filles assises, des garçons qui courent. Les filles sont pas les esclaves ! Les garçons sont pas les rois ! Et, moi, j'aime pas la chasse ! Et ma sœur, elle adore courir ! Et des fois elle est devant, et des fois je suis devant. Et c'est bien comme ça. Faudrait le dire aux auteurs de pas nous dire comme on doit être et où on doit être. On est comme on veut et on va où on veut !* »[117].

Les recherches des élèves ont porté leurs fruits. Les interprétations qu'ils ont pu faire en partant de leurs propres observations les ont fait réagir, les ont convaincus, ont convaincu leurs camarades mais aussi leurs professeur-e-s. Professeur-e-s étonné-e-s de constater, à travers les mots de leurs élèves, l'étendue de leurs avancées. Ces « mots » des élèves ont été rapportés par les participant-e-s lors des réunions de RA, oralement ou sous forme de productions d'écrits qu'ils/elles avaient fait réaliser aux enfants.

Ces avancées des enfants, ainsi repérées par les enseignant-e-s, peuvent être illustrées par les deux exemples (pris parmi bien d'autres) ci-après. Ces écrits des enfants ayant permis aux participant-e-s de constater l'effet de leur travail et l'évolution de leurs élèves, ont été choisis parmi les productions des élèves rapportées à la dernière réunion de RA, en juin 2015, par l'enseignante de la classe de CM2.

Pour permettre à ses élèves de résumer ce que leur avait appris les recherches qu'ils venaient d'effectuer, cette enseignante leur avait demandé de répondre par écrit aux deux questions suivantes : « *Que se passe-t-il dans les livres ? »* et *« Qu'en pensez-vous ?* ».

117- Production écrite, répondant à la consigne : « *Qu'avez-vous découvert en faisant ces recherches sur les livres de l'école* », rapportée à la dernière réunion de RA par l'enseignante de la classe de CE1.

Exemple 1 :

Lorsque les recherches sur les albums ont eu lieu de manière coopérative entre toutes les classes de l'école du groupe 1, nous avons retenu parmi ces productions, la conclusion rédigée par Elisa (CM2, 10 ans), parce que ces propos rejoignent ceux de Louis (CE1, 7 ans) précédemment cité. Ce qui constitue une trace du fait que les enfants, de différents âges et classes, sont parvenus à poser un diagnostic commun de la situation qu'ils ont analysée ensemble (préalable à des actions et réactions collectives) :

« Que se passe-t-il dans les livres ? [consigne d'écriture donnée par l'enseignante]

Dans la plupart des livres, il y a plus de garçons avec des caractères téméraires, bagarreurs .. Ils ont plus de choix que les personnages féminins qui, elles, doivent être comme ceci ou comme cela. Les personnages masculins peuvent être et sont plus libres de mouvements.

Qu'en pensez-vous ? [consigne d'écriture donnée par l'enseignante]

Les personnages féminins sont comme réduits en esclaves, elles ont moins de choix et doivent être gentilles, petites, discrètes ... Alors que les personnages masculins peuvent être bagarreurs, méchants, gros, ... Je trouve ça très inégal et je crois que les auteurs ne se rendent pas compte que les enfants garçons vont faire comme les livres et idem pour les filles qui se donnent une mauvaise idée de base ».

Exemple 2 :

Nous avons ensuite choisi, parmi les autres productions d'écrits rapportées à la dernière réunion de RA par l'enseignante de CM2, celle d'un autre de ses élèves, parce que celui-ci fut souvent cité, par les enseignant-e-s de l'école, durant les réunions de RA, comme exemple du poids de l'éducation familiale : « *celui pour qui c'est trop tard* », « *ce contre quoi on ne peut pas lutter* ». Un élève qui a donc pu laisser croire aux participant-e-s que toute action pédagogique, dans sa direction, pour parler d'égalité des sexes, ne serait que perte de temps ... Un élève qui, en début d'année, avant d'entrer en recherche, s'exclamait en ricanant : « *Mais, c'est pas qu'on laisse pas jouer les filles au foot, c'est qu'elles veulent pas jouer ! Elles n'aiment pas ça ! Mais c'est normal, elles sont nulles ! Moi, si j'étais nul comme elles, j'aimerais pas jouer non plus ... je préfèrerais aller pouponner ma poupée, ça, elles savent faire !* »[118]. Mais un élève, qui, en fin de recherche, résumait ainsi par écrit les analyses effectuées dans l'école :

« Que se passe-t-il dans les livres ? [consigne d'écriture donnée par l'enseignante]

Dans les livres, il y a pour les garçons la belle vie et pour les filles être soumises. Les travaux ne

118- Retranscription des propos enregistrés dans un des premiers débats de la classe.

sont pas les mêmes : pour les filles les ordures ménagères et les gars les métiers. Et les métiers un peu plus physiques, pas trop pour les filles. Et ce n'est pas du tout la même vie qu'on nous propose.

Qu'en pensez-vous ? [consigne d'écriture donnée par l'enseignante]

Je trouve que ça ne devrait pas montrer des exemples comme ça. Les filles et les garçons devraient être pareils, les uns comme les autres. Il faudrait que les filles fassent pareil que les gars et les garçons fassent la vaisselle et les filles aillent se promener. Sinon, après on croit qu'on aime faire ça ou ça mais, en vrai, c'est pas qu'on aime ça ou ça, c'est pas vrai, c'est pas ça. C'est qu'on croit qu'on peut pas. Et on devrait tous pouvoir les mêmes choses, filles ou gars. Et on devrait pas croire qu'on peut pas parce qu'on est fille ou gars ».

Un élève dont l'évolution, concernant la question de l'égalité des sexes, a donc particulièrement été remarquée par les enseignant-e-s de l'école, d'autant que ces derniers/nières considéraient cette évolution comme difficilement envisageable en début d'année scolaire.

C'est en voyant l'intérêt que leurs élèves ont porté à toutes ces recherches, l'assiduité avec laquelle ils se sont lancés dans les analyses (les séances d'analyses en classe pouvant durer plus d'une heure sans interruption ce qui est très conséquent en primaire, sans que l'attention des enfants ne décline), et ces avancées réflexives qu'ils ont effectuées, que les enseignant-e-s ont été convaincu-e-s de l'intérêt que les enfants pouvaient porter à la question, de leurs capacités à la traiter, et alors, de leur propre utilité, de leur propre capacité d'agir, ce que nous allons développer dans le point suivant de cette thèse au travers de l'analyse de l'évolution de l'implication des enseignant-e-s ayant participé à cette RA.

IX-3. Analyse des réunions de Recherche-Action

Nous avons cherché à déterminer des indicateurs des transformations engagées et de l'évolution des participant-e-s au sein du processus de la RA.
Pour repérer, à travers les échanges ayant eu lieu entre et avec les enseignant-e-s, si et comment les représentations ont bougé, nous nous sommes appuyée sur l'analyse des huit réunions de RA[119] qui ont eu lieu durant l'année scolaire 2014-2015.

Le tableau n° 25 ci dessous présente les huit réunions de RA analysées, les moments auxquels elles ont eu lieu, leur durée et le nombre d'enseignant-e-s de chaque groupe y ayant participé.

Tableau 25 : Informations de base sur les sessions de Recherche-Action :

Année scolaire 2014/15		Groupe 1 (enseignant-e-s d'une même école)		Groupe 2 (enseignant-e-s dans différentes écoles)	
		Durée des réunions	Présent-e-s	Durée des réunions	Présent-e-s
La mise en place de la recherche	Première session **Fin Novembre**	R1G1 : 1h58'	7/9	R1G2 : 2h09'	5/6
	Intersession 1-2	**Décembre, janvier**			
Les prémices du diagnostic	Seconde session **Fin Janvier**	R2G1 : 2h08'	8/9	R2G2 : 2h01'	5/6
	Intersession 2-3	**Février, mars, avril**			
La révélation	Troisième session **Mi avril**	R3G1 : 1h08'	9/9	R3G2 : 1h37	5/6
		R3bisG1 : 1h32'	9/9		
	Intersession 3-4	**Avril, mai, juin**			
Le bilan	Quatrième session **Fin juin**	R4G1-2 : 1h22' 10/14 présent-e-s			

119- Dont les retranscriptions sont présentées en intégralité de l'annexe 16 à l'annexe 23.

IX-3-1. L'analyse par « figuration dynamique » : la méthode imaginée

IX-3-1-1. Une méthodologie qui s'appuie sur la Grounded Theory

Tout au long de cette recherche collaborative, nous avons cherché à « découvrir » une réalité dans les interactions que nous pourrions avoir avec les participant-e-s à la Recherche-Action et avec les enfants, dans les contextes temporel, culturel et structurel dans lesquels elle se trouve. Nous sommes parvenus à une description de cette réalité en donnant une place centrale aux actions, préoccupations et avancées des acteurs/trices, enfants comme enseignant-e-s. En cela, notre démarche de recherche est proche du modèle de la Grounded Theory constructiviste (Charmaz, 2000, 2006 ; Morse et al., 2008)[120].

La Grounded Theory ou théorie enracinée ou encore théorie ancrée (Glaser et Strauss, 1967/2010 ; Paillé, 1994a ; Charmaz 1995, 2000 ; Bryant & Charmaz, 2007/2010) peut être définie comme une méthode de recherche qualitative originale reposant sur l'exploitation systématisée des données de terrain. Ses fondateurs, Barney G. Glaser et Anselm Leonard Strauss s'opposent à une division entre théorie et recherche. Il ne doit pas y avoir, pour ces derniers (1967/2010), de séparation entre la phase de collecte de données et les phases d'analyse d'une recherche. Ils proposent une démarche méthodologique qui combine la tradition de terrain de l'École de Chicago (ethnographie et interactionnisme symbolique) et la rigueur de la démarche quantitative. L'objectif, dans les allers-retours répétés entre récolte des données de terrain et analyse, est d'amener à la production de théories qui peuvent être définies comme des scénarios interprétatifs centraux venant donner sens à cet ensemble de données et pouvant être transférés à d'autres situations.
Dans ce cadre, il s'est agi, durant toute la recherche, d'effectuer un aller-retour constant et progressif entre les données recueillies et un processus de théorisation dont l'objectif a été de parvenir à une compréhension nouvelle des phénomènes en jeu dans la mise en œuvre de l'éducation à l'égalité des sexes à l'école primaire. Si nous présentons également, dans le point IX-3. de cette thèse, une analyse rétrospective de la Recherche-Action qui a eu lieu en 2014-2015, toutes les actions conduites et analysées ont découlé de ces allers-retours constants.

La grounded theory ou analyse par théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967/2010) comprend six opérations, ou étapes principales, qui ne sont pas équivalentes et dont l'ampleur varie en cours de

120- Cette démarche est proche des versions les plus récentes de la théorie ancrée développée par Charmaz et Bryant (Pour une représentation modélisante des différentes formes de la Grounded théorie, voir le schéma construit par Olivier Brito dans sa thèse, 2013, p.122.

recherche : la « codification », la « catégorisation », la « mise en relation », l' « intégration », la « modélisation » et la « théorisation ». Ces étapes ne sont pas exclusives les unes des autres et leur progression n'a pas l'obligation d'être linéaire (Paillé, 1994a). Pierre Paillé a ainsi ouvert la possibilité de ne réaliser que les trois premières opérations qui amènent le/la chercheur/se à un niveau analytique très intéressant qui peut suffire à ses objectifs.

Dans la méthodologie adoptée dans le cadre de cette recherche, nous avons réalisé une analyse thématique qui peut être considérée comme le produit de ces trois opérations : la « codification »[121], la « catégorisation »[122] et la « mise en relation »[123]. Notre analyse thématique ne s'est pas limitée à une codification thématisée. Nous avons recherché les tendances pouvant se dégager de notre corpus (retranscriptions des réunions de Recherche-Action et notes de terrain) afin de les classer et d'en ressortir les thèmes présents, pour ensuite analyser ces thèmes et les interpréter. Les « thèmes » que nous avons dégagés puis analysés correspondent alors, dans le vocabulaire utilisé dans la Grounded Theory, aux « catégories »[124] de l'analyse par théorisation ancrée.

Pour caractériser la méthode d'analyse dont nous nous sommes inspirée pour concevoir nos propres outils d'analyse, nous nous appuierons alors sur la définition qu'en donne Pierre Paillé : « *L'analyse par théorisation ancrée (qui est une des nombreuses méthodes d'analyse qualitative) est une démarche itérative de théorisation progressive d'un phénomène, comme on pourra le constater, c'est-à-dire que son évolution n'est ni prévue ni liée au nombre de fois qu'un mot ou qu'une proposition apparaissent dans les données. Ainsi, elle ne correspond ni à la logique de l'application d'une grille thématique préconstruite ni à celle du comptage et de la corrélation de catégories exclusives les unes des autres. En fait, l'analyse par théorisation ancrée n'est pas l'analyse d'un contenu elle équivaut beaucoup plus justement à un acte de conceptualisation* » (P. Paillé, 1994a, p. 151)

Parmi les outils d'analyse usuels de la Grounded theory figurent les logiciels d'aide à l'analyse des données qualitatives que sont les « Computer Aided Qualitative Data Analysis Sofware » (CAQDAS). Ces logiciels, dont fait partie le logiciel Nvivo, que nous avions utilisé dans le cadre de

121- La « codification » est la reformulation de la réalité vécue ou exprimée par l'acteur/trice : « *Opération intellectuelle du chercheur qui consiste à transformer des données brutes (faits observés, paroles recueillies…) en une première formulation scientifique* » (Mucchielli, 1996, p. 25). Il s'agit de dégager l'essentiel dans le discours recueilli ou la situation observée en veillant alors à rester dans la reformulation sans chercher encore à qualifier ou conceptualiser les données.

122- La « catégorisation » est une « *opération intellectuelle qui permet de subsumer un sens plus général sous un ensemble d'éléments bruts du corpus ou d'éléments déjà traités et dénommés (codifiés)* » (Mucchielli, 1996, p. 23).

123- La « mise en relation », qui, en principe, a déjà commencé dans la catégorisation, consiste à mettre en relation les phénomènes observés, par exemple par ressemblance, dépendance, fonctionnement ou hiérarchie.

124- Pour Pierre Paillé (1996, p.186), une « *catégorie est un mot ou une expression désignant, à un niveau relativement élevé d'abstraction, un phénomène culturel, social ou psychologique tel que perceptible dans un corpus de données* ».

notre recherche exploratoire, sont la déclinaison informatique de la *Grounded Theory* dans la mesure où les données empiriques prédominent sur toutes les théorisations préalables.
Souscrivant à l'arrière-plan théorique des « *épistémologies embarquées* » (Brossaud & Trabal, 2006) que sont ces types de logiciels, nous nous sommes inspirée des possibilités qu'ils peuvent offrir pour conceptualiser nos données de terrain : exploitation du codage, calcul de matrices, réponse à des requêtes plus ou moins complexes et associations à des représentations graphiques permettant de répondre à ces requêtes, quantification d'éléments tirés de l'analyse qualitative, comparaison continue entre les récits, entre les occurrences d'une catégorie, entre les catégories, entre les groupes d'acteurs/trices (qui constituent autant d'attributs que l'on peut introduire tout au long de l'analyse des données pour faire émerger des connaissances).

Cependant, malgré toutes leurs fonctionnalités, ces logiciels ne correspondaient pas exactement à ce que nous recherchions : des outils capables de faire apparaître les changements que nous voulions induire puis analyser. Nous avons alors créé une méthode d'analyse qui répondait davantage à nos attentes pour traiter nos données et modéliser les processus en cours.

IX-3-1-2. La méthode d'analyse par « figuration dynamique »

Considérant que le changement est un mouvement, nous avons eu besoin de concevoir des représentations dynamiques des situations et attitudes des participant-e-s pour en analyser les transformations. Nous nous sommes appuyée sur cette figuration dynamique pour effectuer notre analyse des évolutions qui ont pu avoir lieu durant la Recherche-Action et de leurs effets.

A- Repérage des thèmes et définition de leur importance

Nous nous sommes particulièrement intéressée à ce qui était au centre des préoccupations des enseignant-e-s, de leurs réticences, empêchements ou motivations et à l'évolution de ces points au fur et à mesure de la Recherche-Action.
Durant les huit réunions de RA, les enseignant-e-s ont souscrit de manière variable et évolutive aux diverses propositions de recherches à effectuer ensemble, ils/elles ont accordé plus ou moins d'importance aux sujets abordés ou à aborder (selon la chercheuse, un-e ou des participant-e-s ou les groupes de RA). La réponse que les enseignant-e-s ont accepté ou non de donner à ces propositions de travail, leurs motivations, centres d'intérêt et leurs préoccupations se lisent dans le contenu évolutif des réunions de RA au travers de l'importance des thèmes de conversation qui y ont été

développées.

Pour déterminer ces thèmes et leur importance, nous avons découpé les retranscriptions de chaque réunion selon les types de contenus des discussions y apparaissant. Certains thèmes étaient prédéfinis (par exemple, les thèmes des « difficultés à mettre en œuvre » ou de « la réflexion didactique autour des mises en œuvre effectuées dans les classes »), d'autres ont émergé des textes de notre corpus suite à une lecture approfondie (ce qui a été le cas, par exemple, des thèmes du « déni » ou de « la place et du rôle de l'enseignant-e dans l'éducation à l'égalité des sexes »).

Pour analyser l'importance des thèmes, nous avons décomposé cette importance en trois points :

- le volume des thèmes (mesure quantitative) ;
- leur ordre (mesure qualitative en terme de liaisons) ;
- et, la place qui leur a été attribuée par les participant-e-s (mesure hybride, qualitative et quantitative, en terme de centralité).

Retenant en particulier les ressources du logiciel Nvivo, qui permet de représenter graphiquement des questions de recherche, nous avons pareillement représenté graphiquement les thèmes dégagés dans les textes de notre corpus et leur importance, pour les analyser.

a- Prise en considération du volume des thèmes

Les volumes - c'est-à-dire l'importance des conversations par thèmes - ont été calculés selon le nombre de signes (caractères typographiques informatiques) que comportait chaque partie ainsi circonscrite[125]. Une phrase ou un ou plusieurs mots pouvaient être constitutifs de différents volumes. Par exemple, nous avons fait entrer la phrase : « *Mais, c'est au couple de voir aussi !* » (prononcée par une participante), dans trois thèmes différents : « les difficultés, réticences, empêchements à éduquer à l'égalité des sexes », « l'égalité des sexes dans la société » et « la place et le rôle de l'enseignant-e » (Voir un exemple plus détaillé de codage du contenu des réunions en annexe 26). Une fois l'ensemble du codage réalisé, nous avons additionné le nombre de caractères typographiques de chaque thème pour quantifier son importance, déterminer son volume.

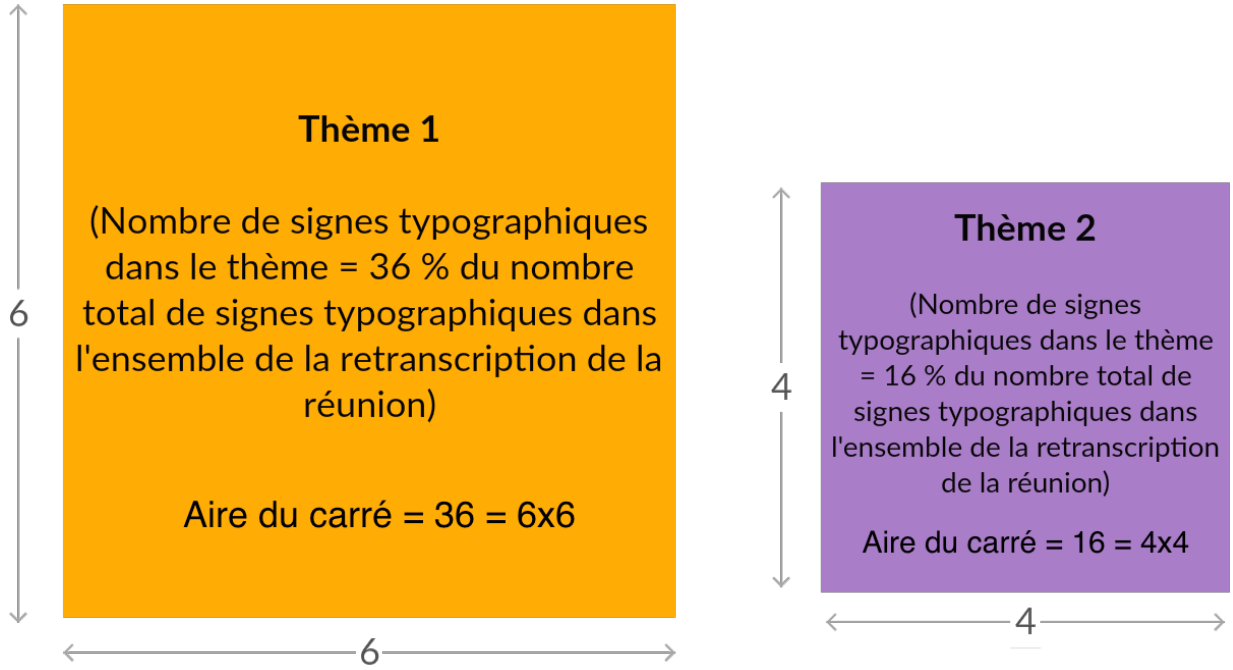
Dans nos graphiques, nous avons ensuite représenté les volumes des thèmes identifiés par des carrés dont les aires figurent proportionnellement le nombre de caractères typographiques les constituant

125- Le découpage en thèmes des réunions de RA et les correspondances nombre de signes typographiques / importance des thèmes en pourcentages sont présentés intégralement en annexe 28.

par rapport au nombre total de caractères de la retranscription de la réunion.

L'exemple n°9 ci-dessous illustre la façon dont les volumes des thèmes ont ainsi été représentés dans nos graphiques.

Illustration 9 : Exemple de représentation graphique des volumes de deux thèmes :



b- Prise en considération de l'ordre des thèmes

Par ailleurs, en créant nos graphiques, pour déterminer ce qui pouvait préoccuper ou particulièrement intéresser les enseignant-e-s, nous avons considéré, en plus de l'aspect quantitatif de chaque thème abordé (de leurs volumes), les enchaînements entre ces thèmes.

Par enchaînement entre les thèmes, nous entendons toute relation directe entre les séries de mots ou phrases (circonscrites selon les thèmes qu'elles développent). Dans un déroulement chronologique, une conversation en entraine une autre, mais chaque conversation peut entrer dans plusieurs thèmes à la fois. Un thème peut donc se retrouver entrainer chronologiquement plusieurs autres thèmes.

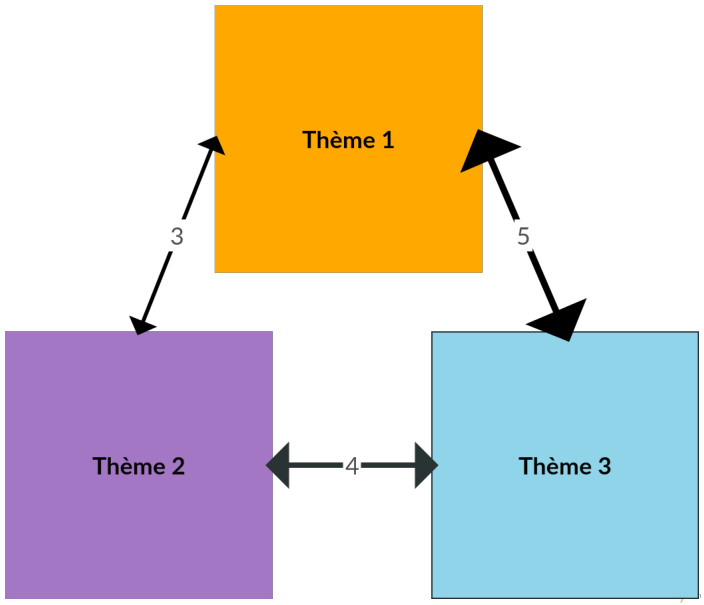
L'illustration n°10 ci-après décompose la façon dont nous avons schématisé les liaisons entre thèmes.

Illustration 10 : Modalités de schématisation des liaisons thématiques :

Déroulement chronologique des conversations et thèmes qu'elles développent

Thème(s) attribué(s) à la série (mots ou phrases) 1	Thème(s) attribué(s) à la série 2	Thème(s) attribué(s) à la série 3	Thème(s) attribué(s) à la série 4	Thème(s) attribué(s) à la série 5	Thème(s) attribué(s) à la série 6
Thème 1	Thème 2 Thème 3	Thème 1 Thème 3	Thème 1 Thème 2	Thème 3	Thème 1 Thème 2
Enchaînements entre thèmes correspondants	→ Un enchaînement thème 1 vers thème 2 → Un enchaînement thème 1 vers thème 3	→ Un enchaînement thème 2 vers thème 1 → Un enchaînement thème 2 vers thème 3 → Un enchaînement thème 3 vers thème 1	→ Un enchaînement thème 1 vers thème 2 → Un enchaînement thème 3 vers thème 1 → Un enchaînement thème 3 vers thème 2	→ Un enchaînement thème 1 vers thème 3 → Un enchaînement thème 2 vers thème 3	→ Un enchaînement thème 3 vers thème 1 → Un enchaînement thème 3 vers thème 2
Total	• Thème 1 vers thème 2 (2 enchaînements) et Thème 2 vers thème 1 (1 enchaînement) = Liaison de niveau 3 (2+1) • Thème 3 vers thème 1 (3 enchaînements) et Thème 1 vers thème 3 (2 enchaînements) = Liaison de niveau 5 (3+2) • Thème 2 vers thème 3 (2 enchaînements) et Thème 3 vers thème 2 (2 enchaînements) = Liaison de niveau 4 (2+2)				

Schématisation des liaisons entre volumes :



L'étude des liaisons thématiques effectuées nous a permis de comprendre les interactions entre ces différents sujets, les influences qu'ils pourraient avoir les uns sur les autres, leur enchaînement et leur articulation.

Nous avons ainsi réalisé une schématisation des structures des réunions de RA[126] figurant les volumes des thèmes abordés durant les réunions, représentés en carrés, et, les liens fléchées entre sujets abordés, entre thèmes dégagés.

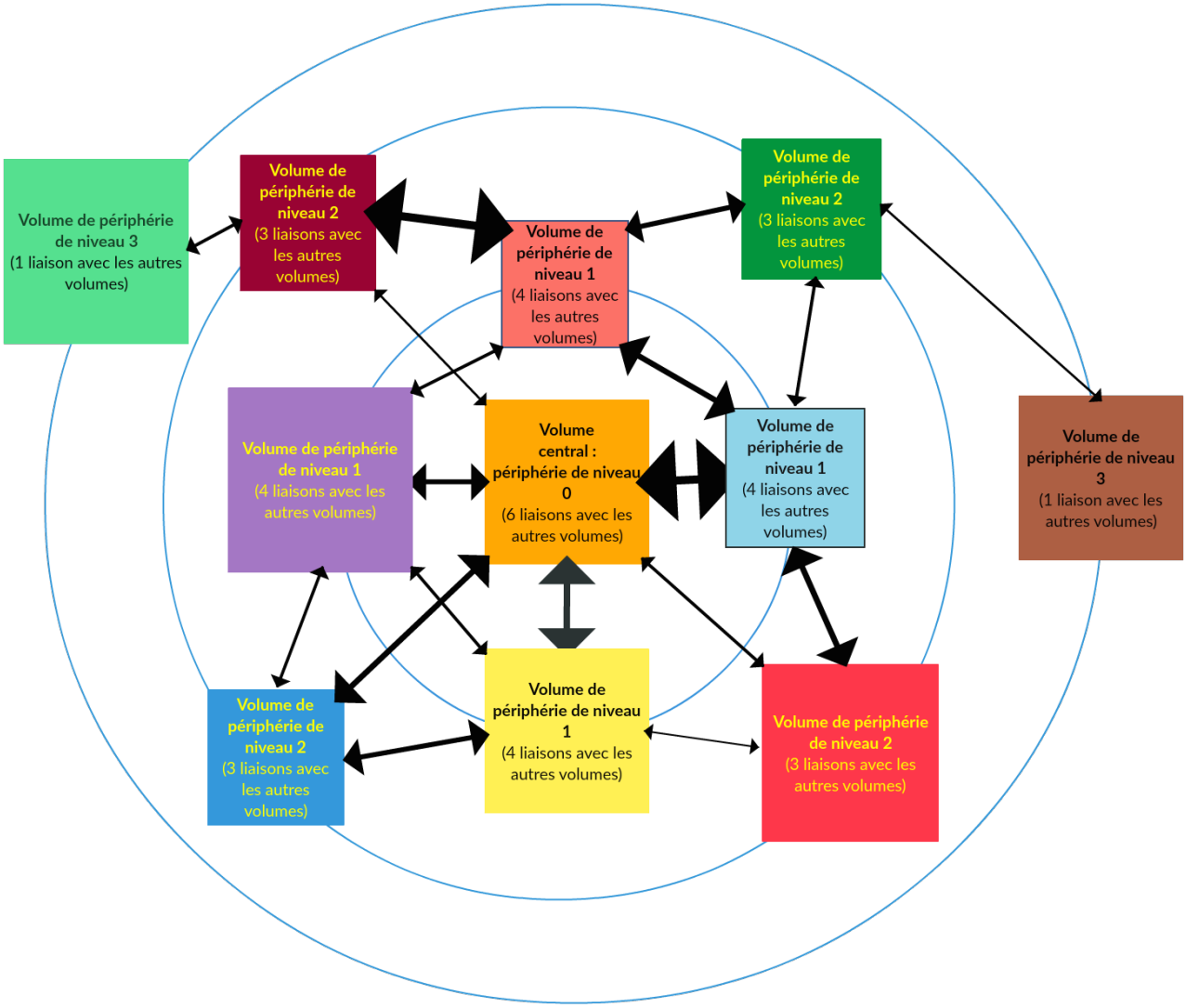
c- La notion de centralité comme prise en considération de la place accordée aux thèmes par les participant-e-s

Nous avons alors également considéré que même si un thème apparaissait comme peu développé (son volume étant peu important) de nombreux va-et-vient vers ce thème pouvaient être la marque de ce qu'il constituait quand même un centre d'intérêt ou de préoccupation pour les participant-e-s.
Nous avons alors fait apparaître visuellement, dans notre figuration des structures des réunions de RA, les places (centrales ou périphériques) qui avaient pu être accordées aux thèmes, indépendamment de l'importance de leur volume.
Pour ce faire, nous avons défini la centralité à accorder aux volumes en fonction du nombre de liaisons qu'ils entretenaient avec les autres volumes. Plus un volume entretenait de liaisons avec les autres volumes, plus il était central.

L'illustration n°11 ci-après figure la façon dont ont ainsi pu être schématisées les places à attribuer aux volumes dans les structures des réunions de RA.

126- Un exemple plus détaillés de structuration schématique des réunions est donné en annexe 26.

Illustration 11 : Modalités de mesure de la centralité des volumes :



B- Analyses de la figuration dynamique

Nous avons ensuite comparé les structures des réunions que nous avions ainsi obtenues pour analyser puis comprendre les transformations qui ont pu avoir lieu.

Afin de déterminer l'évolution des enseignant-e-s et d'identifier les différences et similarités fondamentales qui pourraient constituer des variations importantes dans les thèmes abordés (les catégories) lors des réunions et leurs relations, nous avons effectué deux analyses, par groupe de travail, de ces modélisations des réunions de RA :

- une analyse longitudinale pour étudier l'évolution au sein de chacun des deux groupes,
- et une analyse transversale qui a permis, dans la comparaison des deux groupes, de définir les degrés de variation de ces catégories en fonction des conditions (acteurs/trices, écoles,

classes, etc.)

C'est l'analyse ainsi effectuée des huit réunions de RA qui sera présentée dans les points suivants.

IX-3-2. Les thèmes des échanges ayant eu lieu durant les réunions de RA

Nous avons dégagé douze thèmes de conversations ayant eu lieu durant les huit réunions de RA avec les deux groupes de participant-e-s. Ces thèmes sont les suivants :

- **T1 : Modalités concrètes de mise en œuvre de la Recherche-Action** : mise en place / présentation de la recherche : attentes (de la chercheuse comme des enseignant-e-s), formulations/reformulations des questions de recherches, déroulement de la recherche, outils utilisés, etc.
- **T2 : Observations de terrain** : description des pratiques des enseignant-e-s et observations et anecdotes sur les élèves et leurs relations ;
- **T3 : Réflexion didactique sur les actions mises ou à mettre en œuvre** : élaboration d'actions (recherches à mener sur leur classe pour les enseignant-e-s ou projets d'activités à mettre en œuvre dans l'école ou les classes, en rapport avec l'éducation à l'égalité des sexes) ; descriptions de projets ou d'actions déjà mis en œuvre dans les classes et de leurs effets sur les élèves et évolutions à envisager ; discussions sur les utilisations possibles de la littérature jeunesse pour éduquer à l'égalité des sexes ;
- **T4 : Éducation à l'égalité des sexes dans la société et à l'école** : fondements, intérêt et nécessité de l'éducation à l'égalité des sexes à l'école ? Apport de connaissances scientifiques sur les recherches genre, discussions sur l'égalité des sexes dans la société, anecdotes sur les inégalités de sexe constatées ou réflexions sexistes observées, place de l'éducation à l'égalité des sexes à l'école.
- **T5 : Partage culturel autour de la littérature jeunesse** : discussions sur des albums en particuliers ou des auteurs appréciés ; mutualisation des connaissances en littérature jeunesse.
- **T6 : Vie dans les écoles** : problèmes administratifs à régler ou anecdotes, sans rapport avec la recherche, sur élèves, adultes intervenant-e-s dans les écoles ou parents d'élèves.
- **T7 : Avancement des analyses sur les albums des écoles :** Récolte de données sur les albums des classes et des BCD, analyses collectives des synthèses des données récoltées sur ces albums durant l'intersession par enseignant-e-s et/ou enfants ;
- **T8 : Difficultés, empêchements, réticences des participant-e-s à mettre en œuvre**

l'éducation à l'égalité des sexes : difficultés pédagogiques, empêchements, risques d'enseigner, méfiance, précautions à prendre, réticences.

- **T9 : Accompagnement institutionnel de l'éducation à l'égalité des sexes (légitimité et forme scolaire)** : présence dans les programmes, outils pédagogiques proposés par le ministère de l'Éducation Nationale, insertion dans les temps scolaires, transdisciplinarité, forme scolaire à adopter ;
- **T10 : Rapport à l'autorité** : les injonctions institutionnelles, les difficultés avec l'institution, les inspecteurs/trices, …
- **T11 : Place, rôle, missions de l'enseignant-e dans l'éducation à l'égalité des sexes selon les participant-e-s** ;
- **T12 : Le déni** : la contestation, la mise en doute ou en cause :

  - des conclusions des recherches en littérature jeunesse faisant intervenir la question du genre et de leurs conclusions avançant une socialisation différenciée selon le sexe effectuée à l'école ;

  - de certains collègues qui seraient moins efficaces en matière de promotion de l'égalité et auraient davantage d'albums véhiculant des stéréotypes de sexe dans leur classe que n'en auraient individuellement d'autres participant-e-s à la RA ;

  - des possibilités des élèves à traiter la question de l'égalité des sexes ou de l'intérêt qu'ils pourraient trouver à traiter cette question.

  Thème dans lequel les participant-e-s émettent une série d'hypothèses tendant à justifier les inégalités de sexe constatées dans les albums, dans les classes ou même parfois dans la société.

Bien que nous ayons proposé les mêmes contenus pour les réunions, aux deux groupes de participant-e-s, à chaque session de RA, ces douze thèmes de conversations ayant eu lieu durant les réunions ne sont pas apparus de la même manière d'un groupe à l'autre et n'étaient pas tous présents à chaque réunion.

Le tableau n°26 ci-après indique la présence de ces thèmes dans les réunions avec chacun des deux groupes au fur et à mesure des sessions de RA et selon les propositions de recherche faites aux participant-e-s.

Tableau 26 : Présence des thèmes par réunion selon les groupes :

	Première session : ***La mise en place de la recherche*** (Fin Novembre)		Seconde session : ***Les prémices du diagnostic*** (Fin Janvier)		Troisième session : ***La révélation*** (Mi avril)		Quatrième session : ***Le bilan*** (Fin juin)
	Propositions de contenu de réunion faite par la chercheuse :						
	1) Récolter des données sur les albums lus dans les classes depuis le début de l'année scolaire en utilisant des grilles d'analyse de ces albums. 2) Décrire les actions et projets en lien avec l'éducation à l'égalité des sexes déjà menées dans les classes, les faire évoluer ou élaborer de nouveaux projets d'actions à réaliser.		1) Analyser collectivement les synthèses des données récoltées sur les albums, par les enseignant-e-s ou les élèves et en tirer des propositions d'actions à mettre en œuvre avec les élèves. 2) Revenir sur les actions mises en œuvre dans les classes pendant l'intersession 1-2, les analyser et élaborer leurs prolongements ou de nouvelles actions à mettre en œuvre.		Analyser les activités mises en œuvre durant l'intersession 2-3 au travers de l'observation de séances de classes et de productions des élèves , en proposer des prolongements et envisager des remédiations si nécessaire.		Analyser les dernières actions réalisées dans les écoles durant l'intersession 3-4 et faire le bilan de cette année de recherche avec les enfants.
	Groupes de RA*						
Thèmes des échanges	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1 et G2 ensemble
T1 : Modalités concrètes de mise en œuvre de la RA	R1-G1	R1-G2	R2-G1	R2-G2	R3-G1 R3bis-G1	R3-G2	R4
T2 : Observations de terrain	R1-G1	R1-G2	R2-G1	R2-G2	R3-G1 R3bis-G1	R3-G2	R4
T3 : Réflexion didactique	R1-G1	R1-G2	R2-G1	R2-G2	R3-G1 R3bis-G1	R3-G2	R4
T4 : Éducation à l'égalité des sexes dans la société et à l'école :	R1-G1	R1-G2	R2-G1	R2-G2	R3-G1 R3bis-G1	R3-G2	R4
T5 : Partage culturel autour de la littérature jeunesse	R1-G1	R1-G2	R2-G1	R2-G2	R3-G1	R3-G2	R4
T6 : Vie dans les écoles	R1-G1	R1-G2	R2-G1		R3-G1 R3bis-G1		R4
T7 : Avancement des analyses sur les albums des écoles	R1-G1		R2-G1	R2-G2	R3-G1 R3bis-G1	R3-G2	R4
T8 : Difficultés, empêchements, réticences des participant-e-s		R1-G2	R2-G1	R2-G2	R3-G1 R3bis-G1	R3-G2	
T9 : Accompagnement institutionnel		R1-G2	R2-G1		R3-G1 R3bis-G1	R3-G2	
T 10 : Rapport à l'autorité		R1-G2	R2-G1		R3bis-G1	R3-G2	R4
T11 : Place, rôle de l'enseignant-e				R2-G2	R3-G1 R3bis-G1	R3-G2	R4
T 12 : Le déni				R2-G2		R3-G2	

** Groupe 1 (G1) : 8 enseignant-e-s travaillant tou-te-s dans une même école primaire et constituant la totalité de l'équipe enseignante de cette école ; Groupe 2 (G2) : 5 enseignant-e-s travaillant isolément dans 5 écoles distinctes maternelles et élémentaires.*

IX-3-3. Les réunions de Recherche-Action dans leur évolution et leur dynamique

Dans les sous-parties suivantes, nous présenterons pour chaque session :

- le déroulement des réunions de RA ayant eu lieu avec le groupe 1, puis le groupe 2 : découpage en séquences des réunions, figurations des structures des réunions, puis résumé des réunions ;
- l'analyse comparative des réunions de la session : comparaison du contenu des réunions effectuées dans les deux groupes puis, comparaison des structures de ces réunions ;
- notre analyse de l'influence des réunions de la session sur l'attitude, les représentations et les actions des participant-e-s.

Première session (S1) : fin novembre 2014 - *La prise d'informations* -

IX-3-3-1. Déroulement des réunions de la première session (S1)

La proposition de travail faite aux participant-e-s des deux groupes pour cette première session (S1) comportait deux axes :

1) Premier axe : Il était demandé aux enseignant-e-s des deux groupes de rapporter, pour leur première réunion, tous les albums lus dans les classes depuis le début de l'année scolaire afin de les étudier, sous l'angle des inégalités de sexe véhiculées, en utilisant les grilles d'analyse rapportées par la chercheuse (annexe 4).

2) Second axe : il leur était demandé de décrire les actions et projets en lien avec l'éducation à l'égalité des sexes déjà menées dans les classes, de les faire évoluer[127] ou d'élaborer de nouveaux projets d'actions à réaliser[128].

Lors de cette première session, six thèmes des conversations ayant eu lieu durant les réunions (deux réunions analysées : R1-G1 et R1-G2) sont communs dans les deux groupes : les thèmes T1 à T6[129].

127- Exemple : Faire repérer aux enfants des albums de littérature jeunesse très stéréotypés selon le sexe après les avoir fait travailler sur des albums contre-stéréotypés.

128- Exemples : proposer aux enfants d'analyser des cas concrets : observation de la cour de récréation ; observation des couvertures des albums de littérature jeunesse.

129- Thèmes communs R1-G1 et R1-G2 : T1 : Modalités concrètes de mise en œuvre de la Recherche-Action ; T2 : Observations de terrain ; T3 : Réflexion didactique sur les actions mises ou à mettre en œuvre ; T4 : Éducation à l'égalité des sexes dans la société et à l'école ; T5 : Partage culturel autour de la littérature jeunesse ; T6 : Vie dans les écoles.

Quatre thèmes sont spécifiques à chacun des deux groupes : le thème T7[130] n'est développé que dans la réunion avec le groupe 1 (R1-G1) et les trois thèmes T8 à T10[131] sont abordés uniquement dans la réunion avec le groupe 2 (R1-G2).

A. Première réunion avec le Groupe 1 (six enseignant-e-s présent-e-s, travaillant tou-te-s dans une même école) : R1-G1

a. Découpage en séquences R1-G1

La réunion 1 avec le groupe 1 (R1-G1) peut être décomposée en deux séquences très déséquilibrées (l'une d'une heure et trente-deux minutes et l'autre de vingt-six minutes).

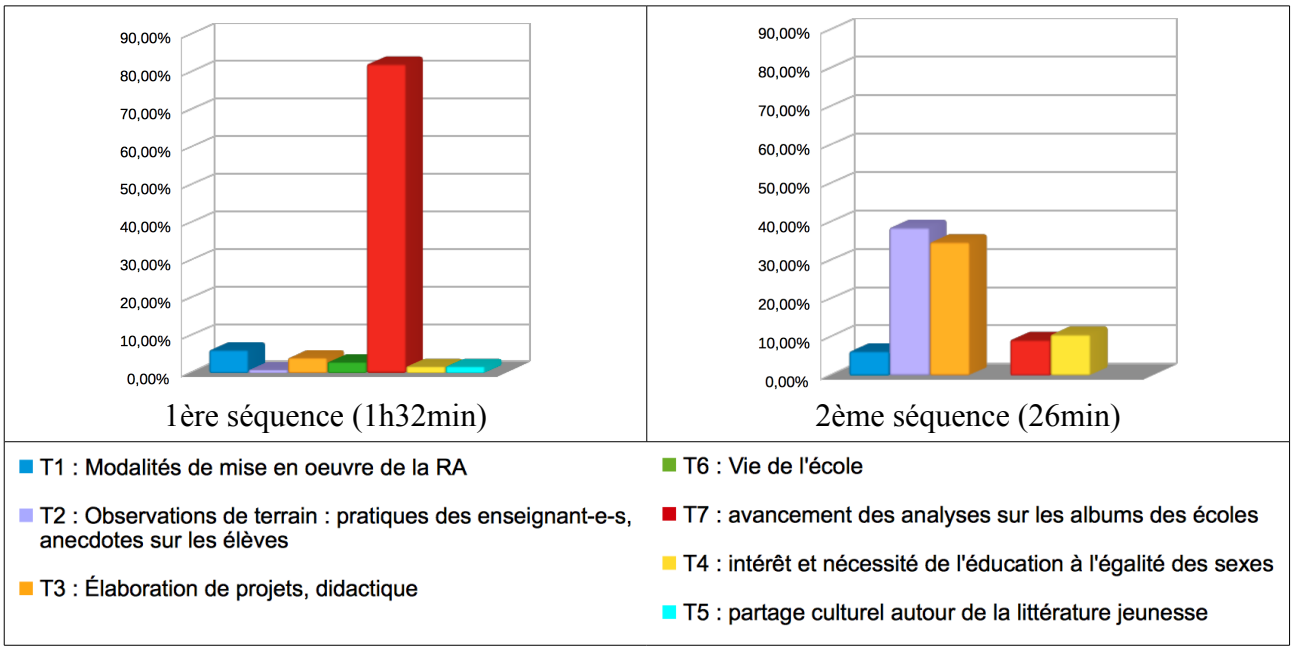
La première séquence, que l'on pourrait intituler la récolte de données est la séquence la plus longue : elle représente 70 % des conversations de la réunion. Elle est concentrée pratiquement essentiellement sur le renseignement des grilles d'analyse des albums de jeunesse rapporté par les participante-s (T7) et est ponctuée par des conversations portant sur les six autres thèmes évoqués plus haut au sein du groupe 1 (T1 à T6).

La deuxième séquence tourne autour de l'observation de terrain. Les participant-e-s y décrivent leurs pratiques concernant l'utilisation des albums pour la jeunesse en classe et font part de leurs observations concernant leurs élèves et leurs relations (constats, anecdotes), ceci afin d'élaborer des projets à mettre en œuvre dans l'école, qui permettraient une éducation à l'égalité des sexes.

Les deux séquences pourraient donc être intitulées comme suit :
1) Récolte de données sur les albums pour la jeunesse utilisés dans les classes ;
2) partage de pratiques entre enseignant-e-s et observations de terrain.
L'importance quantitative des volumes associés aux thèmes alors principalement développés dans chaque séquence apparaît dans les graphiques n°7, ci-après :

130- Thème spécifique R1-G1 :T7 : Avancement des analyses sur les albums des écoles.
131- Thèmes spécifiques R1-G2 : T8 : Difficultés, empêchements, réticences des participant-e-s à mettre en œuvre l'éducation à l'égalité des sexes ; T9 : Accompagnement institutionnel de l'éducation à l'égalité des sexes (légitimité et forme scolaire) ; T10 : Rapport à l'autorité.

Graphiques 7 : Typologie des conversations au cours des séquences de la première réunion avec le groupe 1 (R1-G1) :



b. Structure de la réunion R1-G1

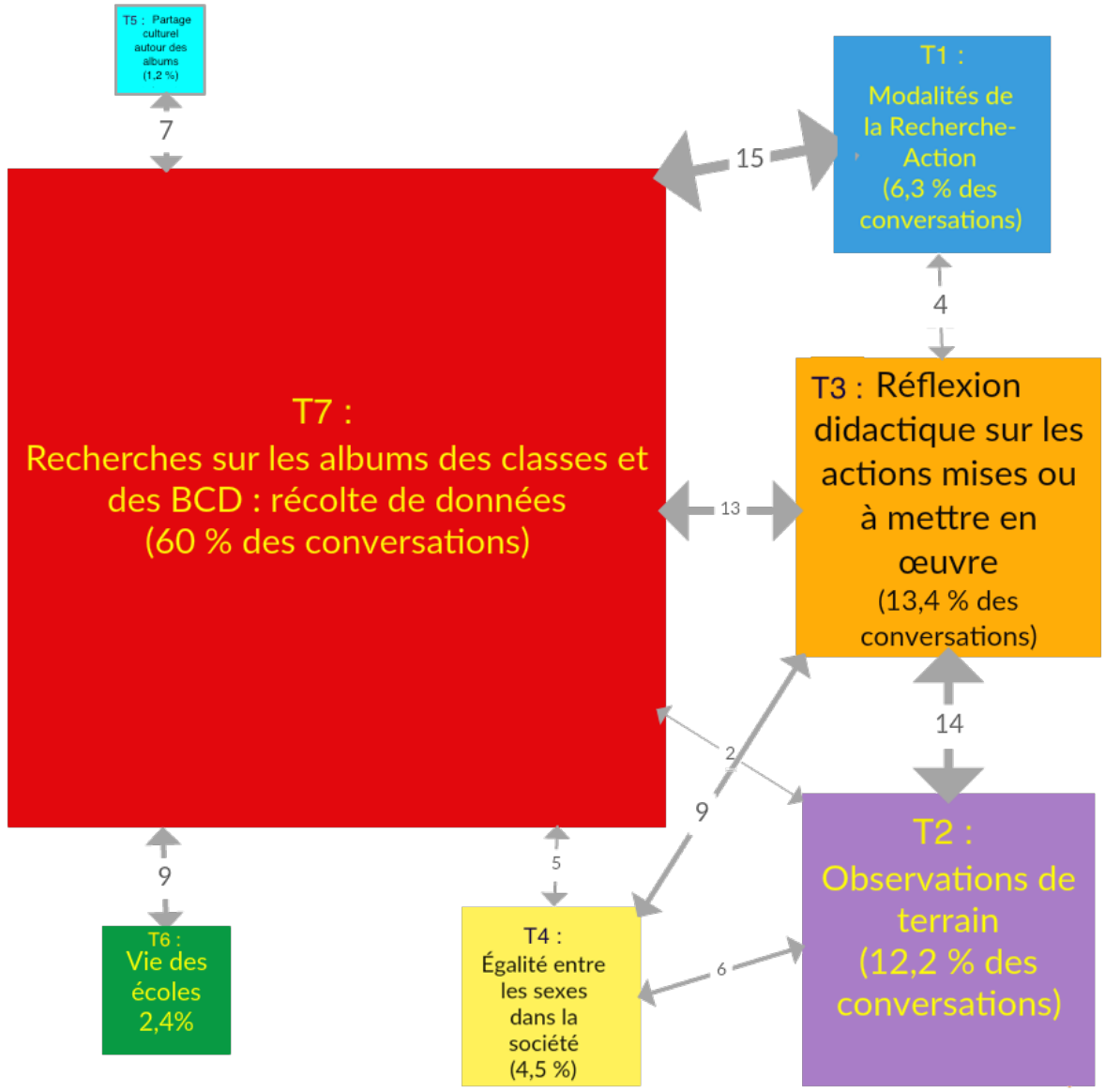
Dans cette réunion 1 du groupe 1, une large place centrale est donc accordée à la récolte de données sur les albums (60 % des conversations ayant eu lieu durant la réunion). Cette récolte a nécessité des mises aux points sur la recherche à effectuer (reformulation des questions de recherche et explications quant aux outils d'analyse utilisés, appuis théoriques et utilisation pratique des grilles - 6,3 % des conversations -).

Les éléments apparaissant au fur et à mesure de cette récolte de données ont déclenché des réflexions didactiques sur les activités à proposer aux élèves (13,4 % des conversations).

Des va-et-vient ont eu lieu, particulièrement, entre cette élaboration d'actions à mener dans l'école et l'observation du terrain (14 allers-retours entre les thèmes T2 (description des pratiques des enseignant-e-s et anecdotes sur les élèves et leurs relations entre filles et garçons) et T3 (Réflexion didactique)).

Les passages d'un sujet de conversation à l'autre et leur importance quantitative (en volume) peuvent être schématisés comme suit :

Figure 1 : Structure R1-G1 :



c. Résumé R1-G1

La réunion 1 avec le groupe 1 a porté principalement sur la récolte de données sur les albums pour la jeunesse rapportés par les enseignant-e-s. Elle a ensuite consisté en l'élaboration d'activités à mettre en œuvre dans l'école afin d'éduquer à l'égalité des sexes. Cette élaboration s'appuyant particulièrement sur une observation des pratiques des participant-e-s du groupe 1 ainsi que sur leurs représentations des attitudes et comportements de leurs élèves, de leurs relations et selon les anecdotes sur leurs élèves rapportées par les enseignant-e-s et leur permettant d'identifier les problèmes à résoudre selon eux/elles.

B. Première réunion avec le Groupe 2 (quatre enseignant-e-s présent-e-s, travaillant tou-te-s dans une école différente) : R1-G2

a. Découpage en séquences R1-G2

Cette réunion 1 avec le groupe 2 (R1-G2) peut être décomposée en deux séquences très équilibrées d'environ une heure chacune.

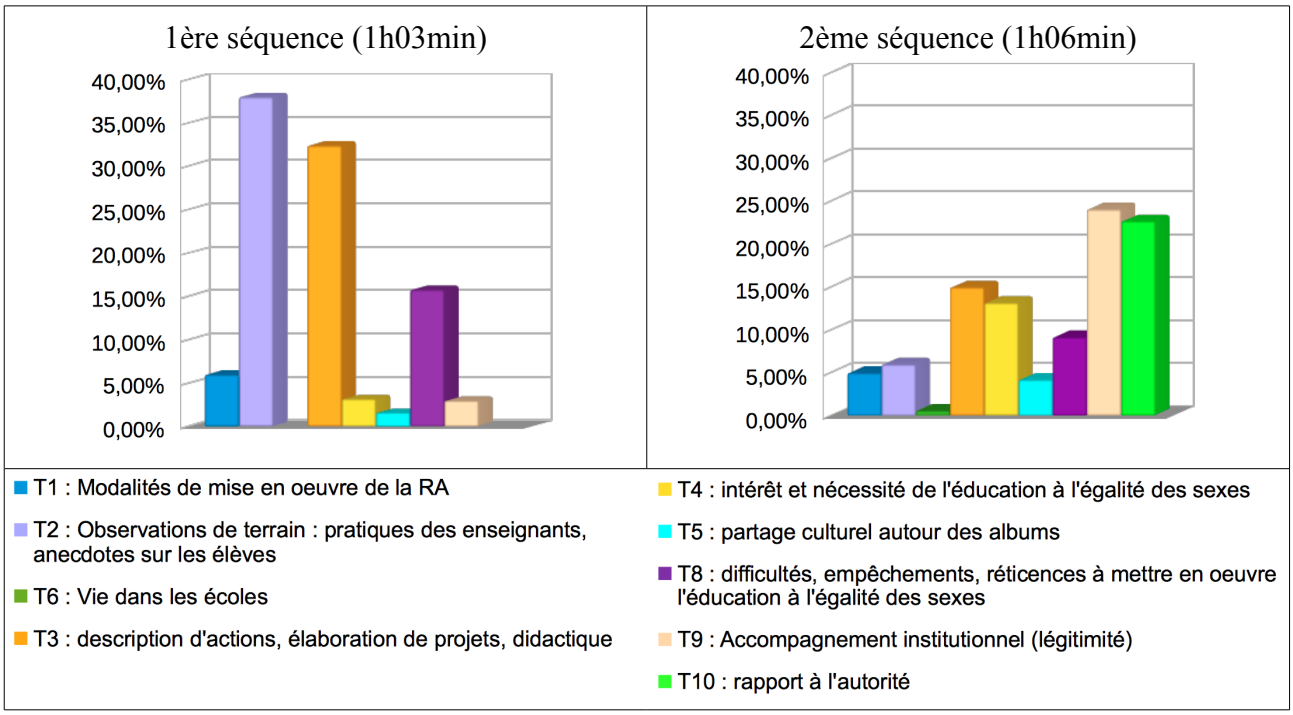
La première séquence a consisté en un partage de pratiques et en l'élaboration d'actions, d'activités, de projets à mettre en place dans les classes.

Et, lors de la seconde séquence, dans un rapport à l'autorité critique, les enseignant-e-s ont interrogé le soutien apporté par l'institution à l'éducation à l'égalité des sexes, en particulier en questionnant la présence écrite de cet enseignement dans les textes officiels (programmes et documents d'accompagnements des programmes).
La description et l'élaboration de projets et d'actions à mettre en œuvre dans les classes en rapport avec l'éducation à l'égalité des sexes s'est alors estompée pour laisser place à une description des difficultés rencontrées par les enseignant-e-s face aux injonctions de l'Éducation Nationale et de leur hiérarchie, sans rapport direct avec la mise en œuvre de cette éducation.

Les deux séquences pourraient donc être intitulées comme suit :
1) observations de terrain, partage de pratiques et didactique ;
2) Rapport critique à l'autorité et demande de légitimation institutionnelle de l'éducation à l'égalité des sexes par les participant-e-s.

Les graphiques n°8, ci-après, montrent l'importance quantitative des volumes associés aux thèmes alors principalement développés dans chacune de ces deux séquences :

Graphiques 8 : Typologie des conversations au cours des séquences de la première réunion avec le groupe 2 (R1-G2) :



b. Structure de la réunion R1-G2

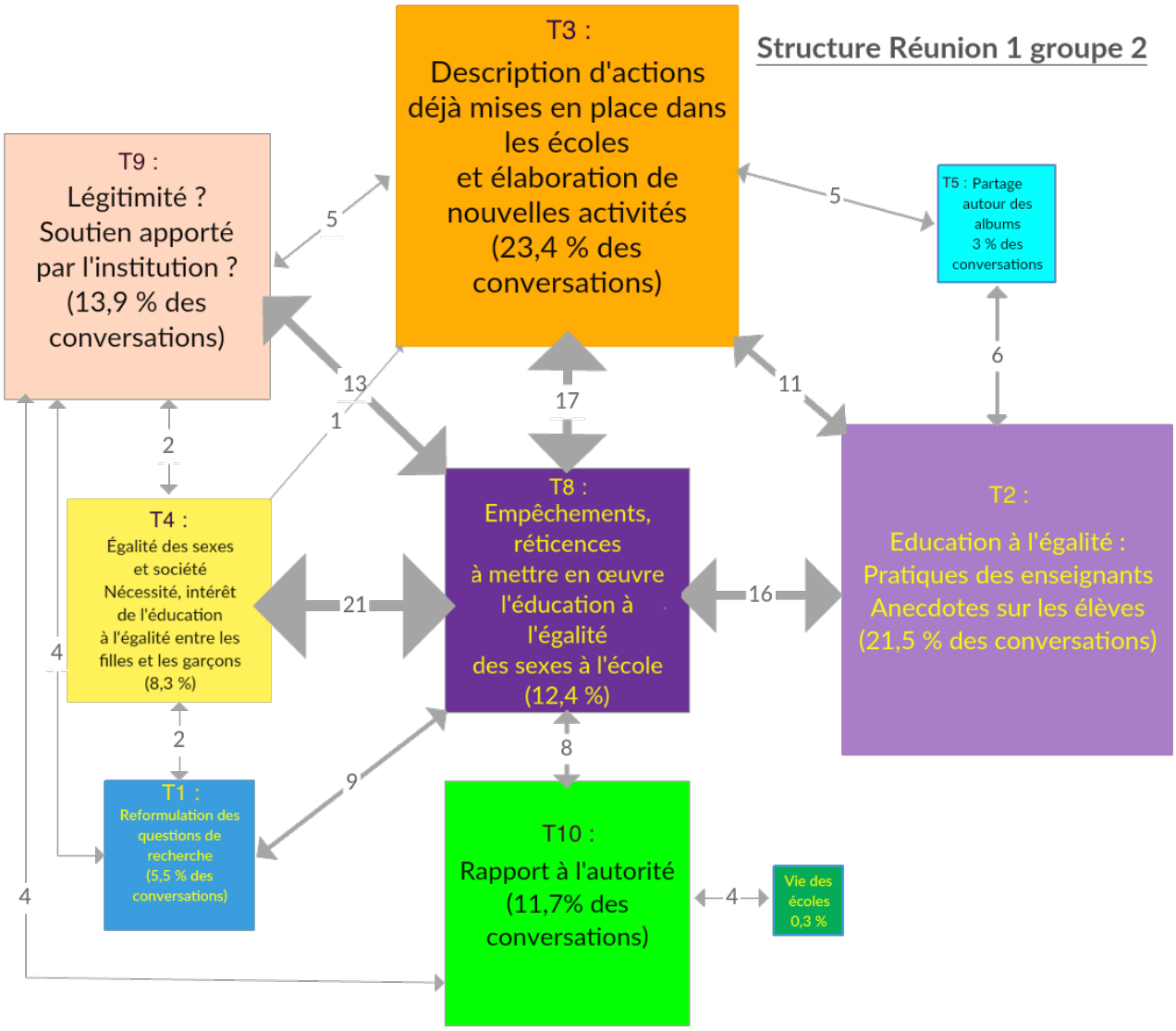
Dans cette réunion 1 du groupe 2, les arguments prônant la nécessité et l'intérêt d'une éducation à l'égalité des sexes (volume T4, jaune dans la figure 2 ci-dessous) répondent, dans un va-et-vient, aux réticences et empêchements à mettre en œuvre cet enseignement à l'école (volume T8, magenta).

Expression des réticences et empêchements qui vient également ponctuer, d'une part, l'analyse des actions déjà mises en place dans les classes ou à mettre en place (Volume T3, orange) et, d'autre part, la description des pratiques enseignantes et leurs observations sur leurs élèves et leurs relations entre filles et garçons (volume T2, mauve).

Enfin, des va-et-vient ont aussi lieu entre cette expression des réticences et empêchements et le questionnement du soutien que l'institution apporterait effectivement ou non à la mise en œuvre de cet enseignement (volume T9, couleur chair).

Dès lors, ce thème des empêchements et réticences à mettre en œuvre une éducation à l'égalité des sexes à l'école (T8, magenta) se retrouve au centre des échanges, ce qui est mis en évidence par la schématisation ci-dessous de la réunion.

Figure 2 : Structure R1-G2 :



c. Résumé R1-G2

La réunion 1 avec le groupe 2 a consisté très majoritairement en un partage d'expérience entre enseignant-e-s autour de la mise en œuvre de l'éducation à l'égalité des sexes. Les participant-e-s ont présenté leurs pratiques en lien avec cette « éducation à » et ont décrit les actions déjà mises en œuvre dans les classes, pour les faire évoluer ou pour élaborer ensemble d'autres projets d'action auprès des élèves. Tout au long de la réunion ont été évoqués les difficultés et les empêchements à mettre en œuvre cet enseignement. Enfin, l'affirmation de sa légitimité apportée par l'institution a été interrogée, en particulier au travers d'une étude des textes officiels et des programmes. Les difficultés rencontrées par les enseignant-e-s avec leur hiérarchie et ses injonctions (sans rapport toujours avec la demande d'éduquer à l'égalité des sexes) ont également pris une place conséquente dans les discussions.

IX-3-3-2. Analyse comparative de la première réunion des deux groupes, session 1 (S1 : R1-G1 / R1-G2)

Lors de cette première réunion de RA, deux propositions d'entrée dans la recherche avaient été faites aux participant-e-s :

1- décrire les actions déjà entamées (lors de la recherche exploratoire l'année précédente ou en début d'année) auprès des élèves et les effets constatés pour en élaborer de nouvelles et/ou les faire évoluer ;

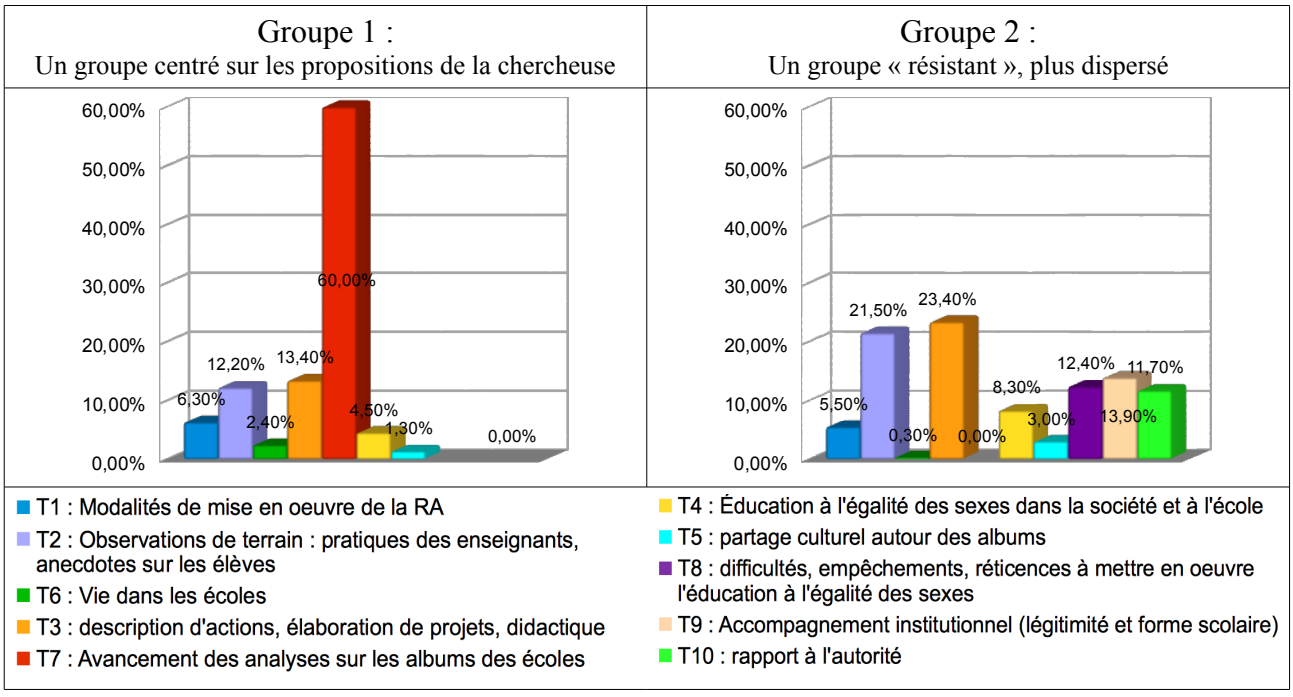
2- récolter des données sur les albums lus depuis le début de l'année scolaire dans les classes en remplissant des grilles d'analyse de ces outils pédagogiques.

En observant les volumes des contenus des réunions, on constate que les deux groupes développent chacun une proposition différente :

A- Comparaison, entre les deux groupes, des contenus des réunions 1

Les graphiques n°9, ci-dessous, permettent de comparer l'importance quantitative des différentes conversations ayant eu lieu dans les réunions des deux groupes :

Graphiques 9 : Différences de réception face aux demandes de la chercheuse et aux propositions de recherche :



Dès le début de la recherche, le groupe 1 apparaît dans une grande demande de directivité (Exemples : « *Mais tu veux qu'on lise un livre et qu'on en discute avec eux ?* » ; « *Qu'est-ce que tu veux, que je lise un livre et que je filme leurs réactions ?* » ; « *Mais, toi, t'as besoin qu'on travaille quoi surtout ?* »[132]). Dès lors, comme le montre le graphique n°9 ci-dessus concernant ce groupe 1, on constate que ses participant-e-s récoltent des données sur les albums comme cela leur a été proposé et selon le protocole de récolte fourni (T7/G1 = 60 % des conversations). Ils/elles répondent également, bien qu'en moindre mesure, à ma seconde demande en commençant à analyser les actions mises en œuvre (T2/G1 = 12,2 % des conversations) et à en élaborer de nouvelles (T3/G1 = 13,4 % des conversations)).

Le groupe 2, apparaît, lui, comme plus « résistant ». On observe, dans le graphique n°9 ci-dessus concernant ce groupe, que ses participant-e-s ne répondent pas à ma première proposition d'analyse des albums (T7/G2 = 0 %) et ne passent qu'une partie de la réunion sur ma seconde proposition (partage des pratiques en lien avec l'éducation à l'égalité des sexes (T2/G2 = 21,5 %) et élaboration de nouvelles actions à mettre en œuvre dans les classes (T3/G2 = 23,4 %)). Cette résistance du groupe 2 est marquée par la place que prend dans les conversations de la réunion la description des empêchements, risques et réticences à mettre en œuvre une éducation à l'égalité des sexes (T8/G2 = 12,4 %). Ce thème court tout au long de la réunion avec ce groupe 2 (et n'apparaît pas dans celle avec le groupe 1). Il va amener les enseignant-e-s de ce groupe à développer deux autres thèmes qui lui seront propres : d'une part, celui du soutien ou non de l'institution dans la mise en œuvre de cette éducation et de son accompagnement ou non des enseignant-e-s (T9/G2 = 13,9 %), et, d'autre part celui des difficultés rencontrées par les participant-e-s avec leur hiérarchie et face à ses demandes et injonctions. Difficultés abordées de manière globale par les participant-e-s qui ne se cantonnent pas au sujet de l'éducation à l'égalité des sexes. L'énonciation de ces difficultés va alors empiéter finalement sur la réalisation du travail de recherche proposé dans cette réunion.

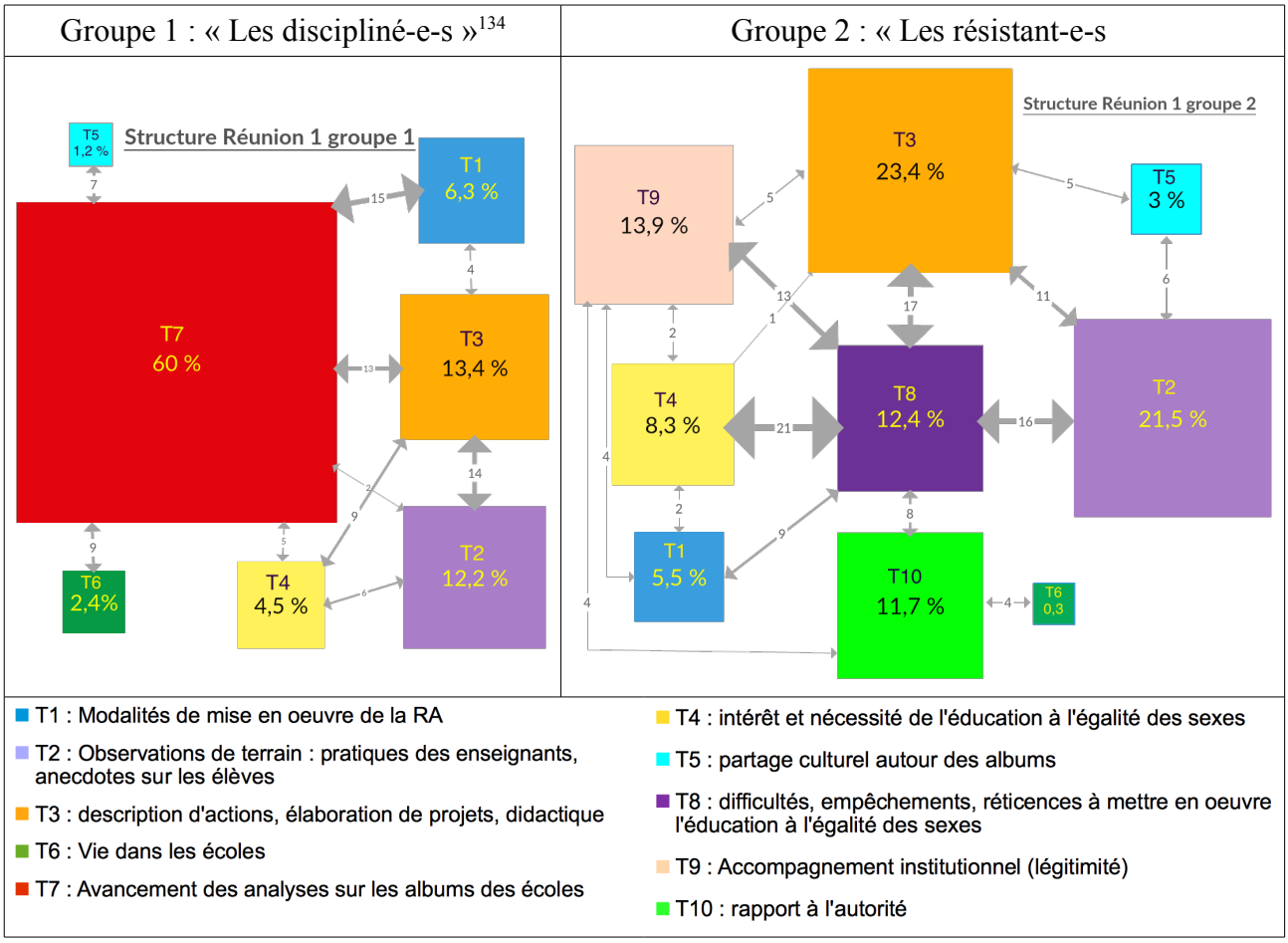
B- Comparaison, entre les deux groupes, des structures des réunions 1

En comparant les structures des réunions R1-G1 et R1-G2 (figures n°3 ci-dessous), on peut observer, dans les deux groupes, des liens forts entre « réflexion didactique sur les actions à mettre en œuvre avec les élèves » (T3, orange) et « les observations des élèves et la description des pratiques » (T2, mauve). On peut aussi noter que, dans chacun des deux groupes, ces deux thèmes sont développés de manière équivalente, les aires de leurs volumes étant quasiment identiques.

132- Annexe 16, retranscription R1-G1, lignes 1685 à 1691.

Apparaît ainsi une place accordée aux savoirs d'expérience, une tendance des participant-e-s à partir de leurs connaissances de terrain, de l'observation de ce terrain.

Figures 3 : Influence de la constitution des groupes de RA et des préoccupations de leurs participant-e-s sur l'adhésion aux propositions initiales de recherche[133] :



Il y a plus de dispersion dans le groupe 2 (avec un thème important (T7) en moins que compensent trois thèmes de plus abordés (T8, T9 et T10) et, avec des contenus de conversations plus équilibrés quantitativement en terme de volumes), dans un schéma centré autour de la contestation (T8, magenta), que dans le groupe 1, dans un schéma centré autour des propositions de la chercheuse, qui traduit un fonctionnement plus « discipliné » de ce groupe 1.

Dès lors, la part de « justification » et « légitimation » de l'éducation à l'égalité des sexes (T4, jaune) est plus développée dans le groupe 2, qui apparaît ainsi plus revendicateur et exigeant que le groupe 1. Relevons que la part de formulation, reformulation de la recherche (T1, bleu) est plus développée dans le groupe 1 qui apparaît moins confiant et toujours à la recherche d'un cadre plus directif (un

133- Reprise, pour comparaison, des schémas réduits des structures de réunions présentés en p.163 et 166.

134- Nous avons choisi cette nomenclature « discipliné-e-s / résistant-e-s » suite à l'observation des attitudes et actions globales des participant-e-s des deux groupes au cours de la RA.

accompagnement très guidé de la chercheuse).

Cependant, alors que le groupe 2 semble plus contestataire, on note que sa réflexion didactique sur la mise en œuvre d'actions dans les classes (T3, orange) est paradoxalement liée au cadre institutionnel (T9, couleur chair) qui n'est pas du tout évoqué par le groupe 1. La mise en œuvre d'actions dans le groupe 2 apparaît ainsi, dans un premier temps, plus dépendante des directives officielles et du cadre institutionnel (que ce soit pour les contester ou pour y prendre appui), quand ce sont les actions et les propositions de la chercheuse, indépendamment du cadre institutionnel, qui semblent pouvoir déclencher des actions dans le groupe 1.

IX-3-3-3. Influence des réunions de la session 1 sur les actions entamées lors de l'intersession 1-2

Les deux groupes ne réagissent pas de la même manière ni lors des réunions de la première session, ni lors de l'intersession qui va lui succéder. Suite à ces premières réunions de RA, le groupe 1 va entamer un virgule cinq fois plus d'actions sur le terrain (douze actions pour huit participant-e-s) que n'en entamera le groupe 2 (cinq actions pour cinq participant-e-s). Le tableau n° 27 ci-dessous présente les actions mises en œuvre durant l'intersession 1-2 par les enseignant-e-s de chacun des deux groupes.

Tableau 27 : Les actions réalisées dans les classes à l'intersession 1-2 : Décembre-Janvier :

Groupe 1 : « Les discipliné-e-s »	Groupe 2 : « Les résistant-e-s »
- Une vidéo a été réalisée au cours de deux récréations dans l'école (une en maternelle et une en élémentaire) ; - En CP et CE1 : Travail autour d'un album sur la récréation : lecture de l'album (Dans la cour de l'école de Christophe Loupy) ; observations réalisées par les élèves sur la récréation ; puis débats en partant de la consigne : « *Dans ce livre, les filles jouent avec les filles, les garçons jouent avec les garçons, qu'est-ce que vous en pensez ? Est-ce que vous avez observé ça dans la cour de récréation ?* » ; - En CE2 : débat sur les activités et les relations des filles et des garçons dans la cour de récréation ; - En CM1 et CM2 : « Joggings d'écriture » ayant pour consigne : « *Ce matin, dans la cour de récréation, les filles ..., dans la cour de récréation les garçons ...* » suivis d'un débat sur les représentations à ce sujet, les « permissions » accordées aux filles et aux garçons, leurs relations. - Aucune activité autour de l'éducation à l'égalité des sexes n'est réalisée, avec les élèves, dans les classes de maternelle.	- En Grande section : Lectures d'albums contre stéréotypés et discussions en partant de ces albums ; tri des couvertures des 62 albums de la classe selon le sexe des personnages y étant représentés (129 personnages observés) et débats en demi-groupe classe autour des résultats de ce tri. - En CE2-CM1 : Études quantitatives sur les personnages selon leur sexe : recherches effectuées par les élèves (récolte de données et analyse) sur les couvertures des albums et sur les personnages à l'intérieur des albums de leur classe et de la BCD de leur école (60 albums analysés et 277 personnages, de sexe déterminé, observés). - Aucune activité n'a été réalisée dans les classes de l'enseignant en remplacement, dans la classe de PS et dans la classe de CE1.

Les deux groupes entament des actions avec leurs élèves autour de deux entrées différentes. Alors que le groupe 1 a commencé à récolter des données sur ses albums dans la première réunion de RA, c'est l'observation de la cour de récréation qu'il choisit de prendre comme entrée réflexive avec ses élèves ; tandis que le groupe 2, qui n'est pas entré dans l'analyse des albums durant la première réunion, les utilise dans les actions menées auprès des élèves.

Dans les deux groupes, les actions sont globalement peu nombreuses et ne concernent pas toutes les classes. On note que dans le groupe 1, qui travaille en équipe, les activités proposées, regroupées autour d'un projet commun (faire partir les enfants de l'observation de la cour de récréation), sont exactement les mêmes dans plusieurs classes selon les cycles d'enseignement. Les cinq enseignantes d'élémentaire, en coopération, mettent en œuvre des activités ponctuelles parallèles avec leurs élèves, et les trois enseignant-e-s de maternelle de ce groupe 1 n'entament aucune activité avec leurs élèves. Dans le groupe 2, seule une enseignante de maternelle et une enseignante d'élémentaire entrent en action. Elles ne proposent qu'une activité en commun à leurs élèves (analyse des couvertures des albums). Mais leurs actions individuelles dans leur classe, avec leurs élèves, sont nombreuses et régulières, réparties tout au long de l'intersession.

Seconde session (S2) : fin janvier 2015 - *Les prémices du diagnostic* -

IX-3-3-4. Déroulement des réunions de la seconde session (S2)

La proposition faite aux enseignant-e-s pour cette seconde réunion est encore une fois identique dans les deux groupes. Il s'agissait :

1) d'analyser collectivement la synthèse des données récoltées sur les albums, par les enseignant-e-s du groupe 1 lors de la réunion précédente (dans les deux groupes) ou par les élèves dans deux classes du groupe 2 (pour ce dernier), et d'en tirer des propositions d'actions à mettre en œuvre avec les élèves.

2) de revenir sur les actions mises en œuvre dans les classes pendant l'intersession 1-2, de les analyser et d'élaborer leurs prolongements ou de nouvelles actions à mettre en œuvre.

Huit thèmes de conversations ayant eu lieu durant les réunions de la seconde session (R2-G1 et R2-G2), déjà développés dans la session précédente, sont communs dans les deux groupes : les thèmes T1 à T8[135].

135- Thèmes communs R2-G1 et R2-G2 : T1 : Modalités concrètes de mise en œuvre de la Recherche-Action ; T2 :

Les thèmes T8 à T10[136], qui n'apparaissaient pas en première session dans le groupe 1, font leur apparition dans cette seconde session. Et, alors qu'ils étaient conséquents dans la première réunion avec le groupe 2, les thèmes T9 et T10, attachés au rapport à l'institution, disparaissent de la seconde réunion avec ce groupe pour laisser place à deux nouveaux thèmes les y remplaçant : « la place et le rôle de l'enseignant-e dans l'éducation à l'égalité des sexes » et « le déni » (T11 et T12[137]).

A. Seconde réunion avec le Groupe 1 (sept enseignant-e-s présent-e-s, travaillant tou-te-s dans une même école) : R2-G1

a. Découpage en séquences R2-G1

Cette réunion 2 avec le groupe 1 peut être décomposée en trois séquences :

1) Recherches sur les albums et conséquences didactiques : dans une première séquence, les résultats des recherches effectuées par les enseignant-e-s lors de la réunion précédente leur sont restitués. Les données compilées sont questionnées par les participant-e-s qui émettent des hypothèses quant à ce qu'elles signifient ou entraînent. Elles sont également comparées aux résultats des recherches en littérature jeunesse faisant intervenir la question du genre. Et, cette restitution amène une série de réactions en lien avec la prise de conscience en cours et des réflexions didactiques sur les activités à mettre alors en œuvre autour de la littérature jeunesse.

2) Observations de terrain et réflexion didactique : une seconde séquence porte sur les pratiques des enseignant-e-s et sur les élèves dont il est question individuellement ou collectivement, au travers d'observations flottantes de leurs professeur-e-s dans les écoles et d'observations collectives, faites directement lors de la réunion, permises par le visionnage de vidéos (sur une récréation dans l'école et sur une séquence de classe) ou au travers des productions écrites d'élèves rapportées par leurs

Observations de terrain ; T3 : Réflexion didactique sur les actions mises ou à mettre en œuvre ; T4 : Éducation à l'égalité des sexes dans la société et à l'école ; T5 : Partage culturel autour de la littérature jeunesse ; T6 : Vie dans les écoles ; T7 : Avancement des analyses sur les albums des écoles ; T8 : Difficultés, empêchements, réticences des participant-e-s à mettre en œuvre l'éducation à l'égalité des sexes ; T9 : Accompagnement institutionnel de l'éducation à l'égalité des sexes (légitimité et forme scolaire) ; T10 : Rapport à l'autorité.

136- Nouveaux thèmes dans la réunion R2-G1 : T8 : Difficultés, empêchements, réticences des participant-e-s à mettre en œuvre l'éducation à l'égalité des sexes ; T9 : Accompagnement institutionnel de l'éducation à l'égalité des sexes (légitimité et forme scolaire) ; T10 : Rapport à l'autorité.

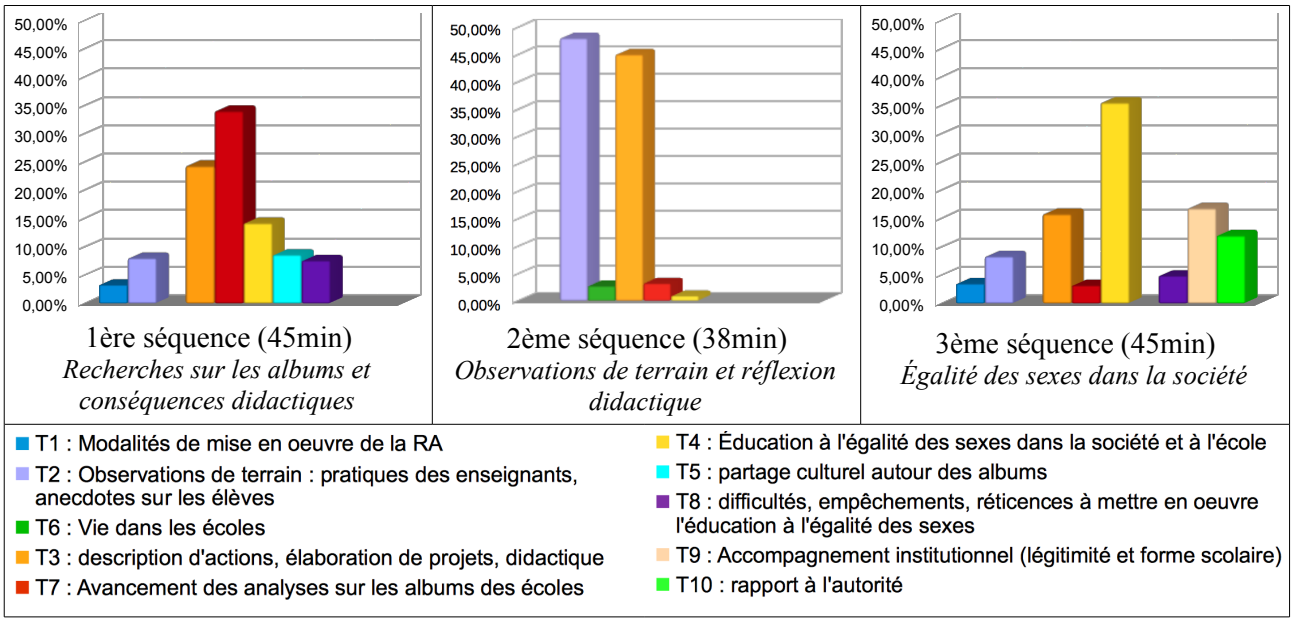
137- Thèmes spécifiques R2-G2 : T11 : Place, rôle, missions de l'enseignant-e dans l'éducation à l'égalité des sexes selon les participant-e-s ; T12 : Le déni : mises en doute : 1) des conclusions des recherches genre (sur les albums de littérature jeunesse comme sur la socialisation différenciée) ; 2) d'un éventuel manque personnel de vigilance éducative qui entraînerait la diffusion d'inégalités de sexe ; 3) de l'intérêt que pourraient porter les enfants au sujet de l'égalité des sexes et de leurs capacités à traiter ce sujet.

enseignant-e-s. Sont également décrites et commentées les actions mises en place dans les classes durant l'intersession (joggings d'écriture sur les filles, les garçons, les hommes et les femmes ; exploitations d'albums ; débats entre élèves à propos de l'égalité et de leurs relations entre filles et garçons) et sont présentées des productions écrites d'élèves issues de ces activités. En lien avec toutes ces observations, les participant-e-s s'interrogent alors sur comment faire pour aller contre, développer chez leurs élèves, continuer, aller plus loin … et élaborent de nouveaux projets d'actions.

3) Égalité des sexes dans la société : dans une dernière séquence, a lieu, tant au travers d'anecdotes sur la vie personnelle des enseignant-e-s que par un apport de connaissances issues des recherches genre, une discussion sur l'égalité des sexes dans la société (inégalités entre les sexes, répartition des tâches entre hommes et femmes, éducation des enfants, dialectique nature/culture, etc.) et l'importance de l'éducation à l'égalité des sexes à l'école. Discussion qui débouche sur les difficultés des enseignant-e-s à mettre en œuvre cette « éducation à », sur la forme scolaire, les injonctions institutionnelles et les pressions exercées sur les professeur-e-s des écoles.

Les graphiques n°10 ci-dessous récapitule l'importance accordée aux différents thèmes dans chacune de ces trois séquences :

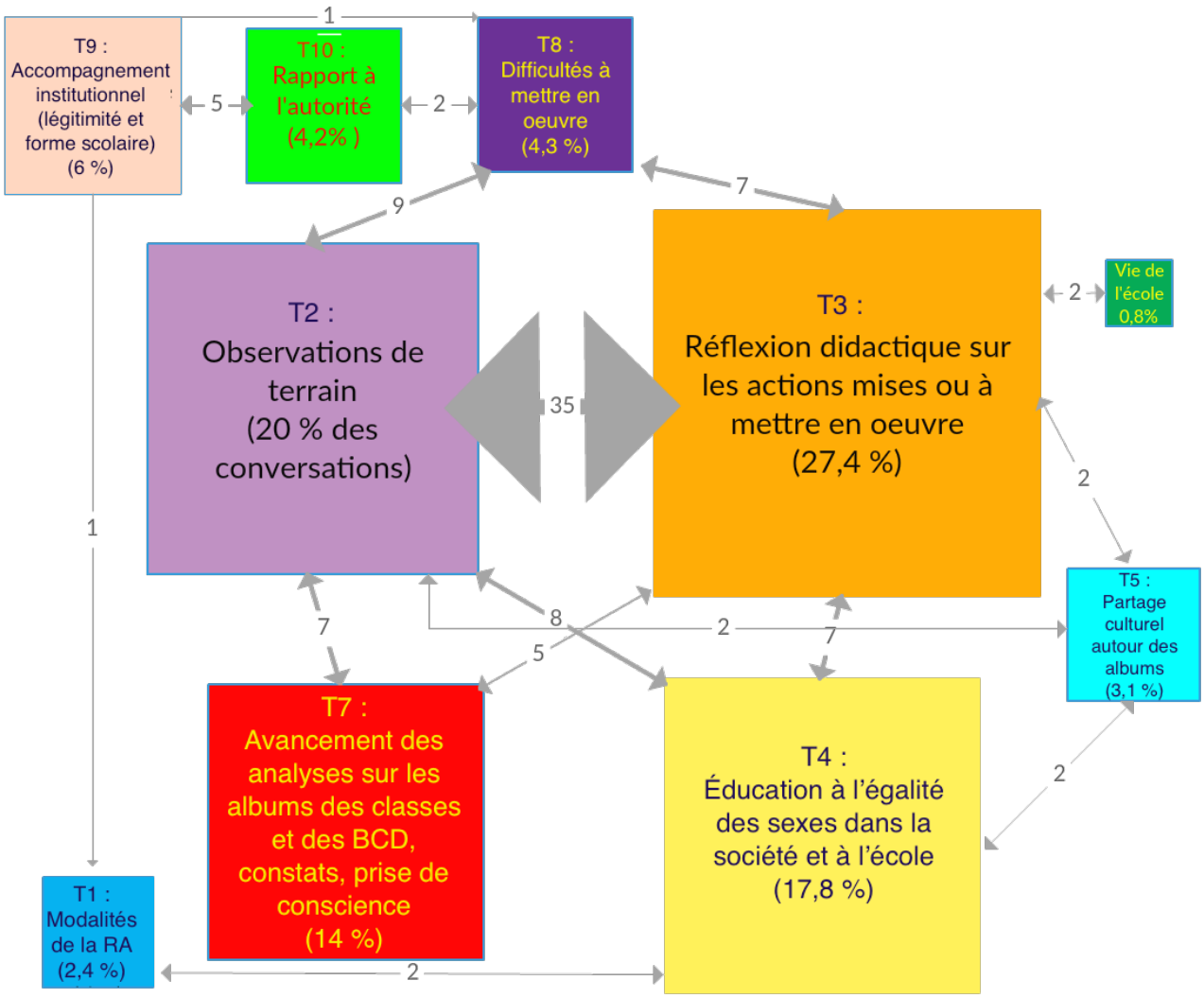
Graphiques 10 : Typologie des conversations au cours des séquences de la seconde réunion avec le groupe 1 (R2-G1) :



b. Structure de la réunion R2-G1

Les passages d'un sujet à l'autre et leur importance (en volume), lors de la réunion R2-G1, peuvent être schématisés comme suit :

Figure 4 : Structure R2-G1 :



Comme le fait apparaître cette figure n° 4, la seconde réunion avec le groupe 1 est centrée sur les savoirs d'expérience (observations des pratiques et des élèves (T2, mauve) et questionnement didactique permettant la mise en œuvre d'actions dans les classes ou l'analyse des actions en cours (T3, orange)). Ces deux thèmes en plus d'être les plus importants en terme de volumes, sont aussi les plus conséquents en terme de liaisons entre les sujets de conversation.

Autour de ces deux thèmes, trois autres thèmes pourraient également être considérés comme centraux à un second niveau, de par l'importance des flux de liens observés : l'analyse des données récoltées sur les albums (T7, rouge) – qui correspond, comme les deux thèmes centraux, à la

proposition faite quant au contenu de la réunion - ; la réflexion sur l'égalité des sexes dans la société (T4, jaune) et, un nouveau point pour ce groupe de recherche : les difficultés, empêchements réticences à éduquer à l'égalité des sexes (T8, magenta).

Pour la première fois dans ce groupe 1, apparaissent également, en plus de ce thème des difficultés, empêchements réticences à éduquer à l'égalité des sexes (T8, magenta), les thèmes du rapport à l'autorité (T10, vert fluo) et de l'accompagnement institutionnel de cet enseignement (légitimité et forme scolaire) (T9, couleur chair). Thèmes qui sont introduits par le biais de la description des pratiques des enseignant-e-s et l'essai d'élaboration d'actions dans les écoles (T2, mauve et T3, orange).

c. Résumé R2-G1

Principalement, dans cette réunion 2 avec le groupe 1, suite à l'observation collective de données concernant les élèves et les albums pour la jeunesse (et aux constats ainsi réalisés sur ce matériel utilisé dans les classes) est entamée une réflexion sur les actions déjà mises en œuvre dans les classes et sont élaborés des prolongements à ces actions ou de nouveaux projets.
En parallèle de ces observations et de ces questions didactiques, les discussions portent, au travers d'anecdotes sur la vie personnelle des enseignant-e-s et d'un apport de connaissances issues des recherches genre, sur l'égalité des sexes dans la société et la place à accorder à l'éducation à cette égalité à l'école.

B. Seconde réunion avec le Groupe 2 (quatre enseignant-e-s présent-e-s, travaillant tou-te-s dans une école différente) : R2-G2

a. Découpage en séquences R2-G2

Se déroulant dans une certaine polémique autour de la nécessité d'éduquer à l'égalité des sexes, de la légitimité de l'école à le faire et de ses possibilités de le faire avec des élèves de tout âge, cette réunion 2 avec le groupe 2 peut être décomposée en quatre séquences déséquilibrées.
Dans une première séquence, deux enseignantes de maternelle évoquent leurs réticences quant à éduquer à l'égalité des sexes ; les unes liées au risque d'enseigner face à la crainte des réactions de certains parents d'élèves, les autres faisant suite aux difficultés de mise en œuvre de cette éducation

rencontrées, selon les participant-e-s, avec leurs jeunes élèves de maternelle.

Dans une deuxième séquence, sont présentées et analysées collectivement les données, récoltées par les élèves de CE2-CM1 de l'une des enseignantes du groupe sur les albums de leur classe et de la bibliothèque de leur école, et la réaction des enfants lors de la projection qui leur est faite de la synthèse de ces données (vidéo d'une séance de classe).
Sont également présentées, sur demande des participant-e-s, pour être mises en parallèle, les données récoltées par le groupe 1, sur leurs albums, lors de la première réunion de RA.
Parallèlement aux constats alors permis par cette analyse collective, si l'avancée des élèves de la classe observée est mise en évidence par les participant-e-s, les résultats des études sur les albums sont mis en doute et discutés.

Dans les deux séquences suivantes, dans une remise en question de la nécessité de cette « éducation à » en maternelle et dans une dénonciation de potentielles dérives ou excès dans les diagnostics posés, les arguments pour la mise en œuvre d'une éducation à l'égalité des sexes à l'école (élémentaire comme maternelle) répondent aux réticences et difficultés rencontrées face à cette mise en œuvre.
Deux paradoxes sont particulièrement évoqués par les deux enseignantes de maternelle présentes :
- celui d'introduire des catégories de filles et de garçons avec leurs élèves, alors même qu'on cherche à leur proposer d'envisager le caractère réducteur de cette bicatégorisation.
- celui de risquer de devenir les censeurs d'une littérature jeunesse qu'on cherche pourtant à promouvoir dès la maternelle et qui est un des principaux outils pédagogiques utilisé dans ce cycle.

Autour de ces questions, dans la troisième séquence, la retranscription de débats en grande section de maternelle suite à un tri des couvertures des albums de leur classe est analysée collectivement. Analyse d'une action mise en œuvre en maternelle qui débouche sur des questionnements sur les avancées des enfants de maternelle, les difficultés et le rôle de l'enseignant-e de maternelle, la définition de l'éducation à l'égalité des sexes à l'école et celle de l'égalité des sexes dans la société, la persistance de l'existence d'inégalités et la nécessité ou non de cet enseignement.
Enfin, dans la quatrième séquence, les participant-e-s s'interrogent sur les actions à mettre alors en œuvre ou non dans les classes en matière d'éducation à l'égalité des sexes. À nouveau, les arguments pour la mise en œuvre de cet enseignement dès la maternelle répondent aux réticences évoquées par certaines participantes, qui, de surcroît, continuent à mettre en doute quelques uns des résultats des recherches genre.

Les quatre séquences pourraient donc être intitulées comme suit :

1) Réticences et empêchements à éduquer à l'égalité des sexes ;

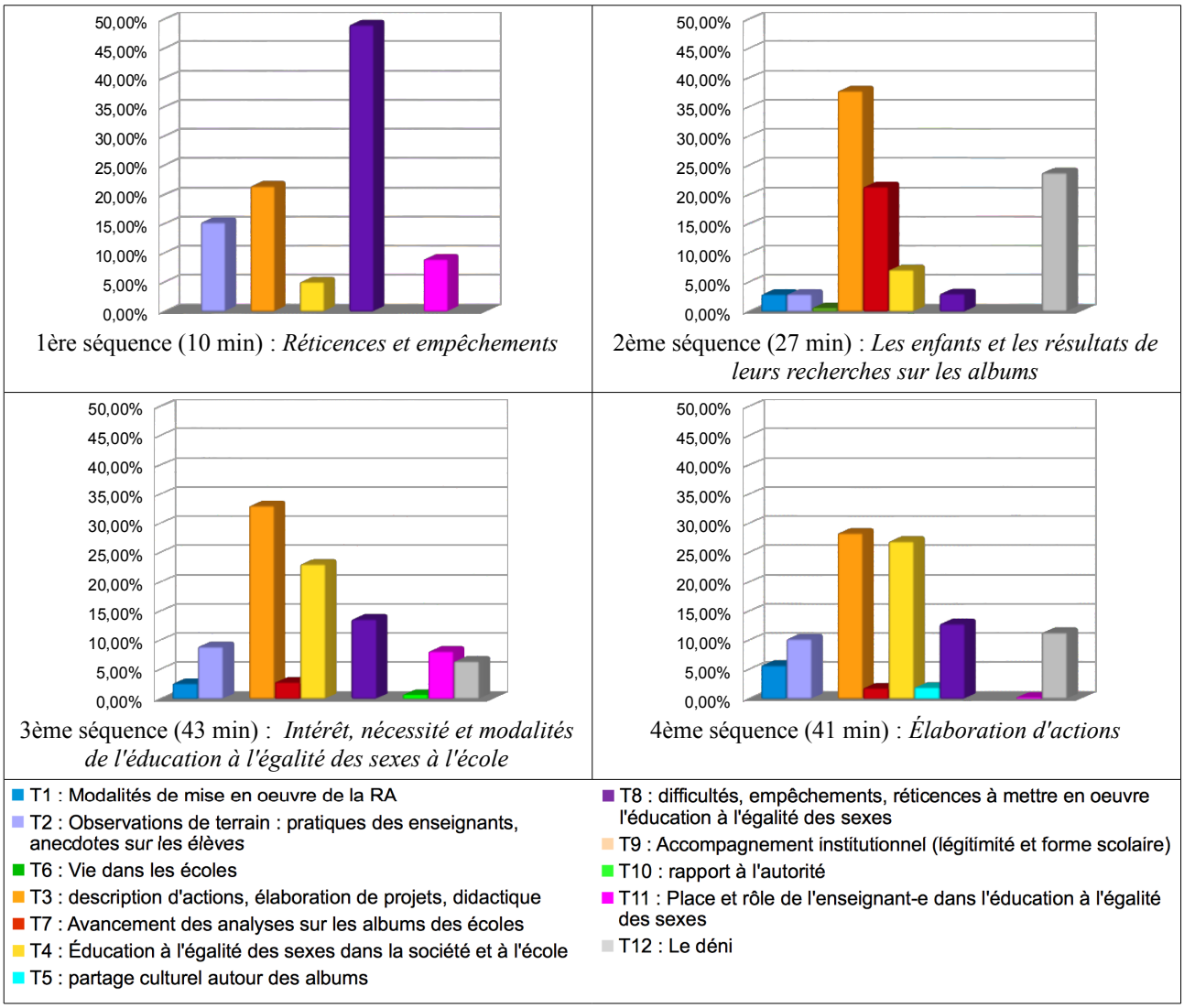
2) Observation des avancées des élèves et interrogation des résultats de leur recherche sur les albums ;

3) débat didactique sur l'intérêt, l'efficacité et la nécessité de la mise en œuvre de l'éducation à l'égalité des sexes ;

4) élaboration d'actions à mettre en œuvre.

L'importance des volumes associés aux thèmes alors principalement développés dans chacune de ces séquences apparaît dans les graphiques n°11 ci-dessous :

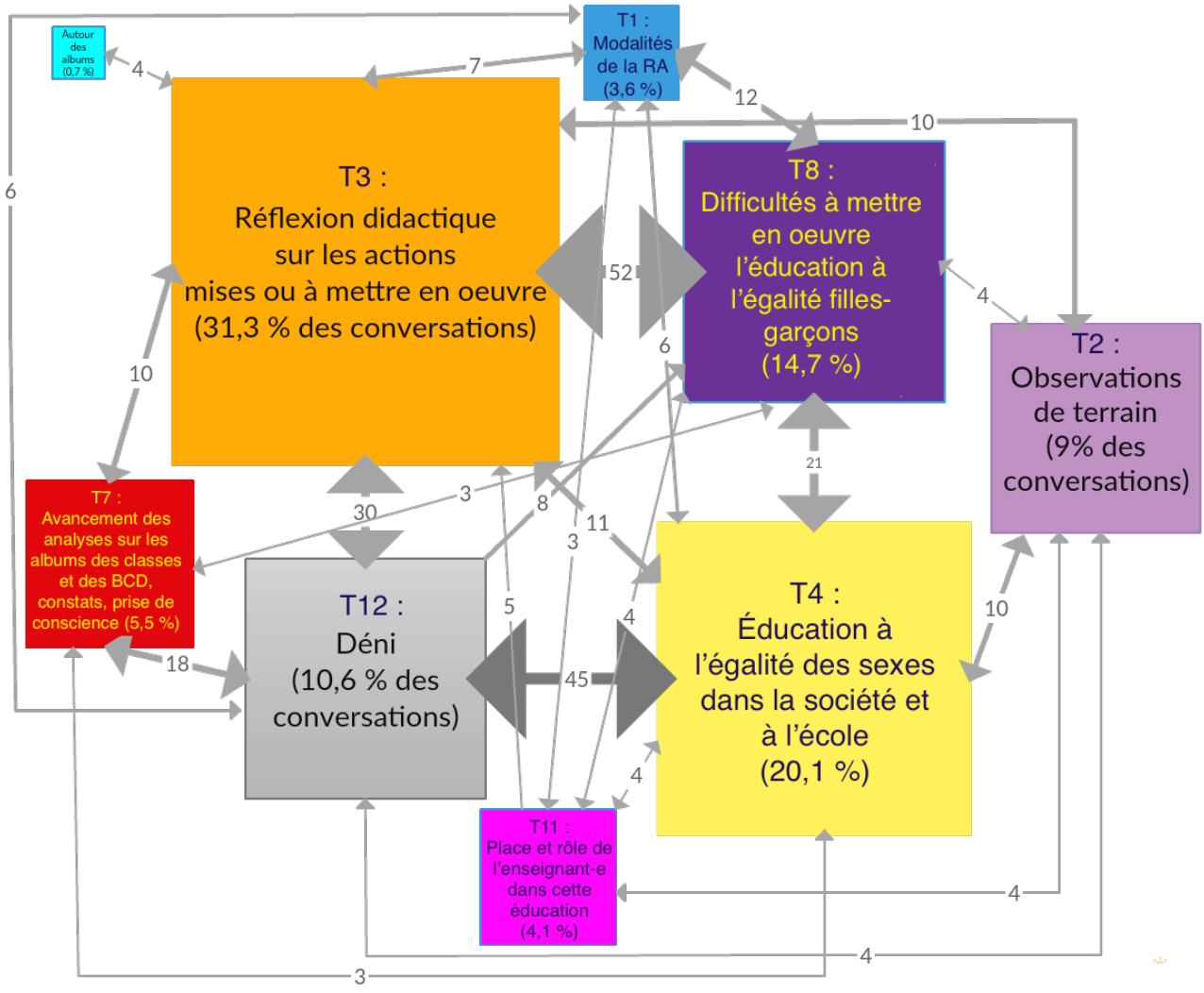
Graphiques 11 : Typologie des conversations au cours des séquences de la seconde réunion avec le groupe 2 (R2-G2) :



b. Structure de la réunion R2-G2

Les passages d'un sujet à l'autre et leur importance (en volume), lors de la réunion R2-G1, peuvent être schématisés comme suit :

Figure 5 : Structure R2-G2 :



Comme le met en évidence cette figure n°5, la seconde réunion avec le groupe 2 est ainsi centrée autour de quatre thèmes :

- l'analyse didactique des actions réalisées durant l'intersession et de leurs effets sur les élèves (T3, orange) - ce qui correspond à la proposition faite pour le contenu de la réunion, à laquelle ont, cette fois, souscrit les participant-e-s -
- les difficultés, empêchements et réticences à éduquer à l'égalité des sexes (T8, magenta) ;

- le déni (T12, gris) : la contestation des résultats des recherches genre ou de celles effectuées dans les classes sur la littérature jeunesse qui y est exploitée par la mise en doute de la pédagogie des collègues dont les albums ont été observés ou des capacités des enfants ;
- une réflexion sur l'égalité des sexes dans la société et l'intérêt et la nécessité (ou non) de l'éducation à cette égalité à l'école (T4, jaune), en réponse argumentative aux deux thèmes précédents (T8 et T12).

Remarquons que trois de ces thèmes centraux sont liés à la contestation ou la mise en doute (T4, T8 et T12).

À la périphérie de ces quatre thèmes centraux, deux nouveaux thèmes apparaissent dans ce groupe : le rôle et la place de l'enseignant-e dans cette « éducation à » (T11, rose) et, l'analyse des synthèses de données récoltées sur les albums pour la jeunesse exploités dans les classes (T7 rouge), selon la proposition faite pour le contenu de la réunion.

c. Résumé R2-G2

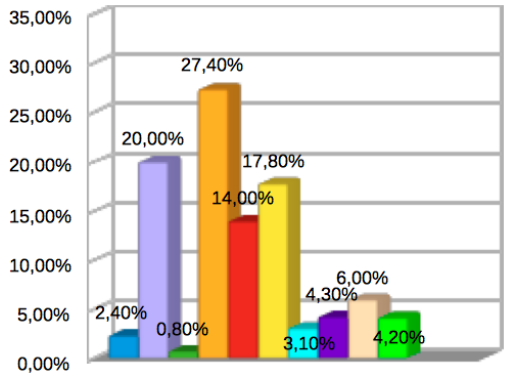
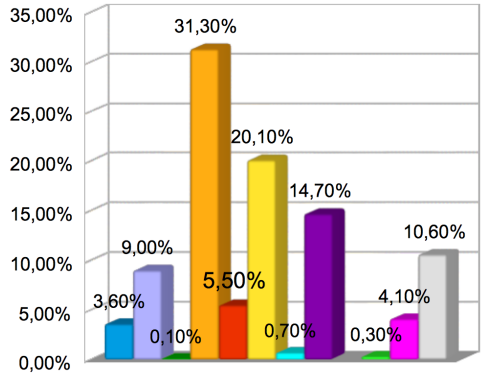
Principalement, dans cette réunion 2 avec le groupe 2, est entamée une réflexion sur les actions déjà mises en œuvre dans deux des classes des participant-e-s : analyses des albums pour la jeunesse par les enfants (les uns d'une classe d'élémentaire, les autres d'une classe de maternelle).
Les données présentées, concernant les albums pour la jeunesse, sont discutées, et, comme certaines conclusions des recherches genre, parfois contestées, principalement par deux participantes.
Les analyses des séances de classe montrent cependant les capacités et avancées des enfants. Mais parallèlement à ces analyses des effets des actions réalisées sur les enfants et de leurs capacités à analyser la littérature jeunesse, se révèlent aussi des empêchements et certaines réticences des enseignant-e-s. Sont débattus, en particulier, l'intérêt et les modalités des activités proposées ou à proposer (ou non) aux élèves de maternelle.
Les difficultés et réticences à éduquer à l'égalité des sexes à l'école maternelle sont alors particulièrement développées dans cette réunion à égale mesure avec les contre-arguments tendant à promouvoir la mise en œuvre de cette « éducation à ».

IV-3-3-5. Analyse comparative des réunions des deux groupes, session 2 (S2 : R2-G1 / R2-G2)

A- Comparaison entre les deux groupes, des contenus des réunions 2

En observant les volumes des contenus des secondes réunions des deux groupes de RA, comparés dans les graphiques n°12 ci-dessous, on constate que les deux groupes développent cette fois chacune des deux propositions qui leur ont été faites quant au contenu de la réunion.

Graphiques 12 : Influence des préoccupations des participant-e-s des groupes de RA sur leur adhésion aux propositions de recherche :

Groupe 1 : « Les discipliné-e-s »	Groupe 2 : « Les résistant-e-s »
	

- T1 : Modalités de mise en oeuvre de la RA
- T2 : Observations de terrain : pratiques des enseignants, anecdotes sur les élèves
- T6 : Vie dans les écoles
- T3 : description d'actions, élaboration de projets, didactique
- T7 : Avancement des analyses sur les albums des écoles
- T4 : Éducation à l'égalité des sexes dans la société et à l'école
- T5 : partage culturel autour des albums
- T8 : difficultés, empêchements, réticences à mettre en oeuvre l'éducation à l'égalité des sexes
- T9 : Accompagnement institutionnel (légitimité et forme scolaire)
- T10 : rapport à l'autorité
- T11 : Place et rôle de l'enseignant-e dans l'éducation à l'égalité des sexes
- T12 : Le déni

Lorsqu'encore une fois le groupe 1 respecte exactement les propositions de la chercheuse en revenant sur la synthèse des données que ses participant-e-s avaient récoltées sur leurs albums (T7, rouge) puis en menant une réflexion didactique sur les actions mises en œuvre dans les classes pendant l'intersession 1-2 et en élaborant leurs prolongements (T3, orange et T2, mauve), le groupe 2 développe une proposition (l'analyse et l'élaboration didactiques d'actions -T3, orange et T2, mauve-) beaucoup plus que l'autre (l'analyse des données récoltées sur les albums -T7, rouge-).
Ceci, aussi, parce que dans ce groupe, la contestation et la mise en doute des résultats des recherches effectuées par les chercheurs/cheuses ou les enfants dans les classes sur leurs albums (T12, gris) empiètent sur la réception de ces résultats, contestation qui n'existe pas dans le groupe 1 à cette réunion.

Toutefois, naît aussi dans le groupe 1, à cette réunion, le thème des difficultés ou empêchements à mettre en œuvre cette « éducation à » (T8, magenta). Et ce groupe commence, dans un rapport à l'autorité critique (T10, vert fluo), à interroger l'accompagnement institutionnel donné à cet enseignement et la pertinence de la forme scolaire qui serait imposée par l'institution pour cet enseignement (T9, couleur chair)[138], quand le groupe 2 n'en éprouve plus le besoin.

Si ces thèmes contestataires (T9 et T10) disparaissent dans le second groupe, c'est pour laisser place à d'autres résistances liées à la contestation du diagnostic posé (T12, gris), tant concernant le sexisme des albums jeunesse (révélé par les recherches comme par l'analyse des albums des écoles des participant-e-s), qu'évoquant la possibilité d'un défaut de vigilance éducative de la part des participant-e-s eux/elles-mêmes. Et ce groupe développe davantage encore que dans la réunion précédente le thème des réticences à éduquer à l'égalité des sexes (en particulier en maternelle (T8, magenta)) et, introduit, en parallèle, une réflexion souvent en lien avec ces réticences, sur la place et le rôle de l'enseignant-e dans cette « éducation à » (T11, rose). À nouveau, le groupe 2 apparaît alors comme plus « résistant » lorsque presqu'un tiers du volume total des conversations lors de cette réunion (29,4 %) porte sur des thèmes développant les controverses (T8, T11 et T12).

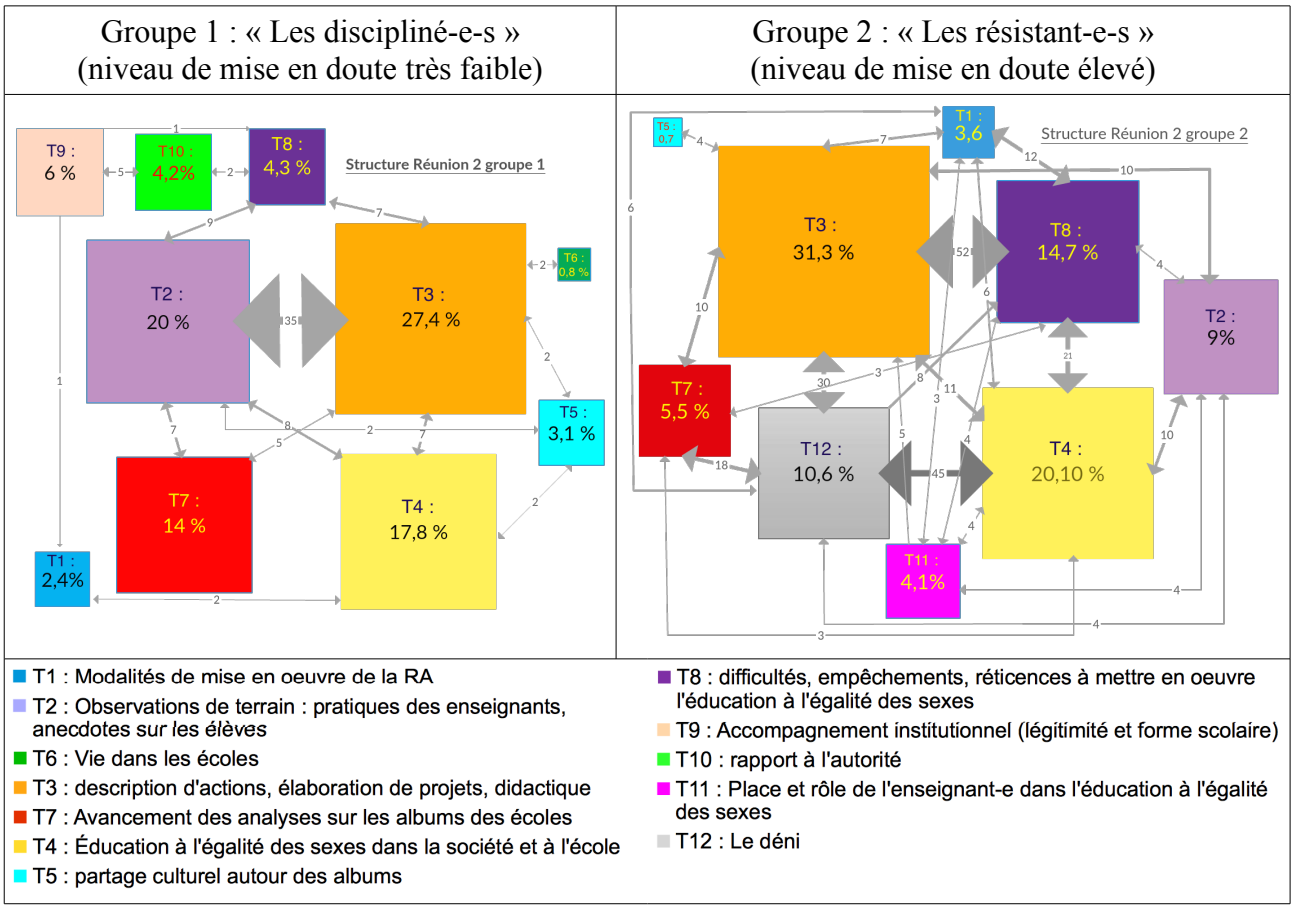
Enfin, dans les deux groupes se développe aussi l'importance des conversations autour de l'égalité des sexes dans la société en lien avec la nécessité ou non de l'éducation à l'égalité des sexes à l'école (T4, jaune).

B- Comparaison, entre les deux groupes, des structures des réunions 2

Les figures n°6, ci-après, nous permettent de comparer les structures des réunions R2-G1 et R2-G2.

138- Exemples tirés de la retranscription de la seconde réunion avec le groupe 1 : « *Le problème … Enfin, c'est très bien euh … Enfin, c'est vrai, ce projet, j'ai vraiment envie de le faire et tout ça. Mais, à chaque fois, tu te dis : quand ? Alors je vais le faire là mais, c'est au détriment de (…) On a toujours l'impression que, si on fait quelque chose, c'est au détriment d'une autre matière, tu vois ? … On a trop de choses à faire dans l'année (…) T'es obligée de bâcler, un peu. T'as pas le temps d'observer les choses, de … (…) Parce que tu parles de projet, mais le temps de se mettre en place, de se relancer dedans, … Ils sont petits quand même ! Il leur faut du temps pour rentrer dans les choses … Alors, tu les presses, tout le temps ou tu fais des trucs cadrés, faciles : opérations, dictée, … C'est scolaire, scolaire hein ! (…) moi, j'ai l'impression qu'on nous en demande beaucoup … Mais qu'on doit faire en un minimum de temps et qu'on doit en fait, finalement, au bout du compte, survoler les choses (…) C'est toujours les mêmes matières qu'on privilégie* ». Annexe 18, lignes 2271 à 2455.

Figures 6 : Différence dans la vitesse de prise de conscience en fonction du niveau de mise en doute des résultats des recherches[139] :



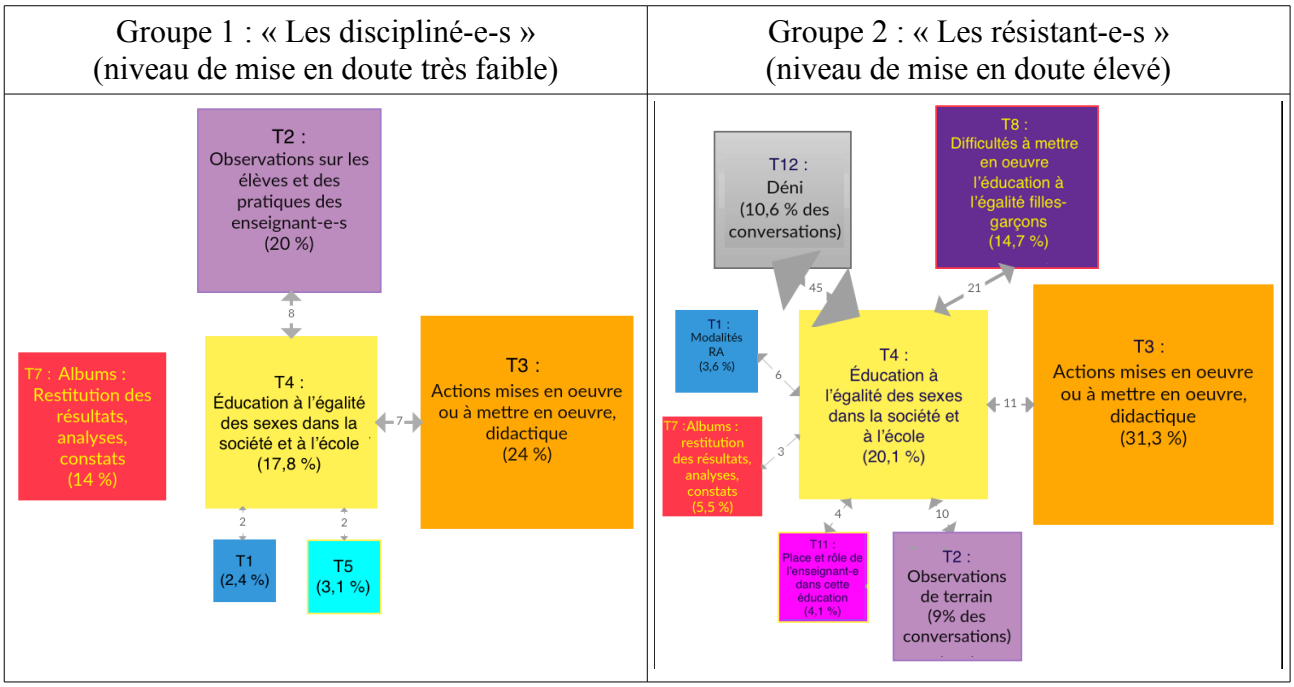
Dans les deux réunions on observe quatre thèmes centraux reliés par un flux de liaisons.

Deux de ces thèmes sont identiques pour les deux groupes : celui de la réflexion didactique et pragmatique (T3, orange), qui est lié aussi au matériel à analyser rapporté par la chercheuse à la réunion et découle également de sa demande, et celui de la réflexion sur l'égalité des sexes dans la société et sur l'intérêt et la nécessité d'éduquer à cette égalité à l'école primaire (T4, jaune) ; thème qui est apporté dans cette session, non pas par la chercheuse, mais par les enseignant-e-s, leurs questionnements et/ou leurs contestations.

Pour examiner les liens que ce thème central de l'éducation à l'égalité des sexes dans la société et à l'école (T4, jaune) entretient avec les autres thèmes lors de ces deux réunions, nous l'avons isolé dans les figures n°7 ci-après.

139- Reprise, pour comparaison, des schémas réduits des structures de réunions présentés en p. 174 et p. 178 de cette thèse.

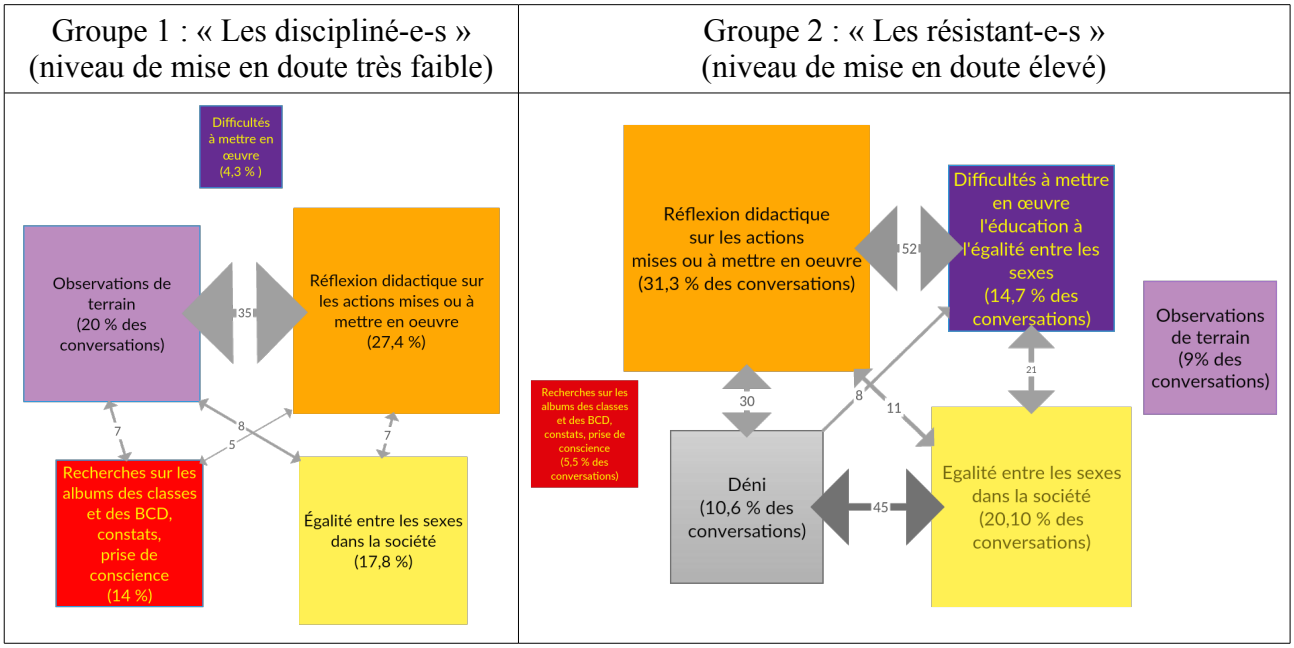
Figures 7 : Comparaison, entre les deux groupes, des liaisons que le thème « de l'égalité des sexes dans la société et de l'intérêt d'éduquer à l'égalité des sexes » (T4) entretient avec d'autres thèmes :



Nous remarquons, en comparant les figures ci-dessus, que ce thème de l'éducation à l'égalité des sexes dans la société et à l'école (T4, jaune), central pour les deux groupes, dans la réunion avec le groupe 1, est parallèle à un volume conséquent consacré aux résultats de l'analyse des albums (T7, rouge), et est lié aux observations de terrain (T2, mauve), donc à la pose et l'acceptation d'un diagnostic débouchant sur des actions à mettre en œuvre dans les classes (T3, orange). Alors que, dans le groupe 2, ce thème est lié, en premier lieu, à la contestation des diagnostics posés (T12, gris), puis aux difficultés, empêchements et réticences à mettre en œuvre une éducation à l'égalité des sexes (T8, magenta) ; ce qui débouche sur une réflexion pragmatique et critique autour de la mise en œuvre à l'école de cette éducation à l'égalité des sexes (T11, rose ; T3, orange ; T2, mauve). Ainsi, ce thème de l'éducation à l'égalité des sexes dans la société et à l'école (T4), qui s'est développé dans les deux groupes dans cette session 2, n'a pas été apporté de la même manière dans ces deux groupes. Il est abordé en réponse à la contestation dans le groupe 2 (donc dans une polémique sur la nécessité et la pertinence de l'éducation à l'égalité des sexes en maternelle) et, en affirmation d'un besoin persistant d'évolution sociale dans le groupe 1 (donc dans un appui militant de la mise en œuvre de cette éducation à l'égalité des sexes à l'école).

Comme le montrent les figures n°8 ci-après, les deux autres thèmes centraux dans ces deux réunions R2-G1 et R2-G2 sont différents d'un groupe à l'autre.

Figures 8 : Comparaison des thèmes centraux dans les deux groupes dans la réunion 2 :



Ces thèmes correspondent toujours aux propositions faites par la chercheuse quant au contenu de la réunion dans le groupe 1, puisqu'il s'agit de l'analyse des données récoltées sur les albums (T7, rouge) et d'observations de terrain (T2, mauve). On remarque une volonté stable de ce groupe de partir toujours de ces observations de terrain, des enfants, des activités mises en œuvre, des albums utilisés dans les classes et des pratiques des enseignant-e-s, comme dans la première réunion.

Dans le groupe 2, cette observation de terrain (T2, mauve) est reléguée, dans cette seconde réunion, dans les thèmes périphériques, quand elle était encore centrale dans la première réunion.

Dans ce groupe 2, les deux autres thèmes centraux sont à nouveaux des thèmes de « résistance », écartant donc encore une fois au second plan la deuxième proposition de la chercheuse (l'analyse des albums sous l'angle des inégalités de sexe véhiculées), puisqu'il s'agit des thèmes des difficultés, empêchements et réticences à éduquer à l'égalité des sexes (principalement en maternelle (T8, magenta)) et de la contestation et mise en doute du diagnostic posé sur les albums pour la jeunesse (T12, gris). Exemple : « *Une enseignante : Mais pourquoi ils ont ça* [des albums pour la jeunesse véhiculant autant de stéréotypes de sexe] *dans leur classe ? (…) de telles différences de nombres ?*

- La chercheuse : Mais ce ne sont pas eux qui ont ça dans leur classe. Ça c'est ce qu'il y a dans la littérature en général ! En revanche, eux, ils l'ont vérifié dans leur classe. Comme les élèves de Solène l'ont vérifié dans la leur, comme tu pourrais le vérifier dans la tienne … Regarde, dans la BCD, c'est pareil …

- *L'enseignante : Mais non !* »[140].

À nouveau, et plus encore que dans la première réunion, le groupe 2 se retrouve ainsi dans un schéma centré autour de la contestation (T8, magenta et T12, gris) et écarte la proposition qui consiste à analyser sous l'angle des inégalités de sexe véhiculées les albums utilisés dans les classes, tandis que le groupe 1 reste dans un schéma centré autour de toutes les propositions d'analyse que nous avons pu leur faire (T3, orange ; 12, mauve et ; T7, rouge).

IX-3-3-6. Influence de la session 2 sur les actions entamées lors de l'intersession 2-3

La composition des groupes semble avoir une influence conséquente sur le contenu des réunions, tout comme l'ancrage dans les pratiques des participant-e-s.

Ainsi, le groupe 1 répond davantage à la proposition de la chercheuse qui consiste à poser un diagnostic sur les albums pour la jeunesse, mais peut-être parce ce que ce sont les résultats de son travail de la réunion précédente qui lui sont restitués, quand l'enseignante de la classe ayant réalisé la récolte de données sur les albums présentée dans le groupe 2 est absente à cette seconde réunion. Les enseignant-e-s avec lesquel-le-s nous avons travaillé avaient une idée variable des constats des recherches en littérature jeunesse faisant intervenir la question du genre. Tou-te-s n'avaient pas le même niveau de connaissances scientifiques à ce sujet. Mais, quel que soit leur niveau de connaissance, ce qu'ont pu montrer les études genre a eu peu de poids pour les participant-e-s à cette recherche tant qu'ils/elles n'ont pas fait leurs propres constats sur leurs propres outils pédagogiques, les albums pour la jeunesse qu'ils/elles utilisaient personnellement.

Par ailleurs, dans le groupe 2, une majorité de participant-e-s à cette réunion exerce en maternelle, et dans le groupe 1 (où apparaît le thème des difficultés, empêchements et réticences à éduquer à l'égalité des sexes à l'école pour la première fois), deux enseignantes de maternelle qui n'avaient pu participer à la première réunion entrent dans la réflexion.

Apparaît peut-être ainsi une plus grande difficulté des professeur-e-s des écoles à accepter ou approuver la mise en œuvre de l'éducation à l'égalité des sexes en maternelle qu'en élémentaire. Ce qui est appuyé par ces quelques propos, choisis parmi bien d'autres tenus à ce sujet : « *Ils* [les élèves de maternelle] *étaient trop petits, tu vois* [pour lutter contre la construction des stéréotypes de

140- Retranscription R2-G2, annexe 19, lignes 233 à 240.

sexe et qu'elle leur apparaisse]. *On arrivait pas à aller jusqu'au bout du truc* »[141] ; « *Je me suis vraiment demandé (...) si c'est pas prématuré en maternelle ... d'aborder ça (...) moi, tu vois, mes élèves, des fois, j'ai l'impression de ... Il y en a qui ne sont pas concernés ... Et, il y en a, où, finalement, le côté ... En fait, on cherche une certaine réflexivité par rapport à ce qu'on leur propose, et ben je me demande si c'est pas prématuré ... S'ils ne sont pas encore dans l'affectif, pulsionnel ... C'est trop tôt ...* »[142].

Réticences à éduquer à l'égalité des sexes en maternelle qui peut peut-être se lire aussi au travers de l'inaction, dans l'intersession suivante, que l'on peut observer dans les classes de maternelle dans les deux groupes de RA (voir tableau n°28 ci-après).

Le contenu des réunions a ainsi une influence sur la mise en action des participant-e-s auprès de leurs élèves. Mais on observe également que quelle que soit la composition des groupes de participant-e-s, ils/elles semblent passer par des étapes communes dans leur appropriation de la demande d'éduquer à l'égalité des sexes. Lors de cette seconde session, se développe dans les deux groupes de RA le thème T8 des difficultés, empêchements et réticences à éduquer à l'égalité des sexes (l'importance de ce thème s'amplifie dans le groupe 2 entre la réunion 1 et la réunion 2 et, il apparaît, pour le groupe 1, dans la réunion 2, accompagné de surcroît par les thèmes du rapport à l'autorité (T10) et de l'opposition à une certaine forme scolaire qui serait imposée par l'institution (T9).

On constate ainsi, dans cette seconde session, une augmentation de la critique des injonctions institutionnelles dans les deux groupes, un certain découragement face à l'ampleur des inégalités constatées dans les albums et du travail à effectuer avec les enfants et dans la société (dans le groupe 1), et une mise en doute de la persistance des inégalités de sexe et/ou d'une quelconque responsabilité individuelle, en tant qu'enseignant-e, dans cette persistance (dans le groupe 2). Dès lors, lors de l'intersession 2-3 suivante, les actions dans les écoles chutent par rapport à la mise en œuvre qui avait eu lieu dans l'intersession 1-2 précédente. Comme le montre le tableau récapitulatif n°28 ci-après, les actions sur le terrain sont très peu conséquentes lors de l'intersession 2-3.

141- Retranscription R2-G2, annexe 18, ligne 697.
142- Retranscription R2-G2, annexe 19, lignes 125 à 147.

Tableau 28 : Les actions réalisées dans les classes à l'intersession 2-3 : Février-mars-avril :

Groupe 1 « Les discipliné-e-s »	Groupe 2 « Les résistant-e-s »
- En CE2 : observations faites par les élèves puis débats sur les activités et les relations des filles et des garçons dans la cour de récréation ; productions d'écrits sur les représentations des filles et des garçons. - En CM1 et CM2 : « Joggings d'écriture » sur les représentations des filles et des garçons, des hommes et des femmes et de leurs rôles. - Aucune activité autour de l'éducation à l'égalité des sexes dans les classes de maternelle et en CP et CE1 à cette intersession.	- En CE2-CM1 : Recherches quantitatives et qualitatives effectuées par les élèves sur les personnages (350 étudiés) à l'intérieur de 40 albums de la BCD de leur école : nombre de personnages de chaque sexe, sexe des personnages principaux, âge, traits de caractère, activités des personnages attributs, relations entre les personnages. Séance d'analyse des données récoltées sur : les traits de caractère des personnages selon leur sexe et leur âge. - Aucune activité autour de l'éducation à l'égalité des sexes mise en œuvre dans les classes des autres participant-e-s

Cette fois c'est le groupe 2 qui va entamer davantage d'actions auprès des élèves que le groupe 1 ; mais ce n'est en fait qu'une unique enseignante, travaillant à l'école élémentaire, du groupe 2 qui agit lors de cette intersession (ce qu'elle fait régulièrement depuis le début de la recherche).

Troisième session (S3) : mi avril 2015 - *La révélation* -

IX-3-3-7. Déroulement des réunions de la troisième session (S3)

Selon les disponibilités des enseignant-e-s de l'école, la troisième session a été séparée en deux réunions dans le groupe 1, l'une se déroulant en avril (R3-G1) et l'autre (R3bis-G1), un mois après, en mai.
Dans le groupe 2 la session 3 a eu lieu sur une unique réunion (R3-G2), mi-avril, selon le même format que lors des autres sessions.

La proposition faite aux enseignant-e-s pour cette troisième session est identique dans les deux groupes. Il s'agissait d'analyser les activités mises en œuvre durant l'intersession 2-3 (déroulement, résultats obtenus dans les recherches effectuées sur les albums dans les classes, effets sur les élèves, difficultés rencontrées) au travers de l'observation de séances de classes et de productions des élèves pour en proposer des prolongements et envisager des remédiations si nécessaire. Le travail des élèves de la classe de CE2-CM1 d'une enseignante du groupe 2, Sylvaine, est montré dans les deux groupes (restitutions des résultats de leur recherche sur les albums et analyse d'une séquence de classe (filmée) sur l'analyse et la réception de leurs résultats par les enfants).

Les thèmes des conversations restent les mêmes que dans les sessions précédentes (T1 à T12), cependant, on observe des glissements dans les contenus de ces conversations (qui sont décrits plus en détail dans les paragraphes suivants : « Comparaison entre les deux groupes des contenus des réunions de la session 3 »). Trois glissements se dégagent :

- dans le thème T8 : « Difficultés à mettre en œuvre l'éducation à l'égalité des sexes à l'école » : dans les deux groupes, ne sont pratiquement plus évoquées de réticences à éduquer à l'égalité des sexes à l'école ou les risques liés à cet enseignement, mais, principalement, sont avancées les difficultés pédagogiques rencontrées lors des activités mises en œuvre avec les enfants ;
- dans le thème T9 : « L'accompagnement institutionnel de l'éducation à l'égalité des sexes » : l'éducation à l'égalité des sexes n'est plus interrogée dans sa légitimité institutionnelle, mais, principalement, au travers de la forme scolaire à proposer, des méthodes pédagogiques à promouvoir ;
- dans le thème T12 : « Le déni », développé dans le groupe 2 dans la session précédente, la mise en doute ne concerne plus désormais les conclusions des recherches genre mais, porte maintenant sur les capacités des élèves et leur participation effective et active dans les recherches effectuées lors de l'intersession 2-3.

A. Troisième session avec le Groupe 1 (huit enseignant-e-s présent-e-s, travaillant tou-te-s dans une même école) : S3-G1

a. Découpages en séquences R3-G1 et R3bis-G1

La session 3 avec le groupe 1 porte donc sur deux réunions que nous intitulerons R3-G1 et R3bis-G1.

La réunion 3 avec le groupe 1 peut être décomposée en deux séquences équilibrées de trente-quatre minutes chacune.

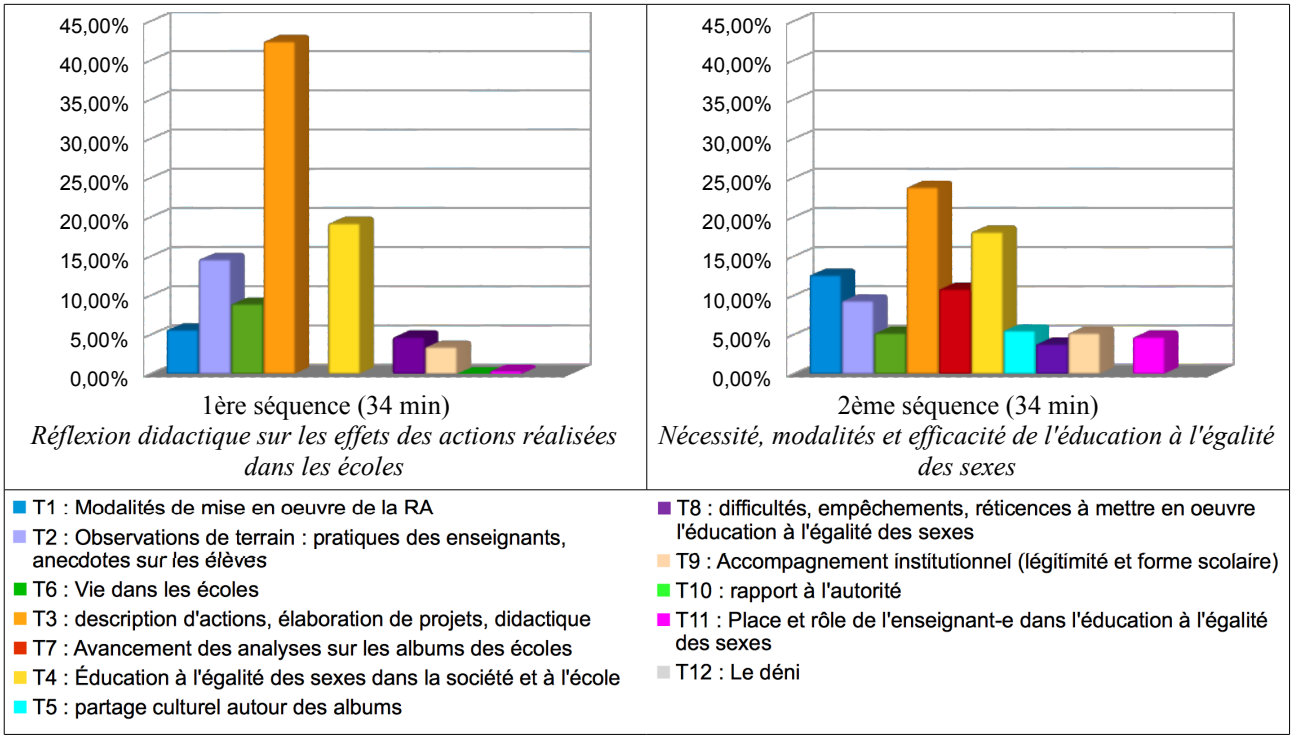
1) Réflexion didactique sur les effets des actions réalisées dans les écoles : dans une première séquence, des productions des élèves et les effets des actions réalisées durant l'intersession 2-3 sur ces derniers sont observés par le groupe. Dans une considération didactique et un échange de pratiques, les participant-e-s s'interrogent sur la forme scolaire adoptée dans les séances observées.

Sont alors réfléchis, tant la nécessité de l'éducation à l'égalité des sexes à l'école, que ses modalités, son intérêt, sa pertinence et ses perspectives.

2) Nécessité, modalités et efficacité de l'éducation à l'égalité des sexes : dans une seconde séquence, beaucoup plus dispersée, évoquant les difficultés didactiques et pédagogiques rencontrées et, dans une moindre mesure, le risque d'enseigner lié à ce sujet, les participant-e-s tentent d'apporter des solutions aux problèmes didactiques exprimés et s'interrogent toujours sur les prolongements à envisager dans les classes.
En parallèle, revenant sur les constats réalisés quant au contenu sexiste des albums pour la jeunesse ou s'interrogeant sur les causes de la persistance des inégalités entre les sexes dans la société, les participant-e-s questionnent le rôle et la place de l'enseignant-e dans cette éducation à l'égalité des sexes (thème qui n'apparaît qu'à partir de cette réunion dans ce groupe -T11, rose-) et réfléchissent aux choix pédagogiques à faire en réponses au problèmes diagnostiqués.

L'importance accordée aux différents volumes selon les séquences est exposée dans les graphiques n° 13, ci-dessous :

Graphiques 13 : Typologie des conversations au cours des séquences de la troisième réunion avec le groupe 1 (R3-G1) :



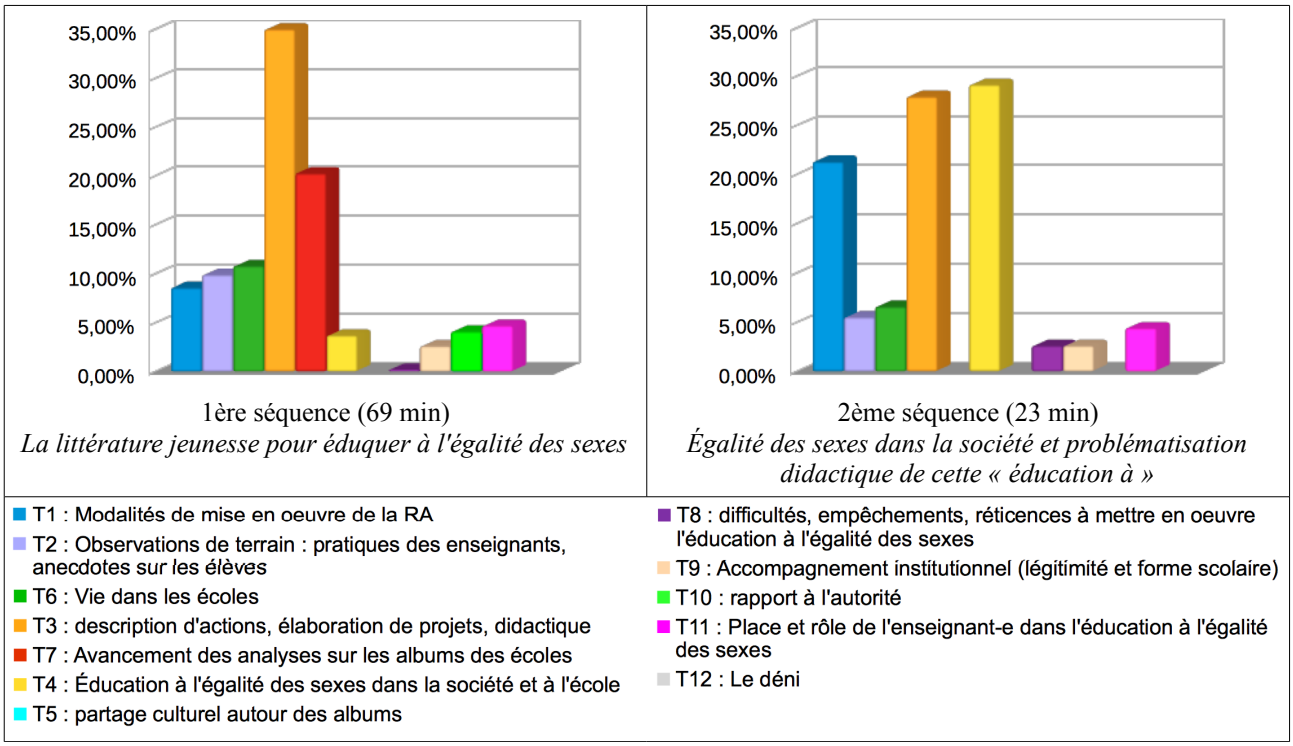
La réunion 3bis avec le groupe 1 peut être décomposée en deux séquences, l'une de soixante-neuf minutes puis l'autre de vingt-trois minutes.

1) La littérature jeunesse pour éduquer à l'égalité des sexes : dans une première séquence (la plus longue), les participant-e-s se penchent à nouveau sur les résultats des recherches effectuées par les enfants sur les albums qu'ils côtoient à l'école. En conséquence, ils/elles s'interrogent sur l'utilisation pédagogique de cette littérature.

2) Égalité des sexes dans la société et problématisation didactique de cette « éducation à » : dans une seconde séquence, les participant-e-s, toujours dans une observation flottante des inégalités entre les sexes persistant dans la société et au travers d'un apport de connaissances sur les recherches genre que je leur fournis, s'interrogent sur le contenu de l'éducation à l'égalité des sexes à proposer. Et, les activités à mettre en œuvre dans les classes, comme les modalités de la poursuite de la recherche sur le terrain, sont organisées.

L'importance accordée aux différents volumes selon les séquences est décrite dans les graphiques n°14, ci-dessous :

Graphiques 14 : Typologie des conversations au cours des séquences de la réunion 3bis avec le groupe 1 (R3bis-G1) :



b. Structures des réunions R3-G1 et R3bis-G1

Comme le révèle la schématisation ci-après de la réunion 3 (figure 9), cette dernière reste axée autour des trois thèmes déjà centraux dans la réunion précédente dans ce groupe (R2-G1) :

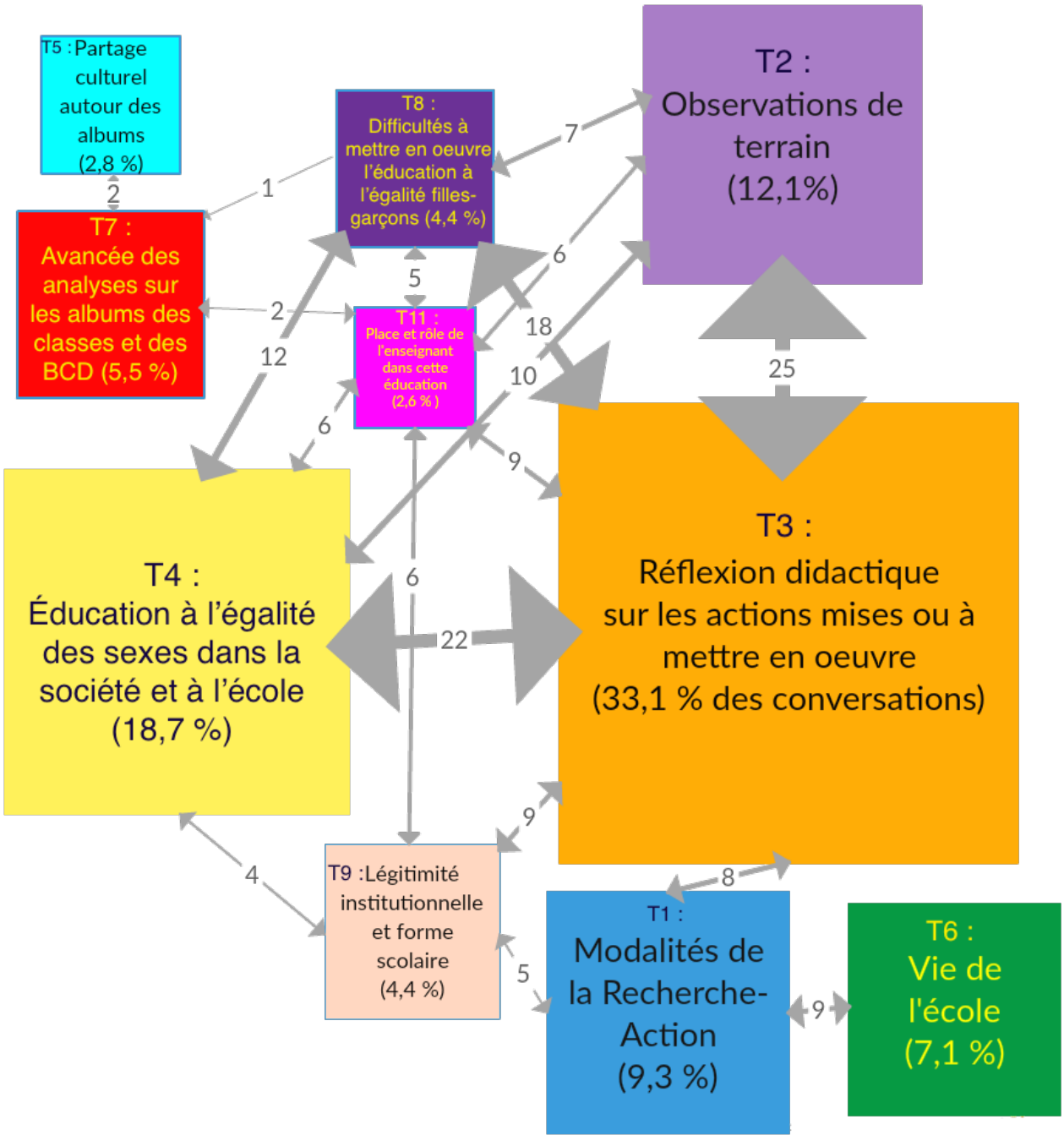
- la réflexion didactique sur les actions mises en œuvre dans les classes et l'élaboration de leurs prolongements (T3, orange) ;
- les observations de terrain (12, mauve) ;

(qui sont les deux thèmes correspondant à la proposition faite par la chercheuse quant au contenu de cette réunion)

- la réflexion sur l'éducation à l'égalité des sexes dans la société et à l'école (T4, jaune),

(thème, apporté, lui, toujours, par les interrogations et préoccupations des enseignant-e-s dans la réunion).

Figure 9 : Structure R3-G1 :



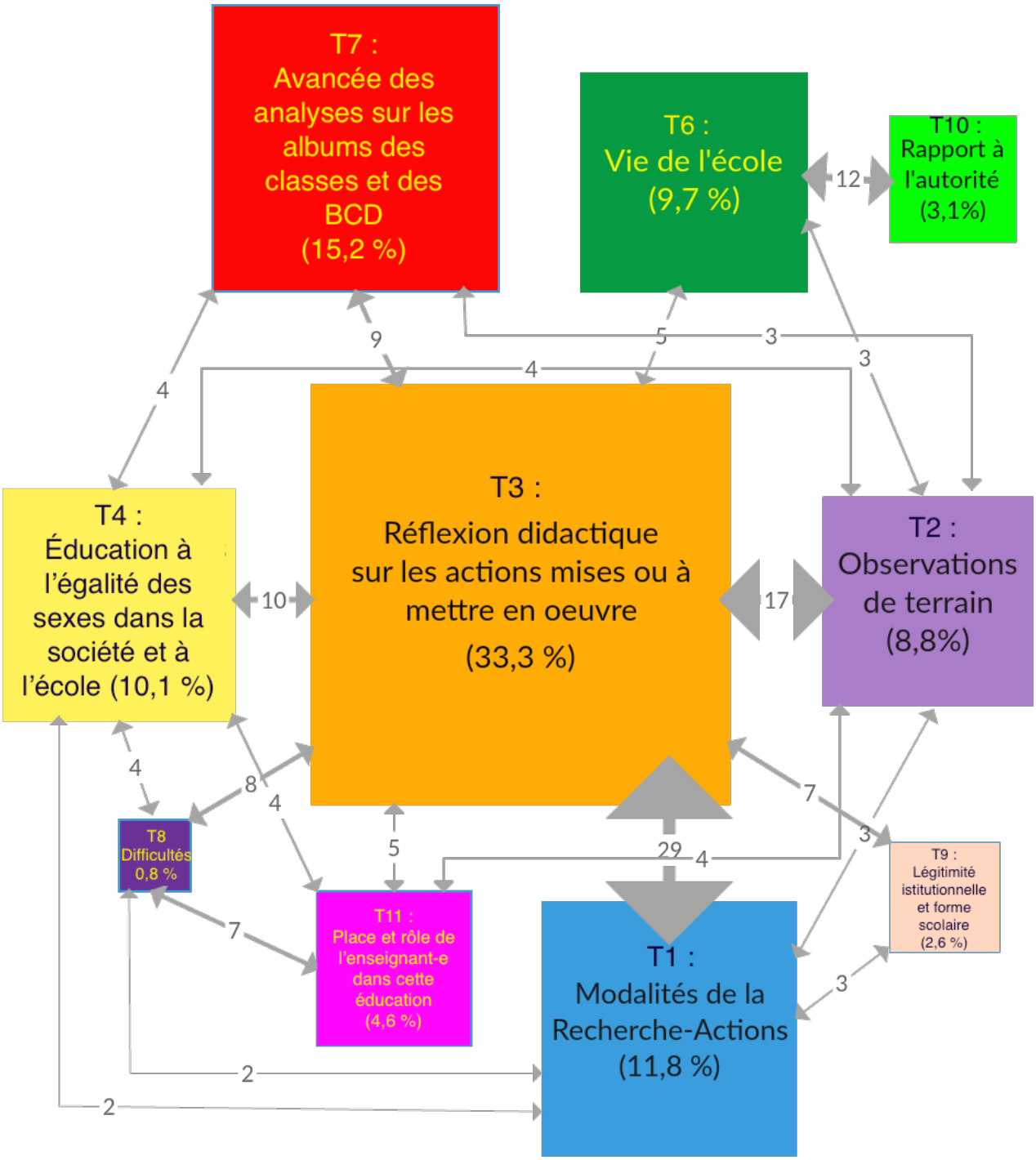
On peut remarquer également que, sans seconde proposition faite par la chercheuse, quant au contenu de cette réunion, le thème central qui correspondait à cette seconde proposition dans les réunions précédentes, l'avancée des recherches sur les albums (T7) est remplacé désormais par deux nouveaux thèmes également centraux : celui des difficultés à mettre en œuvre cet enseignement (T8, magenta) et celui du rôle et de la place de l'enseignant-e dans cette éducation à l'égalité des sexes à l'école (T11, rose).

Ce thème des difficultés (T8, magenta) évolue donc ainsi de la périphérie des conversations à une position centrale. Il apparaît très majoritairement en lien avec l'analyse didactique des séances et l'élaboration de nouvelles actions (T3, orange), car, plus que révélant des réticences à mettre en œuvre cet enseignement (qui ne sont pratiquement jamais exprimées ici, et qui, encore une fois, quand elles le sont ne le sont que par les enseignant-e-s de maternelle), il développe principalement les difficultés pédagogiques rencontrées par les enseignant-e-s et, en moindre mesure quelques risques à éduquer à l'égalité des sexes.

C'est alors dans l'évocation de ces difficultés et ces risques perçus d'enseigner, qu'apparaît pour la première fois dans le groupe 1 le thème de la place et du rôle de l'enseignant-e (T11, rose) en se plaçant directement au centre de l'intérêt des participant-e-s ou de leurs préoccupations.

Comme le montre la figure n°10 ci-après, de manière similaire à toutes les réunions dans ce groupe, la réunion 3 bis est elle aussi toujours centrée sur la réflexion didactique et davantage encore ici que dans les réunions précédentes. Cette réflexion étant alimentée par des considérations qui persistent mais deviennent toutes périphériques : les observations sur les élèves et les pratiques (T2, mauve), sur les inégalités entre les sexes dans la société (T4, jaune) et sur les albums pour la jeunesse (T7, rouge), les difficultés rencontrées (T8, magenta) et la place de l'enseignant-e dans cette éducation (T11, rose).

Figure 10 : Structure R3bis-G1 :



c. Résumés R3-G1 et R3bis-G1

R3-G1 :

La réunion 3 avec le groupe 1 consiste principalement en une réflexion didactique sur les actions mises en œuvre dans les classes, les difficultés rencontrées et les prolongements envisageables.

R3bis-G1 :

La réunion 3bis avec le groupe 1 consiste principalement, elle aussi, toujours, en une réflexion didactique sur ce qu'il est possible de mettre en œuvre dans les classes dans le cadre d'une éducation à l'égalité des sexes (en particulier concernant l'utilisation pédagogique de la littérature pour la jeunesse dans ce cadre). Cette réflexion didactique est alimentée successivement par deux observations : celle des résultats obtenus dans les recherches en train d'être effectuées par les élèves sur la littérature pour la jeunesse qu'ils côtoient dans leur école et celle (tant expérientielle que scientifique) de la persistance des inégalités entre les sexes dans la société.

B. Troisième réunion avec le Groupe 2 (quatre enseignant-e-s présent-e-s, travaillant tou-te-s dans une école différente) : R3-G2

a. Découpage en séquences R3-G2

La réunion 3 avec le groupe 2 peut être décomposée en deux séquences très déséquilibrées d'une heure et sept minutes puis une demi-heure.

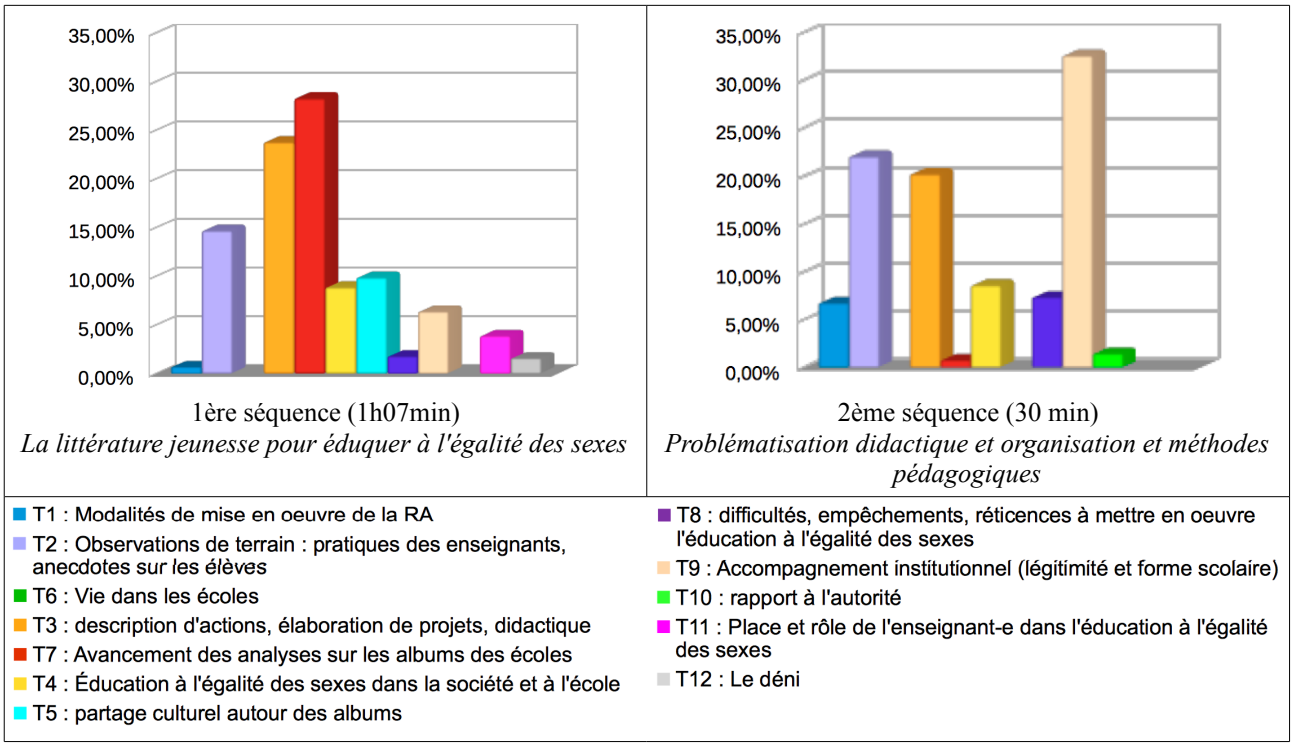
1) La littérature jeunesse pour éduquer à l'égalité des sexes : la première séquence est centrée sur les albums pour la jeunesse (contenu et utilisation pédagogique). À partir des données récoltées dans les classes et BCD des écoles (par les enfants et la chercheuse), les albums sont étudiés sous l'angle des inégalités de sexe qu'ils véhiculent.
Les activités pédagogiques mises en œuvre autour de ces albums et les effets de ce travail sur les élèves sont également analysés.
Enfin, dans un partage de connaissances littéraires, est envisagée didactiquement l'utilisation de ces outils pédagogiques que sont les albums ou des albums en particulier, et pour éduquer à l'égalité des sexes, et pour diminuer le rôle de l'école comme vecteur d'une socialisation différenciée.

2) Problématisation didactique et organisation et méthodes pédagogiques : la deuxième séquence est

centrée sur l'organisation pédagogique, la forme scolaire et les méthodes pédagogiques efficaces et pertinentes au regard des modèles et de l'expérience des participant-e-s. Sont analysées didactiquement les avancées des enfants durant l'intersession et élaborées des pistes de prolongement des activités à proposer aux élèves. Sont exposées les difficultés pédagogiques rencontrées afin de chercher des solutions pour y remédier.

L'importance accordée aux différents volumes selon les séquences est exposée dans les graphiques n°15, ci-dessous :

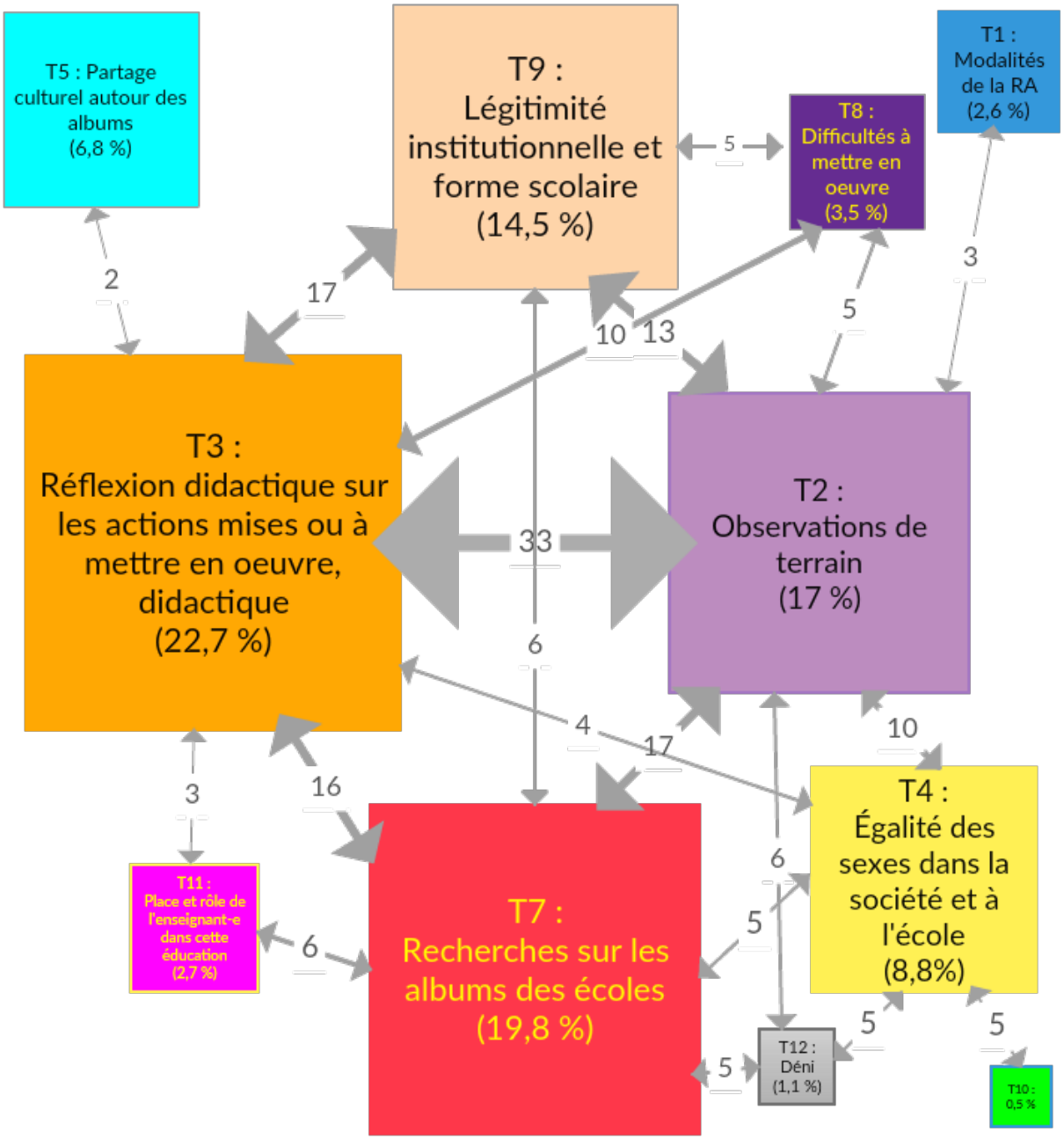
Graphiques 15 : Typologie des conversations au cours des séquences de la réunion 3 avec le groupe 2 (R3-G2) :



b. Structure de la réunion R3-G2

Dans un flux de liens, la réunion 3 avec le groupe 2 a donc tourné autour des données récoltées sur les albums des classes (T7, rouge), des activités ayant permis cette récolte et de leurs effets sur les enfants (T3, orange et T2, mauve) et de la forme scolaire à proposer (T9, couleur chair), ainsi que le met en évidence la schématisation de la structure de la réunion ci-après (figure 11).

Figure 11 : Structure R3-G2 :



Comme le révèle cette schématisation, pour la première fois depuis le début de la Recherche-Action dans ce groupe, les difficultés, empêchements, réticences à éduquer à l'égalité des sexes (T8, magenta) ne se retrouvent plus au centre des conversations mais sont évacués en périphérie. Et, dans la démonstration effectuée lors de cette réunion, comme au sein du groupe 1, sont avancées non plus des réticences à éduquer à l'égalité des sexes, mais uniquement les difficultés pédagogiques rencontrées par les enseignant-e-s lors de cette mise en œuvre. Ce volume des difficultés est ainsi principalement en lien avec les volumes de la réflexion didactique (T3), de l'observation des pratiques (T2) et de la forme scolaire (T9) dans une interrogation pédagogique et

dans l'optique d'y apporter des réponses efficaces.

Cette réunion avec le groupe 2 est principalement centrée, et ce, également pour la première fois, sur la proposition de recherche (« comment développer l'esprit critique des élèves quant aux stéréotypes de sexe qui parsèment la littérature jeunesse qu'ils côtoient à l'école ? ») développée au sein des deux volumes principaux que sont l'analyse didactique des actions mises en œuvre durant l'intersession (T3, orange) et les observations de terrain (T2, mauve).
Par ailleurs cette question de recherche est aussi liée à deux autres sujets, qui, ici encore, pour la première fois se retrouvent projetés au centre de la réunion de ce groupe, ou tout au moins dans la périphérie directe de l'analyse centrale : l'analyse de la littérature jeunesse présente dans les classes (T7, rouge) et la forme scolaire à proposer et les méthodes pédagogiques à adopter dans le cadre des « éducations à » (T9, couleur chair).
En plus de devenir central, le volume de l'analyse des albums (T7, rouge) devient également pour la première fois conséquent dans ce groupe dont les participant-e-s avaient pu sembler jusqu'ici refuser d'entrer de fait dans cette analyse des outils pédagogiques utilisés dans les classes que sont les albums. Dès lors, toujours dans ce qui pourrait apparaître comme la trace de l'efficacité de la démonstration effectuée, sont complètement reléguées en périphérie des conversations, la mise en doute ou la contestation des résultats obtenus (T12, gris) comme le sont également les thèmes de la place de l'enseignant-e (T11, rose) et du rapport à l'autorité (T10, vert fluo) .

c. Résumé R3-G2

Au travers de l'analyse des recherches, sur leurs albums, conduites par des élèves de l'une des enseignantes présentes ou de celles, faites par la chercheuse, sur les albums des classes des participant-e-s, la réunion 3 avec le groupe 2 prend la forme d'une « démonstration » qui porte tout à la fois sur :

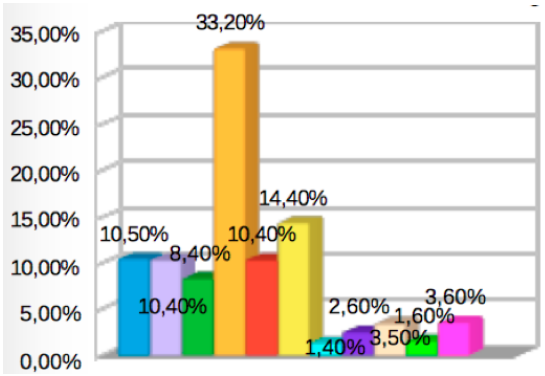
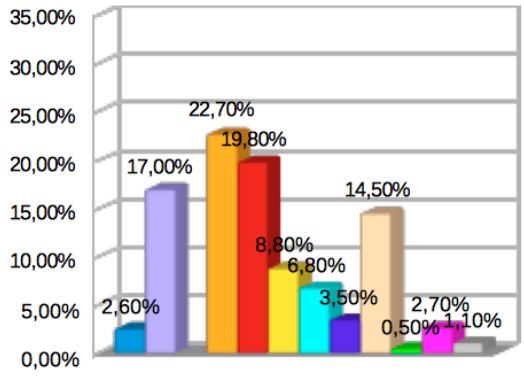
- l'existence d'activités à proposer aux élèves pour développer leur esprit critique quant aux stéréotypes de sexe qu'ils côtoient ;
- les effets de ces activités sur ces derniers et les compétences développées par les élèves lors de ces activités ;
- l'efficacité de la forme scolaire proposée dans le dispositif pédagogique expérimenté et des méthodes pédagogiques employées dans ce dispositif.
- la validité des conclusions des recherches genre sur la littérature jeunesse.

IX-3-3-8. Analyse comparative des réunions de la session 3 dans les deux groupes (S3 : R3-G1 et R3bis-G1 / R3-G2)

A. Comparaison, entre les deux groupes, des contenus des réunions de la session 3

En comparant, les volumes des contenus des réunions (présentés dans les graphiques n°16 ci-dessous), on constate que les deux groupes répondent pour la première fois quasiment de la même manière à la proposition émise quant au contenu de la réunion : les thèmes de la réflexion didactique (T3, orange) et de l'analyse de pratiques (T2, mauve) sont parmi les plus développés dans chacune des réunions.

Graphiques 16 : Vers une harmonisation des deux groupes autour des propositions de la chercheuse, de la question de recherche et de l'utilisation de la littérature jeunesse pour éduquer à l'égalité des sexes :

Groupe 1 (réunions 3 et 3bis) : « Les discipliné-e-s »	Groupe 2 (réunion 3) : « les résistant-e-s »
	
■ T1 : Modalités de mise en oeuvre de la RA ■ T2 : Observations de terrain : pratiques des enseignants, anecdotes sur les élèves ■ T6 : Vie dans les écoles ■ T3 : description d'actions, élaboration de projets, didactique ■ T7 : Avancement des analyses sur les albums des écoles ■ T4 : Éducation à l'égalité des sexes dans la société et à l'école ■ T5 : partage culturel autour des albums	■ T8 : difficultés, empêchements, réticences à mettre en oeuvre l'éducation à l'égalité des sexes ■ T9 : Accompagnement institutionnel (légitimité et forme scolaire) ■ T10 : rapport à l'autorité ■ T11 : Place et rôle de l'enseignant-e dans l'éducation à l'égalité des sexes ■ T12 : Le déni

Cependant certaines différences persistent encore entre les deux groupes :

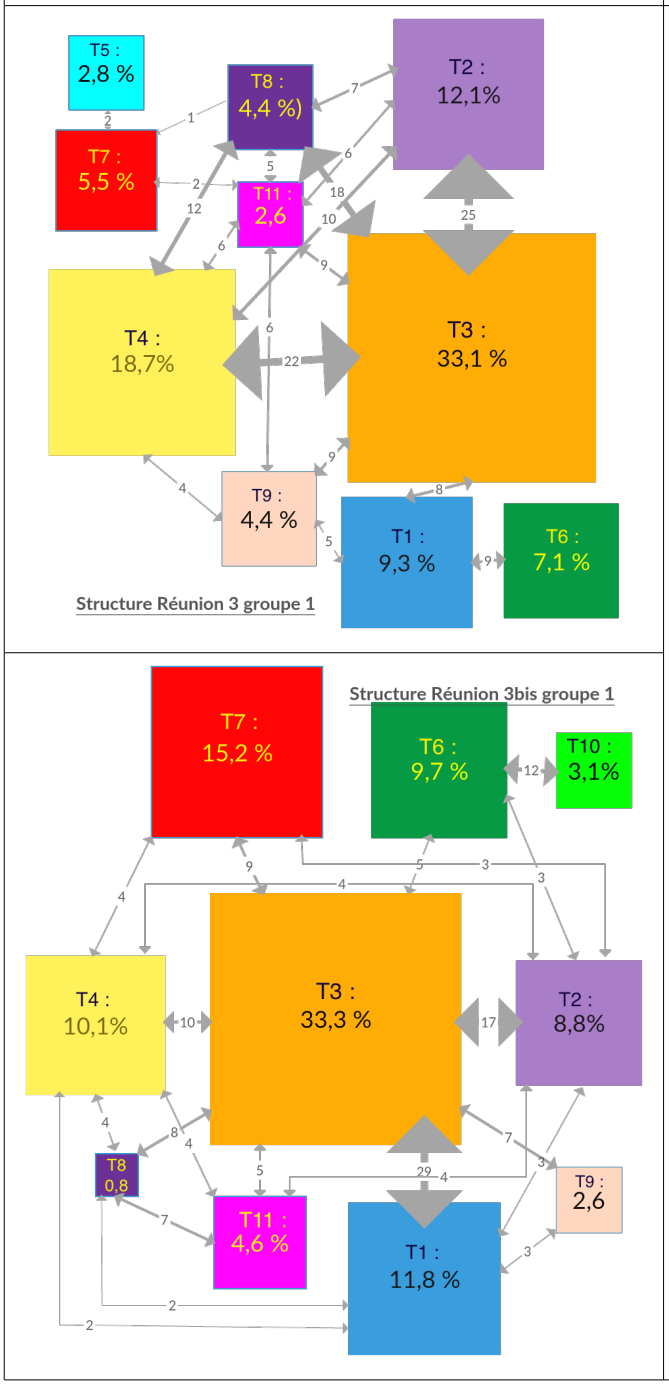
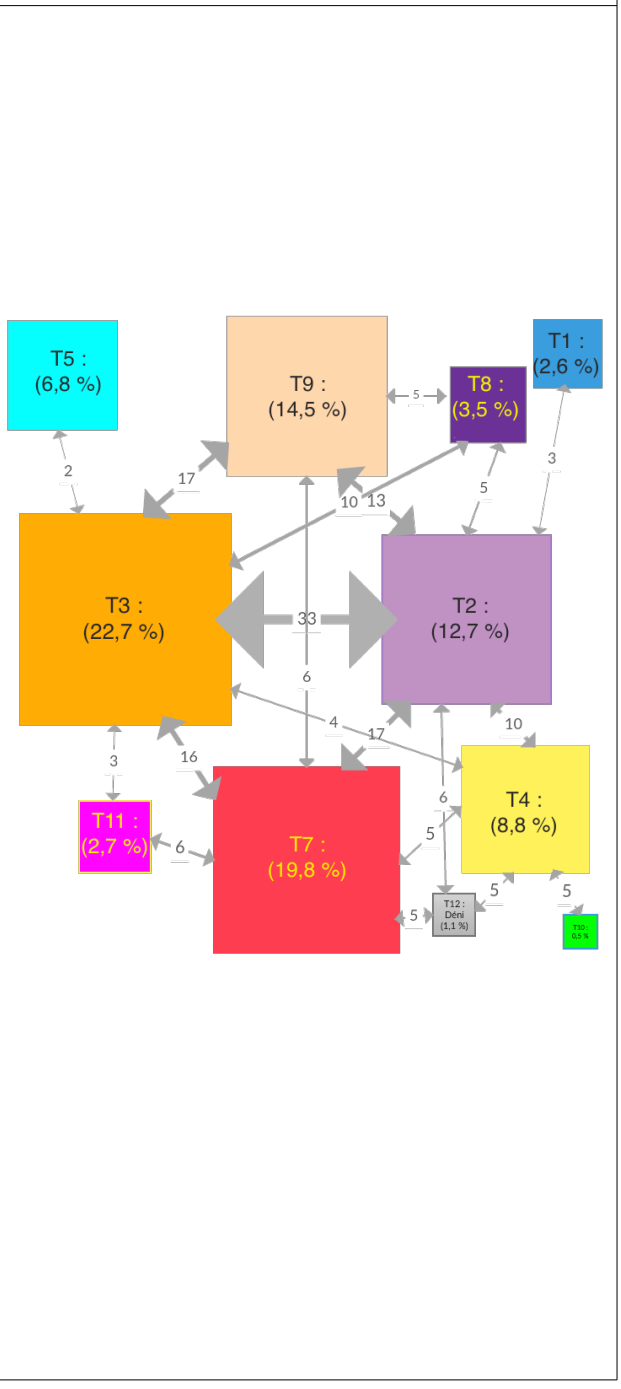
Les participant-e-s du groupe 1 - peut-être parce que toujours plus demandeurs/deuses de directivité - éprouvent davantage le besoin de revenir sur les modalités de la recherche et son organisation (T1, bleu - 10,5 % des conversations). Ce groupe est également toujours plus intéressé par le sujet de l'égalité des sexes dans la société - observations flottantes personnelles des enseignant-e-s ou en partant des productions des enfants et, demande d'apport de connaissances scientifiques - (T4, jaune

- 14,4 % des conversations). Par ailleurs, ayant analysé dans les réunions précédentes, plus avant que les enseignant-e-s du groupe 2, les albums pour la jeunesse utilisés dans les classes, le groupe 1 n'a plus le besoin de développer autant les diagnostics liés à cette analyse (T7, rouge), ce qui apparaît finalement comme important dans le groupe 2 lors de cette troisième session. Ce dernier analyse ainsi davantage les données sur les albums, suite à un gros travail de récolte effectué par les élèves de la classe de CE2-CM1 d'une des participantes du groupe (T7, rouge - 19,8 % des conversations) puis, s'intéresse particulièrement à la forme scolaire à adopter et à l'efficacité des méthodes pédagogiques expérimentées (T9, couleur chair - 14,5 % des conversations), ce que fait peu le groupe 1.

B. Comparaison, entre les deux groupes, des structures des réunions de la session 3

Les figures n°12, ci-après, reprennent, pour les comparer, les schémas réduits des structures de réunions R3-G1, R3bis-G1 et R3-G2, présentées en pages 191, 193 et 196 de cette thèse.

Figures 12 : Comparaison des schématisations des structures des réunions 3 entre les deux groupes :

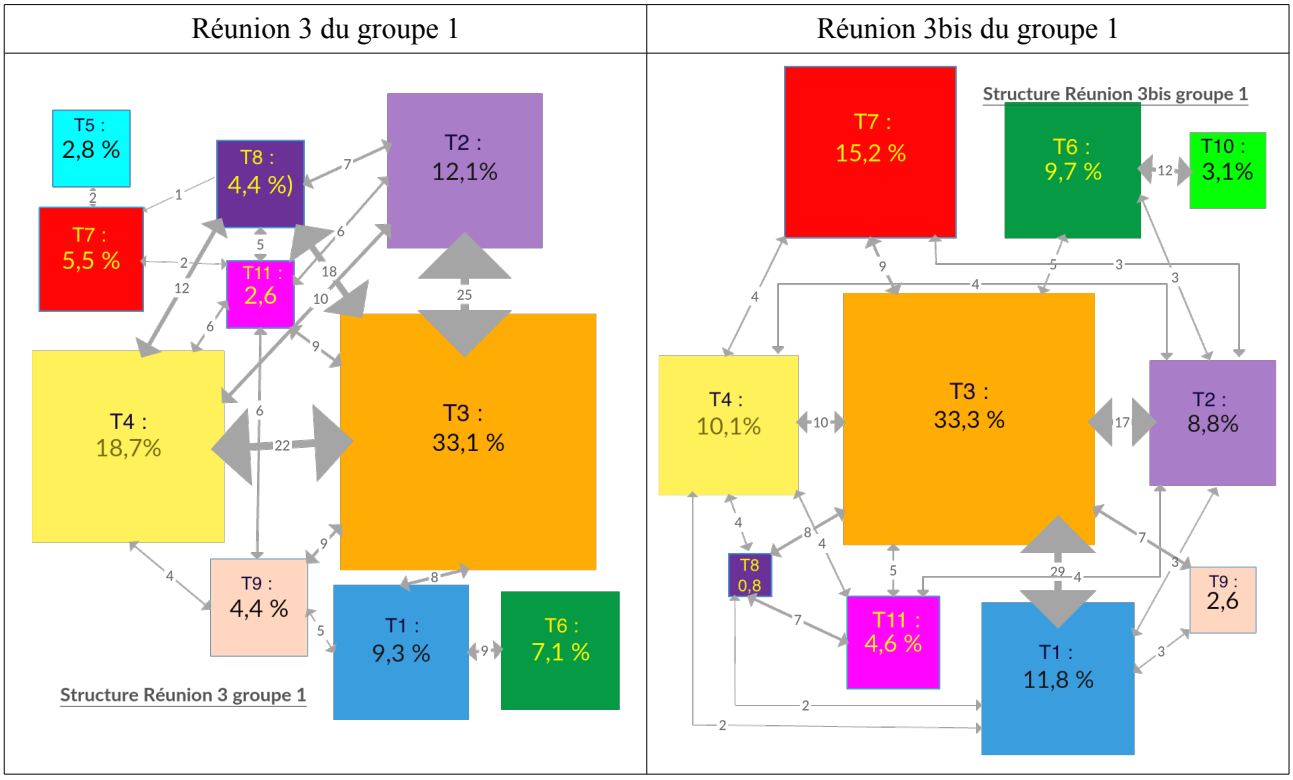
Groupe 1 : « Les discipliné-e-s »	Groupe 2 : « Les résistant-e-s »
	

Nous avons parlé en décrivant cette troisième session de réunions « démonstrations ». Or, si l'on observe la dynamique à l'intérieur des schématisations de ces réunions, on s'aperçoit que cette notion de démonstration pourrait effectivement apparaître dans ce mouvement en ce que toutes les réunions semblent, pour la première fois depuis le début de la recherche, finalement converger, dans une acceptation commune, liée à cette idée qu'une démonstration a bien été effectuée, vers une

structure très proche.

Commençons par observer, dans les figures n°13 ci-dessous, les évolutions entre les deux réunions (3 et 3bis) au sein du groupe 1.

Figures 13 : Passage de la réunion 3 à la réunion 3bis au sein du groupe 1[143] :



On constate qu'il y a un glissement de l'observation du travail des élèves réalisé et de ses effets sur ces derniers (T3 :orange) résolument vers le centre de l'analyse, plaçant à la périphérie de cette proposition de recherche tous les autres sujets qui avaient pu intervenir en lien et qui se transforment alors en « accompagnants » d'un objectif pédagogique et de recherche, qui redevient ou devient principal : développer l'esprit critique des enfants quant aux stéréotypes de sexe qui parsèment la littérature jeunesse et à leur implication dans les inégalités entre les sexes. On constate également que le volume périphérique qui prend de l'ampleur (passant de 5,5 % des conversations à 15,2%) est celui qui est directement associé à cet objectif pédagogique : l'analyse des données sur les albums jeunesse (T7, rouge).

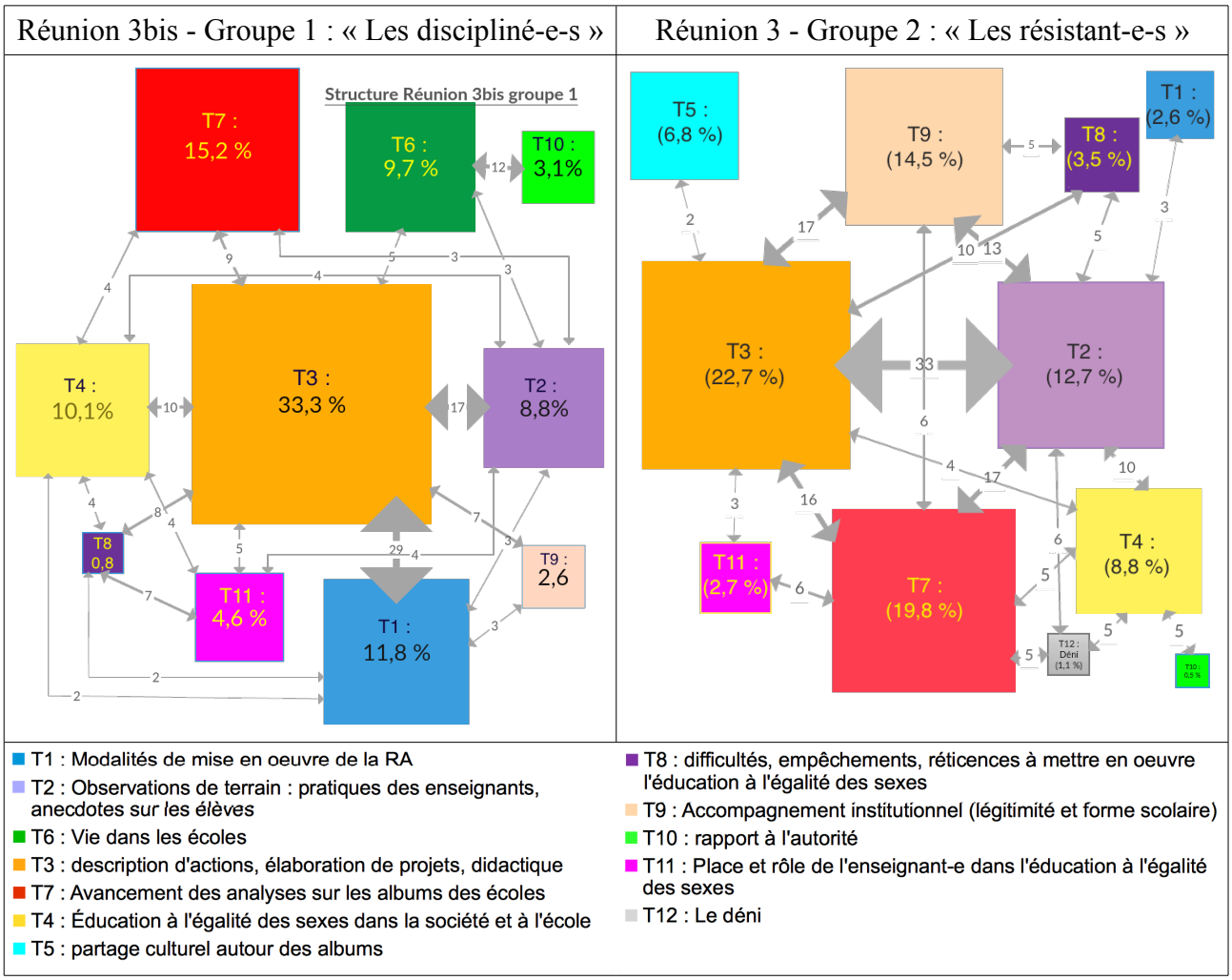
143- Reprise, pour comparaison, des schémas réduits des structures de réunions présentés en pages 191 et 193 de cette thèse.

On peut observer que tous les thèmes abordés qui, dans ce groupe, pouvaient parfois être considérés comme l'expression de freins à l'entrée dans l'éducation à l'égalité des sexes, s'éloignent des positions centrales, suite à la démonstration effectuée par le travail des enfants, et (excepté pour la place de l'enseignant-e, T11, rose), perdent de l'importance en terme de volumes :

- les difficultés, empêchements, réticences à mettre en œuvre une éducation à l'égalité des sexes (T8, magenta) ;
- les difficultés liées à l'incompatibilité de la forme scolaire qui serait imposée par les demandes institutionnelles avec une forme scolaire plus adaptée aux « éducations à » (T9, couleur chair) ;
- la place et le rôle de l'enseignant-e envisagés prudemment selon les risques d'enseigner liés à la mise en œuvre de l'éducation à l'égalité des sexes (T11, rose) ;
- le débat sur l'égalité des sexes dans la société, lorsqu'il se veut révéler un ancrage « archaïque », si ce n'est « naturel », tellement puissant, qu'il est bien illusoire pour l'école de penser à faire évoluer les comportements et les représentations et, même si elle conservait cette intention louable, d'imaginer en avoir les moyens pédagogiques (T4, jaune).

Si l'on compare maintenant cette seconde réunion 3bis, vers laquelle a convergé la réunion 3 dans le groupe 1, avec la réunion 3 du groupe 2, on constate, en observant les figures n°14 ci-après, à quel point pour la première fois depuis le début de la recherche les schématisations des structures de ces réunions se rapprochent.

Figures 14 : Harmonisation des structures des réunions entre les deux groupes, trace de la démonstration effectuée[144] :



Les deux groupes placent au centre de leur réunion ou à la périphérie proche de son analyse centrale et, développent en terme de volume de manière conséquente, les trois thèmes liés à la proposition de recherche (« comment développer l'esprit critique des élèves quant aux stéréotypes de sexe qui parsèment la littérature qu'ils côtoient et à leur implication dans les inégalités entre les sexes ») en faisant un objectif à atteindre : observations (T7, rouge et T2, mauve) et analyse didactique (T3, orange) de la recherche effectuée par les élèves sur leurs albums et de ses effets sur ces derniers.

Dans les deux schématisations, autour de ces trois volumes centraux, tant en terme de place que d'importance, les autres thèmes abordés ne gravitent plus qu'en position périphérique d'accompagnants.

Enfin, on peut noter qu'en termes de volumes, deux thèmes périphériques sont identiques d'un

144- Reprise, pour comparaison, des schémas réduits des structures de réunions présentés en pages 193 et 196 de cette thèse.

groupe à l'autre et sont des thèmes qui ont été apportés par les enseignant-e-s dans les réunions : le débat sur l'égalité des sexes dans la société (T4, jaune) et la place et le rôle de l'enseignant-e (T11, rose).
Ces deux thèmes apparaissent comme la trace du fait que l'éducation à l'égalité des sexes à l'école est bien une Question Socialement Vive, ce sur quoi nous reviendrons ultérieurement.

IX-3-3-9. Influence des réunions de la session 3 - la session 3 comme une révélation -

Par cette schématisation des structures des réunions qui permet de voir de façon dynamique leurs transformations et par l'étude de l'importance des volumes des thèmes de conversations, nous observons donc que cette troisième session peut-être considérée comme une session révélation qui a des effets et commence à produire un changement. Cette session constitue ainsi un tournant au sein de cette Recherche-Action marquant l'efficience de la démonstration que l'on peut repérer au travers de la centration des deux groupes de recherche (dont les différences de composition avaient jusqu'alors eu un effet sur le cheminement) autour d'un objectif commun et revalorisé. Dans ce tournant, les enseignant-e-s commencent ainsi à s'emparer de l'objet de recherche et, leur implication est marquée par une explosion soudaine d'actions dans les classes élémentaires des deux groupes à l'intersession 3-4 (actions présentées dans le tableau n°29 ci-après).

Comme le montre ce tableau n° 29, dans toutes les classes du CP au CM2 des deux groupes, des activités sont engagées régulièrement tout au long de la période séparant les troisième et quatrième sessions de RA. Dans les deux groupes, les enseignant-e-s travaillent sur des sujets communs qui permettent à leurs élèves, aux classes, de comparer leurs résultats, et, dans le groupe 1, la recherche sur les albums est conduite en coopération avec l'ensemble des classes de l'école sur le corpus commun de la la bibliothèque de l'école. Des données à synthétiser, récoltées par tous les élèves, sur les albums des classes et des BCD de trois écoles me parviennent au fur et à mesure de l'intersession. C'est moi maintenant qui ai du mal à suivre le rythme imposé par le travail des enfants pour réaliser ces synthèses dont nous avons décrit les résultats au point IX-1-2. (« Synthèse des analyses effectuées sur les albums des écoles par enseignant-e-s et enfants »), pages 124 à 137 de cette thèse. Au total, durant cette période, les enfants récoltent des données sur les couvertures et les personnages à l'intérieur de trois cent trente-quatre albums (deux cent trente-neuf dans le groupe 1 et quatre-vingt-quinze dans le groupe 2).
Des débats (au moins deux par classe en moyenne, et au total, dix-sept débats d'une heure chacun

sur les sept classes élémentaires) ont été organisés dans les classes pour lancer cette récolte de données collective puis, pour que les enfants commencent à analyser les premières synthèses que j'ai pu réaliser au fur et à mesure de l'intersession. Les élèves de la classe de CE2-CM1, en avance dans leurs études des albums, parce qu'ayant travaillé régulièrement toute l'année, rencontrent un auteur dont ils ont analysé l'œuvre pour lui retransmettre leurs résultats et l'interroger sur la présence des stéréotypes de sexe qu'ils ont repérés dans ses livres.

Tableau 29 : Illustration du tournant : les actions réalisées dans les classes à l'intersession 3-4 : Avril-mai-juin :

Groupe 1	Groupe 2
• En CE1, CE2, CM1 et CM2 : - Analyses de 3 montages vidéos sur leur récréation par les enfants (Le foot ; Les activités des grands ; Les activités des petits). - Comparaison des représentations initiales des enfants et des observations qu'ils ont effectuées suite au visionnage de ces vidéos. - Débats sur le vivre ensemble entre filles et garçons et les libertés accordées aux unes et aux autres. Puis, recherche collective sur les albums de la BCD de l'école : • En CP : - Récolte de données quantitatives sur 206 albums de la BCD de l'école (2334 personnages observés) : nombre de personnages de chaque sexe dans les albums et sexe des personnages principaux. • En CE1 et CE2 : - Récolte de données quantitatives et qualitatives effectuées par les élèves sur les personnages (1755 étudiés) à l'intérieur de 239 albums de la BCD de leur école : nombre de personnages de chaque sexe, âge, activités, relations entre les personnages, apparence et accessoires ludiques ou de travail utilisés. • En CM1 et CM2 : - Relevé des traits de caractère des personnages dans les albums de la BCD • En CM2 : - Analyse de la compilation des données récoltées par l'ensemble de l'école puis, productions d'écrits synthétisant les résultats et restitution des conclusions de l'analyse aux autres classes.	• En GS : Reprise des recherches avec les élèves sur les personnages à l'intérieur des albums, (sexe, place (principale, secondaire), caractère (courageux, timide, …), jouets utilisés par les personnages enfants et débats sur les résultats. • En CE1/CE2 : Recherches quantitatives et qualitatives effectuées par les élèves sur 28 albums de leur classe : - sur les couvertures : sexe des personnages évoqués dans les titres, nombre de personnage de chaque sexe (71 personnages observés), sexe des auteurs/illustrateurs ; - et, sur les personnages à l'intérieur des albums (149 personnages analysés) : nombre de personnages de chaque sexe, sexe des personnages principaux, mouvements des personnages selon leur sexe, lieux dans lesquels ils se trouvent, traits de caractère, activités, relations entre les personnages, apparence, sentiments exprimés. - Séances d'analyse des données avec les élèves. - Séance débat suite à cette analyse des albums de la classe. • En CE2-CM1 : - Poursuite des recherches quantitatives et qualitatives effectuées par les élèves sur les personnages (350 étudiés) à l'intérieur de 40 albums de la BCD de leur école - Séance d'analyse des données récoltées sur : les activités des personnages selon leur sexe et leur âge, leurs attributs, les relations entre les personnages. - Séance synthèse de toutes les recherches effectuées par les enfants de la classe jusqu'à présent sur leurs albums. Élaboration, avec les élèves de projets d'actions à mettre en œuvre pour lutter contre les inégalités repérées. - Recherches quantitatives et qualitatives effectuées par les élèves sur l'œuvre d'un auteur : nombre de personnages de chaque sexe, sexe des personnages principaux, âge, traits de caractère, activités, relations entre les personnages, attributs des personnages, analyse des couvertures, repérage des stéréotypes ; - Préparation de l'interview de l'auteur ; - Rencontre-interview avec l'auteur (Philippe Corentin).

Depuis le début de la Recherche-Action, nous tentions de communiquer de façon explicite les résultats des recherches en littérature jeunesse faisant intervenir la question du genre aux participant-e-s.
Si le groupe 1 avait, dans une prise de conscience assez rapide, accueilli et intégré partiellement ces résultats, les confirmant au travers de ses propres études sur ses propres albums, il restait à lui permettre une autre prise de conscience : celle de son pouvoir d'agir et de sa légitimité à agir. Parallèlement, certaines des participantes du groupe 2 mettaient encore en doute, si ce n'est contestaient, dans les réunions précédant cette troisième session, les résultats des recherches genre tant en ce qui concerne les albums pour la jeunesse que l'existence réelle d'une socialisation différenciée à et par l'école, en particulier l'école maternelle, et n'étaient dès lors jamais rentrées dans analyse effective des albums qu'elles utilisaient avec leurs élèves.
Sans avoir de fait posé un diagnostic de la situation appelant à développer l'esprit critique des enfants quant aux stéréotypes de sexe qui pourraient parsemer la littérature jeunesse et quant à leur éventuelle implication dans les inégalités entre les sexes, ces enseignantes restaient alors également à convaincre de l'intérêt réel de lancer leurs élèves dans un tel apprentissage mais aussi d'une réelle possibilité d'agir sur les comportements et les représentations de leurs élèves.

Suite à nos analyses, il nous est apparu que nous étions en présence d'une « session démonstration », nous nous sommes interrogée sur les points communs entre les deux groupes qui ont pu permettre cette démonstration et ainsi amorcer un tournant dans cette Recherche-Action marqué par la multiplication des actions sur le terrain lors de l'intersession suivante (3-4).
Lors de cette troisième session, un des points communs dans ces réunions a été la présentation, dans les deux groupes, des recherches que nous avons effectuées, sans les enfants, sur l'ensemble des couvertures des albums de chaque classe, sur des albums directement utilisés par tou-te-s les participant-e-s avec leurs élèves et recherches dont les conclusions ont convergé vers celles des recherches en littérature jeunesse faisant intervenir la question du genre.
L'autre point commun est qu'a été analysé collectivement, dans les deux groupes, le travail de recherche effectué sur leurs albums par les élèves, en particulier par ceux de la classe d'une des enseignantes du groupe 2 : le CE2/CM1 de Sylvaine.
Un film, visionné dans les deux groupes, représente quarante-trois minutes d'une séance qui avait duré plus d'une heure dans cette classe et dans laquelle étaient projetés sur grand écran aux élèves la compilation des données quantitatives qu'ils avaient récoltées sur les couvertures, les personnages principaux et secondaires et les auteur-e-s illustrateurs/trices de soixante albums de leur classe et de

leur BCD.

Deux autres séquences de travail avec les enfants[145] sont également décrites par les enseignant-e-s lors des réunions de cette session 3 et portent sur la poursuite des recherches sur les albums dans les classes. Recherches dans lesquelles les enfants récoltent cette fois des données quantitatives et qualitatives sur les traits de caractère des personnages féminins et masculins, adultes et enfants, leurs activités, leurs relations ou les accessoires qu'ils utilisent.

Enfin, sont présentés également aux participant-e-s des deux groupes l'ensemble des résultats obtenus par les élèves de la classe de Sylvaine sur leurs albums.

En prenant connaissances des activités réalisées dans les classes (décrites par les enseignantes ou filmées) et des résultats des recherches effectuées sur les albums des écoles durant l'intersession (par les enfants, les enseignant-e-s avec la chercheuse ou la chercheuse seule), les participant-e-s des deux groupes :

- constatent que les résultats des recherches sur les albums de leur école confirment totalement ceux des recherches en littérature faisant intervenir la question du genre, comme nous l'avons vu aux points II-1. et IX-1-2. de cette thèse ;
- mais aussi, ils/elles mesurent les compétences des enfants pour recueillir ces données et leurs capacités à les traiter puis à mener une réflexion autour de l'égalité des sexes.

Les données rapportées dans la réunion (séances de classe filmées ou décrites par les enseignantes les ayant conduites, résultats des recherches sur les albums des écoles, fiches de recherches remplies par les enfants) ont fait l'objet d'une microanalyse qui a fait appel à la confrontation des regards des collègues et de la chercheuse. Les analyses que nous avons alors effectuées ensemble ne se sont pas concentrées d'abord sur l'activité des enseignant-e-s, mais sur les conduites, qu'ils/elles ont alors pu observer chez leurs élèves. En déplaçant, le temps d'une réunion, la centration habituelle des enseignant-e-s (sur la tâche en cours), en leur donnant le temps d'observer leurs élèves et leurs productions, les réunions de RA ont permis aux participant-e-s de s'intéresser à ce qui intéressait les enfants mis dans des situations leur permettant de réfléchir à l'égalité des sexes. Les enseignant-e-s ont alors pris le temps d'observer des faits (des moments significatifs, des ambiances de classe, des réflexions des enfants, des compétences qu'ils ont pu développer au travers du travail effectué, des résultats de ce travail, la motivation et l'assiduité des enfants, etc.) et des effets de l'éducation à l'égalité des sexes alors engagée (l'évolution des réflexions des enfants, l'évolution des discours

145- Une séquence de plusieurs semaines, qui a pris fin quelques jours avant la réunion de RA, dans la classe de CE2-CM1 de Sylvaine (groupe 1) et une séquence, qui débute, dans celle de CE1 de Marie Anne (groupe 2).

tenus dans le groupe classe, le développement de leur esprit critique, leur perspicacité accrue dans le repérage des stéréotypes de sexe, l'évolution des relations entre filles et garçons dans la cour de récréation, etc.).

A. Repérage des effets des méthodes pédagogiques utilisées et du travail accompli par les enfants

a. L'ambiance de classe

Alors que Sylvaine, l'enseignante de la classe de CE2-CM1 dont le travail a été analysé dans les deux groupes a précisé avoir une classe « *très difficile* », ce qui est confirmé par un des participants l'ayant remplacée plusieurs semaines dans sa classe (« *Oui, c'est une classe vraiment dure ! T'es là waouh !* »), on voit dans la séance filmée de quarante-trois minutes des enfants extrêmement calmes, intéressés et concentrés pendant de longues minutes, des élèves impliqués, demandant la parole respectueusement, réagissant avec enthousiasme et pertinence en découvrant les résultats de leur recherche sur les albums, ce que remarquent les participant-e-s, comme le montrent les commentaires ci-dessous, exemples extraits des retranscriptions des réunions dans lesquelles a été analysées cette séance :

« *- Éloïse : Qu'est-ce qu'ils [les élèves observés dans la vidéo] sont sages !*

- Elsa : Oui ! Tu as tout à fait raison ! Et, c'est d'autant plus étonnant, que là, c'est la fin d'une séance d'analyse d'une heure !

- Claire : C'est impressionnant !

- Elsa : Oui, ça fait une heure qu'ils y sont, mais ils sont intéressés, extrêmement intéressés, ils ne décrochent pas du tout, à aucun moment (...)

- Léa : Non, mais c'est vrai que c'est impressionnant !

- Jules : T'es dégoutée ? Elle est dégoutée (rires) ...

- Éloïse : Ouais, ils sont vraiment mignons !

- Elsa : Mignons n'est pas le mot ! C'est « intéressés » le mot, parce qu'en plus, c'est une classe très difficile qu'elle a cette enseignante, là !

- Jules : Elle va en pleurer ! (rires) ... Il n'y a pas de mauvais élèves, il n'y a que des mauvais profs ! (rires) ...

- Éloïse : C'est ça ! Oui ! (rires) »[146].

146- Annexe 20, retranscription R3-Groupe 1, lignes 737 à 754.

« - *Pénélope : Mais, moi, je les trouve plutôt ... Ils sont plutôt vachement attentifs, non ? ... Vachement concernés !* »[147].

« - Charlotte : Et, ils lèvent tous la main, hein, ils veulent tous parler !

- Elsa : Et oui ! Ils ont tous, des choses à dire, envie de réagir ... Et en plus donc, ils le font en respectant des règles de prise de parole.

- Georges : (rire) Ce qui n'est vraiment pas habituel avec eux (rire) ... »[148].

« - Solène: Et c'est vrai qu'ils lèvent toujours tous la main, là ! (...) Mais oui ! [les enfants ne décrochent pas du tout même au bout d'une demi-heure de séance] (...) Ah non ! ... Ah mais, ça dépend lesquels (rire) parce que, Hugues, il a l'air d'écrire dans son cahier (rire) ...

- Elsa : Mais, il va reparler, tu vas voir ...

- Georges : Oui, puis Hugues, déjà, qu'il ne perturbe pas, n'interrompe pas, c'est beaucoup pour lui (rire) ...

- Solène : Oui ! C'est vrai ! (rire) (...)

- Georges : Je n'en reviens pas de les voir comme ça ... Je ne les ai jamais vu comme ça en fait (rire) ... cette classe-là ... Là, ils sont, ils sont ... intéressés, oui, c'est ça ! Waouh ... Mais, ... ils sont concentrés sur le sujet en fait ... et tous ... Il n'y en a pas un qui ... C'est ... Waouh ! »[149].

« - *Charlotte : (...) impressionnant, leur calme et leur concentration !* »[150].

b- La diversité des compétences mobilisées et la transversalité de l'activité

Toujours en analysant cette vidéo de séance de classe ou en prenant connaissance des descriptions faites dans cette session par leurs collègues de séances dans lesquelles leurs élèves ont entamé ou poursuivi leurs recherches sur les albums, les participant-e-s des deux groupes constatent que lancer les enfants dans ces activités, ne participe pas que de l'unique domaine de « la formation de la personne et du citoyen », comme ils/elles pouvaient le penser en début de recherche. Pour résoudre leurs problèmes de recherche, les enfants ont dû, en effet, mobiliser de nombreuses connaissances (identifier des personnages, dégager le thème d'un texte littéraire, interpréter texte et image,, sens des opérations, mener à bien un calcul selon des modalités adaptées, proportionnalité, etc.), réinvestir de nombreuses compétences (être capable de raisonner avec logique et rigueur, prendre l'avis des autres, représenter le groupe, mobiliser ses connaissances en situation, prendre part à un dialogue, à un débat, exprimer ses résultats, etc.), développer de nouvelles attitudes (attitude

147- Annexe 19, retranscription R2-Groupe 2, lignes 466-467.
148- Ibid., G2, lignes 500 à 503.
149- Ibid, Groupe 2, lignes 533 à 543.
150- Annexe 22, retranscription R3-Groupe 2, ligne 1157.

critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible, prise d'initiative, aptitude à communiquer, échanger, etc.) et parfois aussi entrer dans de nouveaux apprentissages auxquels, pris dans un projet, ils ont donné du sens. Et la transversalité des situations d'apprentissage mises en œuvre n'échappe pas aux participantes, ce qui est illustré par les quelques exemples tirés des retranscriptions des réunions ci-après :

« *- Charlotte : Ils [les élèves observés dans la vidéo] s'expriment vachement bien !*

- Elsa : Bien, parce qu'ils ont l'habitude d'utiliser un certain type de vocabulaire, tant littéraire : personnage principal, personnages masculins, féminins, etc ..., que mathématiques : « graphiques », « pourcentages » ... Oui, ils ont pris des habitudes linguistiques ...

- Charlotte : Ah mais oui ! « graphique », c'est surprenant ! C'est des CE2-CM1 ?

- Georges : CE2-CM1, oui.

- Charlotte : CE2-CM1 ... Ben dis-donc ... »[151].

« *- Marie Anne ; : Et puis, ils [les élèves observés dans la vidéo] lisent les tableaux !*

- Mildred : Oui ! Et les pourcentages ! Ils font des maths ! (...)

- [152]Matheo : Euh, le sexe du personnage principal, et ben, il y a 25 féminins ...

- Sylvaine, l'enseignante : 25 %, oui.

- Matheo : Pour cent. Et 75 % masculins !

- Maxime : Oh, là, là, ça fait carrément ¾ !

- Sylvaine, l'enseignante : Oui, Maxime ? Répète ce que tu as dit.

- Maxime : Ben, quand même, c'est bizarre, il y a pile euh, trois quarts !

- Mildred : Ah oui ! C'est fort ! Des proportions maintenant ! (...)

- Sylvaine, l'enseignante : Il y a pile trois quarts ! Vous dites que c'est quand même euh ?

- Des élèves : Beaucoup !

- Maxime : C'est comme 45 minutes !

- Mildred : C'est énorme ! (rire)

- Elsa, la chercheuse : Oui, c'est comme si dans une heure de film, on avait 45 minutes de personnages masculins qui parlent, qu'on voit, et juste 15 minutes, ¼ d'h de personnages féminins à l'écran ...

- Un élève indéterminé : C'est pas normal ! »[153].

151- Annexe 19, retranscription R2-Groupe 2, lignes 443 à 449.
152- En bordeaux, les commentaires issus de la séance de classe, entendus durant la réunion, au travers du film y étant visionné par les participant-e-s. (Tous les prénoms ont été transformés dans les retranscriptions).
153- Annexe 20, retranscription R3-Groupe 1, lignes 864 à 882.

Les mathématiques recourent à des usages complexes de la langue courante et mobilisent des pratiques langagières qui leur sont spécifiques. Comprendre un objet mathématique suppose d'être capable de le représenter dans divers registres (registre langagier - usage spécifique de la langue naturelle du point de vue lexical, mais aussi grammatical et syntaxique - ; registres symboliques - les chiffres, les lettres, les signes opératoires – ; et, registres graphiques – dessins en géométrie, graphiques cartésiens, tableaux, etc.-) et d'articuler ces représentations entre elles. Faire des mathématiques suppose de manipuler des objets spécifiques de la discipline, des propriétés de ces objets, des relations entre objets, et des preuves de ces propriétés et relations. Lorsque ces objets de la discipline sont fondamentalement abstraits et donc essentiellement manipulés via leurs représentations, notamment à travers le langage, les enseignant-e-s apprécient de trouver des situations contextualisées relevant de différents problèmes mathématiques (comme la proportionnalité) qui vont permettre à leurs élèves de manipuler, d'interpréter, en faisant appel à la réflexion et au discernement, ces objets abstraits.

Et, les participant-e-s identifient par exemple, dans l'exemple ci-dessus, une situation qui donne du sens et de l'intérêt à l'utilisation de la proportionnalité, une notion complexe, autour de laquelle peuvent être pensés et organisés de nombreux apprentissages mathématiques, et essentielle pour un usage dans la vie courante, dans diverses disciplines ou dans le cadre professionnel.

Ils/elles découvrent alors que notre projet s'inscrit aussi dans le premier domaine de formation du socle commun de connaissances, de compétences et de culture « *Les langages pour penser et communiquer* » et notamment dans les deux objectifs « *Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit* » et « *Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques* », comme il s'inscrit dans des domaines des programmes de l'école primaire tels que « *Les méthodes et outils pour apprendre ou structurer sa pensée* » ou celui de « *L'exploration du monde* ».

Les enseignant-e-s recherchent également des activités qui vont leur permettre de présenter à leurs élèves la lecture et la littérature comme des ouvertures sur le monde qui nous entoure, des suggestions de réponses aux questions que se pose l'être humain, mais aussi des activités qui vont leur permettre de susciter le goût de la lecture chez leurs élèves et de leur faire acquérir une culture littéraire, ce qu'ont permis les activités mises en œuvre dans notre dispositif pédagogique, comme les participant-e-s le constatent dans les exemples ci-après :

« - *Sylvaine : Ah ouais ! [les élèves dont le travail est décrit rétrospectivement lors de la réunion étaient absolument ravis de lire des albums et des albums qu'ils considéraient avant comme des truc de bébés (...) ils se sont régalés en relisant des albums]. Ah ça, oui ! Vraiment !*

- Solène : Oui, oui, ça je suis d'accord !

- Georges : Oui.

- Elsa : (...) ils ont pris du plaisir en découvrant ou redécouvrant tous ces albums. Et puis, ils en ont lu des quantités, donc ils se sont mis à lire beaucoup plus qu'à leur habitude pour beaucoup.

- Sylvaine : Oui, vraiment !

- Elsa : Et, moi, j'avais des groupes à la BCD, et, parfois, je passais pour les remettre au travail : « mais, que faites vous ? Vous remplissez les questionnaires, là ? ». Et ils me disaient : « Attends, attends, on lit, il est trop bien celui-là ! ». Et ils s'échangeait les albums, se les conseillaient, discutaient littérature, cherchaient d'autres livres d'un auteur qui leur avait plu, qu'il venaient de découvrir, etc ... Et, en fait, ils se régalaient. Et, il y avait du sens, ils lisaient pour faire cette recherche, mais découvraient du même coup qu'on pouvait y prendre du plaisir. Et, aussi, il y avait une caution pour eux, ils avaient une permission tout à coup, pour lire ces albums, alors qu'ils s'y refusaient auparavant parce que c'était pour les petits. Et ils avaient une intention de lire.

- Sylvaine : Une raison de le faire et une caution pour le faire, complètement ! Ils avaient le droit de relire des livres de bébés, c'est ça. Pour eux, c'était ça les albums. Et, ils ont adoré et ça a tout débloqué, ils se sont mis à dévorer ... Ils ont lu, lu, lu ... »[154].

« - *Sylvaine : (...) moi, j'ai trouvé ça très intéressant, enfin, déjà, aussi, de les faire rentrer dans les livres, parce qu'il y a quand même des enfants qui euh, qui, à mon avis, si on n'avait pas euh pris euh ... Enfin, si on avait pas eu ce projet-là, ben, ils n'y seraient pas rentrés, tu vois ?*

- Charlotte : Oui. »[155].

Les participant-e-s découvrent ainsi que les élèves sont entrés dans des tâches complexes qui ont permis de les motiver, les former à gérer des situations concrètes de la vie réelle en mobilisant les connaissances, les capacités et les attitudes acquises pour en développer de nouvelles.

c- La motivation, la participation, l'implication et le développement de l'autonomie

Dans cette troisième session de Recherche-Action, les participant-e-s des deux groupes, à travers leur analyse des comportement des enfants (décrits par leurs collègues, la chercheuse ou directement observé dans le film) et de leurs productions, perçoivent ainsi également la motivation des enfants engagés dans ces recherches sur leurs albums. Enfants qui participent alors avec implication, grande efficacité et assiduité …

154- Annexe 22, retranscription R3-Groupe 2, lignes 760 à 792.
155- Ibid., Groupe 2, lignes 1449 à 1452.

« *- Sylvaine : (...) Donc, voilà, ils [les élèves de la classe de Sylvaine] ont fait ça, puis, finalement, ben, ils ont analysé pas mal d'albums.*

- Elsa : Exactement, ils ont analysé tout ça. Ça, ce sont les fiches à traiter qu'ils m'ont rendues.

- Solène : Han !

- Georges : Ah ouais ! Quand même ! (...)

- Elsa : Il y a 60 albums et 277 personnages analysés.

- Georges : Ah ouais ! Ah oui ! Quand même ! »[156].

« *- Elsa : Regarde, là, tu vois, les élèves de Sylvaine, se sont servis et ont rempli toutes ces fiches-là ...*

- Charlotte : Ouh, ben dis donc !

- Elsa : Oui (rires) ... Ils ont été très productifs ! Donc, je te laisse regarder les points sur lesquels ils ont récolté des données ... Donc, les traits de caractère, ... les relations ... et les activités ...

- Charlotte : Putain, ils sont balèzes, hein ! ... Dans cette classe (rires) ...»[157].

« *- Sylvaine : Moi, je n'ai pas eu du tout cette impression [de saturation], moi. Au contraire, quand je leur disais qu'on allait reprendre le travail sur les albums, ils étaient contents, quand je leur disais que tu [la chercheuse, Elsa] allais venir nous apporter leurs résultats, ils étaient impatients ... Ils me disaient : « Mais quand elle vient Elsa ? Elsa va venir ! Elsa va venir ! » et ils t'attendaient !*

- Charlotte : Oui, parce qu'ils voient les étapes du travail.

- Sylvaine : Oui, c'est important de leur montrer le résultat de leur recherche, parce que ça prend du sens.

- Charlotte : Oui.

- Sylvaine : Complètement ! Alors, là, c'est sûr ... Et puis, ils aiment être en recherche et on les a mis en recherche ! »[158].

Les participant-e-s pourront aussi constater que ce travail accompli par les élèves, qu'ils admirent dans les exemples ci-dessus, tout en développant leur autonomie, a également permis aux enfants de se sentir valorisés :

« *- Elsa : (...) ils faisaient toutes les recherches par groupes et en autonomie (...) une fois qu'ils étaient lancés, ils n'avaient plus du tout besoin de nous ...*

- Sylvaine : Oui. Voilà, après, ils cherchaient même pendant leurs temps libres quand ils avaient envie. Ils allaient prendre un album au fond de la classe, une fiche et hop, ils la remplissaient ...

156- Annexe 22, retranscription R3-Groupe 2, lignes 53 à 61.
157- Ibid., Groupe 2, lignes 228 à 233.
158- Ibid., Groupe 2, lignes 1404 à 1413.

- Solène : Ah oui ?

- Sylvaine : Ben oui ! (...) On a travaillé sur trois séquences et on a fait, donc, de façon à ce qu'ils puissent tous analyser les relations entre les personnages, avec Elsa. Tu vois, elle prenait un groupe de 10, moi, j'avais un groupe en autonomie et un groupe avec lequel je travaillais, puis on a tourné ça jusqu'à ce que les trois groupes soient passés partout, aient tout fait, quoi.

- Solène : D'accord ...

- Sylvaine : Voilà.

- Elsa : Et, suite à ces trois séances de recherches, ils terminaient aussi le travail, complètement en autonomie dans la classe aussi.

- Sylvaine : Et après, oui, voilà, une fois qu'ils avaient compris, le truc était lancé, et ils faisaient leurs recherches seuls. Ils ont continué tout seul ...

- Elsa : Parce que tu m'as donné ensuite, au moins cent fiches qu'ils avaient réalisés tout seul, après, et en ayant envie de les faire tout seul en plus, de continuer le travail, sans que tu le leur demandes ?

- Sylvaine : Oui. Ils avaient fini un travail, ils n'avaient rien à faire, ils me disaient : « Maîtresse, je peux aller continuer ma fiche sur tel album », et ils prenaient l'album, leur fiche et ils continuaient ... D'eux-mêmes en plus, c'est vrai.

- Solène : C'est super ! »[159].

« - Sylvaine : Puis, c'est, c'est valorisant pour eux. Tu vois ? C'est valorisant pour eux. C'est important ça aussi »[160].

« - Grégoire : Il y a beaucoup de livres, quand même ! Je ne pensais pas qu'on en avait fait autant ... Parce que, on en a beaucoup fait (rire), mais 60 euh ... C'est quand même beaucoup[161].

- Claire : Il est fier en fait ! (rire) ... Ils sont fiers de voir leur travail fini ... Mais c'est vrai qu'il y a de quoi ! »[162].

« - Sylvaine : Ah oui, oui ! C'est vrai ça aussi [les enfants sont fiers de leur travail].

- Elsa : (...) ils attendaient cette restitution de leur travail, de leur recherche. Ils voulaient vraiment voir ce que ça donne. Et du coup, ils étaient super intéressés et ils sont restés plus d'une heure, sans aucun problème, à analyser et commenter tout ça, sans décrocher une seconde.

- Sylvaine : Oui, oui, c'était impressionnant. Ils sont restés deux heures même dessus !

- Elsa : Et, on se disait, non, mais, ils vont lâcher ... Mais non ! Oui, tu as raison, deux heures, ils sont restés dessus ! Bon, coupées par une récré, mais quand même.

- Sylvaine : Ah oui, oui ! »[163].

159- Ibid., Groupe 2, lignes 37 à 77.
160- Ibid., Groupe 2, lignes 1471 à 1472.
161- En bordeaux, commentaires issus de la séance de classe (visionnée durant la réunion de RA) dans laquelle sont projeté aux enfants les résultats compilés de leur recherche sur les albums de leur classe et de la BCD de leur école.
162- Annexe 20, retranscription R3-Groupe 1, lignes 782 à 785.
163- Annexe 22, retranscription R3-Groupe 2, lignes 1145 à 1153.

d. Des enfants qui engagent une réflexion et proposent des actions

Enfin, dans les deux groupes, les participant-e-s observent des enfants qui ne sont pas tout de suite d'accord entre eux, mais évoluent en débattant ensemble et surtout, au fur et à mesure des avancées de leurs recherches, et des enfants souvent indignés par les inégalités entre les personnages féminins et masculins que leur travail a mis à jour.

« - Sylvaine : Donc, quand même, en travaillant bien dessus, on y arrive, quoi, hein.

- Georges : Je pense que, je pense qu'ils ont fait du chemin là, les enfants.

- Sylvaine : Oui. C'est positif hein, quand même !

- Georges : Ouais. Ils en feront ce qu'ils en feront, mais ...

- Sylvaine : Et puis, euh, vraiment, là, on voit aussi, enfin, par rapport aux, à la dernière intervention où on leur a présenté ces résultats-là, et, où, après, bon, il y a eu un débat, ben, tu vois, ceux qui travaillent depuis deux ans dessus, ben, ils commencent à sortir des choses intéressantes, quoi ! Vraiment ! »[164].

« - La classe : Série d'exclamations prolongées exprimant la surprise, l'étonnement mais aussi nuancées d'indignation : Han ! / Oh ! / Oh là, là / Et ben ! / etc ...[165]

- Elsa : (...) On ne peut pas dire que ça ne réagit pas, hein ?

- Christine : Ah oui ! (...)

- Léa : Ça, ça leur fait un choc ! Comme à nous en fait ? Hein ? Nous aussi on a eu ce choc ... »[166].

« - Elsa : Qu'est-ce qu'il se passe là ?

- Léa : Ben ils ne sont pas d'accord ?

- Elsa : Oui, ils commencent à passer dans le registre de l'indignation (...)

- La classe : Série d'exclamations prolongées exprimant la surprise, l'étonnement et encore plus nuancées d'indignation : Han ! / Oh, il y en a trop ! / Oh, c'est beaucoup ! ...

- Mildred : Ah, oui, c'est dingue !

- Elsa : (...) Quand on leur rend visible l'invisible, ça réagit ! (...) C'est pareil, là, hein ? Ils s'offusquent maintenant ! Il y a une différence de traitement telle entre les personnages masculins et féminins qu'ils voient très bien que cette différence entraîne l'inégalité, au moins, pour l'instant, déjà, quantitativement ...

- Claire : C'est ça !

- Elsa : (...) je voulais vous montrer, la force de leurs réactions : ils s'exclament, ils s'offusquent, ils sont intéressés, ça ne leur passe pas du tout à cent coudées au-dessus (...)

- Des élèves : Série d'exclamations prolongées nuancées d'indignation : Han ! / C'est pas

164- Annexe 22, retranscription R3-Groupe 2, lignes 1336 à 1343.
165- En bordeaux toujours, extrait de la vidéo, présentée dans les deux groupes de RA, de la séance de classe dans laquelle sont projetés au tableau aux élèves les résultats de leurs recherches sur les albums.
166- Annexe 20, retranscription R3-Groupe 1, lignes 765 à 769.

vrai ! / (...)

- Léa : Ah oui, hein ! »[167].

« *- Claire : (...) Ils ne font pas que s'offusquer, maintenant, ils revendiquent aussi !*

- Mildred : C'est fort ! »[168].

Les participant-e-s découvrent des enfants qui revendiquent et proposent des solutions pour transformer (au moins dans leur classe) ce qui leur apparaît tout à coup comme injuste. Intentions d'agir de leurs élèves et capacités à proposer des actions dans les écoles auxquelles ne s'attendaient pas tou-te-s les participant-e-s à la RA …

Exemple : Proposition des élèves de la classe de Sylvaine suite à l'analyse qu'ils ont faite de la composition de leur bibliothèque de classe sous l'angle des inégalités de sexe véhiculées par les albums (extrait de la vidéo visionné en réunion de RA) :

- « *Grégoire : Moi, je suis un peu d'accord avec Louise, l'égalité, elle est pas respectée, mais elle aurait pu être respectée si jamais on avait, si jamais on avait choisi, si jamais on avait pris plus de livres avec des filles, elle aurait pu être respectée*[169].

- Elsa : Que veux-tu dire ? C'est qui ce « on » qui aurait pu choisir de prendre plus de livres avec des personnages féminins ? Et pour les mettre où ces livres ?

- Manon : Ben pour nos livres ... Pour les livres qu'on met dans la classe.

- Louise : ... ou dans la BCD.

- Grégoire : Il faut plus respecter l'égalité, ... plus que ça soit équilibré ... dans nos livres ...

- Elsa : Vous voulez faire des bibliothèques égalitaires entre les sexes en fait, c'est ça ?

- Grégoire : Ben oui !

- Elsa : Et comment pourriez-vous rétablir un équilibre ? Comment allez-vous vous y prendre pour faire vos bibliothèques égalitaires ?

- Louise : On doit le faire. On n'a qu'à le faire. On va choisir d'autres livres et en rajouter ...

- Sylvaine, l'enseignante : Ça, si on fait des choix, maintenant, dans cette optique, effectivement, ça peut donner autre chose.

- Plusieurs : Oui ! Il faut des personnages féminins / Il faut racheter des livres / Il faut qu'on rajoute des héroïnes / Faut penser aux filles, c'est pas juste sinon ! ...

- Maxime : Pas penser aux filles ! T'es bête ! Penser à mettre des livres avec des personnages féminins ! »[170].

167- Ibid., Groupe 1, lignes 791 à 840.
168- Ibid., Groupe 1, lignes 854 à 855.
169- Annexe 19, retranscription R2-Groupe 2, lignes 760 à 762.
170- Annexe 20, retranscription R3-Groupe 1, lignes 894 à 912.

Réactions des enseignant-e-s dans les deux groupes après visionnage de ce passage :

« - Jules : Ah ouais ! Ils veulent carrément agir maintenant, quoi ! C'est ça ?

- Elsa : Voilà ! Vous voyez, après le diagnostic, l'action ! ... Ils sont d'accord pour agir et, d'eux-mêmes, ils peuvent se dire qu'il faudrait agir, chercher des moyens d'agir pour rétablir l'égalité ! (...) Et ça ne dépend pas de la classe, même en maternelle (...) quand ils se retrouvent face à une pile comme ça (...) de héros féminins et une pile comme ça de héros masculins, ils voient très bien qu'il y a un problème quand même.

- Jules : Oui.

- Léa : Mais je pensais pas, tu vois, qu'ils seraient si ... Je pensais pas »[171].

« *- Pénélope : Ah oui ! Quand même !*

- Georges : C'est génial ! (...)

- Charlotte : Ah oui.

- Elsa : Donc, en fait, ils arrivent sur, il faudrait faire d'autres choix là ... Ils sont dans l'action maintenant, suite aux constats des inégalités ...

- Charlotte : Oui. Ben oui, c'est l'échantillonnage qu'il faudrait peut-être revoir maintenant !

- Elsa : Exactement.

- Charlotte : Pour arriver à l'égalité.

- Elsa : Et, maintenant, ils passent à une autre phase qui est de modifier les choses, ce qui les entoure ...

- Charlotte : Oui, ben oui ! C'est super ! »[172].

Les participant-e-s, enfin, observent des enfants qui émettent des hypothèses, qui sont capables de définir des questions de recherche (parfois plus avancées encore que celles de certains adultes qui n'ont pas toujours réfléchi en profondeur à la question de l'égalité des sexes) et de les faire évoluer, qui savent analyser et interpréter leurs données. Les enfants ont parfois atteint cette posture de recherche avant même que leurs enseignant-e-s ne l'atteignent. Un exemple notable de cette avance de la réflexion des enfants au sein de leurs investigations sur les stéréotypes de sexe véhiculés par les albums, sur celle de leurs enseignant-e-s, apparaît dans une des conversations ayant eu lieu lors de la troisième session avec le groupe 2. Dans cette réunion est expliqué comment les élèves de la classe de Sylvaine sont passés de données qu'ils avaient récoltées dans leurs albums sur les traits de caractère des personnages féminins et masculins (deux listes de traits de caractères repérés chez les personnages de sexe masculin et ceux de sexe féminin) à l'analyse puis l'interprétation de ces

171- Ibid., Groupe 1, lignes 913 à 922.
172- Annexe 19, Groupe 2, lignes 562 à 586.

données comme une construction des inégalités entre les sexes effectuée. Pour ce faire, les élèves ont identifié un système d'autorisations/interdictions faites aux filles, aux garçons, aux femmes, aux hommes, au travers des différences (normées et non naturelles) posées par les albums jeunesse entre personnages masculins et féminins.

Repérant la manière stéréotypée dont sont présentés les traits de caractère des personnages dans les albums (« *plutôt positifs ou négatifs »)*, lors de cette séance, les enfants ont ensuite constaté qu'il n'y avait *« pratiquement que des "+" chez les personnages féminins et que des "-" chez les personnages masculins ».* Ils se sont alors demandé ce qui leur avait fait poser cette terminologie (« + » / « - »), qu'ils avaient utilisées pour classer les traits de caractère observés chez les personnages. Il leur est alors apparu que les traits de caractère qu'ils avaient considérés comme positifs étaient en fait « *plutôt des qualités* » et que ceux qu'ils avaient considérés comme négatifs étaient *« plutôt des défauts* ». Ils ont alors utilisé cette nouvelle terminologie (« *défauts et qualités* ») pour classer leurs données et rédiger leurs constats : « *Les albums nous montrent des personnages masculins qui ont plein de défauts (violents, grossiers, dissipés, etc.) et peu de qualités (courageux, drôles, etc.) et des personnages féminins qui ont plein de qualités (douces, gentilles, polies, etc.) et peu de défauts (tristes, peureuses, etc.)* ». Puis, les enfants ont ré-interrogé cette nouvelle terminologie qu'ils utilisaient : *« Dans l'éducation, on « doit » développer des qualités, c'est mieux, et on « peut » avoir des défauts, mais il ne vaut mieux pas quand même !* », pour en constituer une nouvelle : « pouvoir/devoir » : « *quand dans les albums on dit que les personnages ont des défauts ou des qualités, en fait, c'est pour dire aux enfants qu'ils « peuvent » avoir ces défauts (que c'est pas trop grave, ça arrive) ou qu'ils « devraient » avoir ces qualités, parce que c'est bien d'avoir des qualités !* ». Et ils ont produit de nouvelles interprétations de leurs résultats en fonction de cette évolution réfléchie des terminologies leur permettant de classer leurs données : « *d'après ce qu'ils montrent des personnages masculins et féminins, les albums nous disent donc que les garçons et les hommes « peuvent être » dissipés, grossiers, violents, etc. et « doivent être » courageux, drôles, etc. ; que les filles et les femmes « peuvent être » tristes, peureuses et « doivent être » douces, sages, attentionnées, etc. (...) Comme dans les albums les personnages masculins sont présentés avec plus de « défauts » et les personnages masculins avec plus de « qualités », ça pourrait vouloir dire qu'on permet plus de choses aux garçons et aux hommes (être grossiers, dissipés, brutes, ...) et qu'on demande plus de choses aux filles et aux femmes (être sages, polies, douces, etc.). On « interdit » aussi finalement un peu aux garçons d'être peureux et pas drôles, etc. et aux filles d'être dissipées et violentes, etc. Les garçons et les hommes, les filles et les femmes n'auraient pas finalement les mêmes caractères, pas à développer les mêmes qualités ou à faire avec les mêmes défauts* » (notes prises en classe durant l'analyse de leurs données par les enfants de la classe de Sylvaine).

En passant ainsi d'un relevé de traits de caractères (données brutes) à leur classement en traits de caractères positifs/négatifs (analyse), à une question de recherche : « *pourquoi voyons-nous ces traits comme positifs ou négatifs, qu'est-ce que ça peut signifier ?* », à un classement en défauts/qualités (interprétation) puis enfin en autorisations/interdictions dépendant du sexe, véhiculées par les albums (second niveau d'interprétation), les enfants (qui ont choisi eux-mêmes les mots et notions s'y attachant pour interpréter ainsi leurs données) sont entrés dans une analyse poussée de la construction des inégalités entre les sexes effectuée au travers des différences posées par les albums jeunesse entre personnages masculins et féminins.

L'ensemble des enseignant-e-s n'avait pas perçu et compris tout de suite le niveau de réflexion alors mobilisé par les enfants dans cette séance qu'ils/elles étaient en train d'analyser. Ils/elles ont commencé par s'interroger sur la réelle source des mots, donc des idées, employés dans l'analyse effectuée par les enfants (mots provenant des élèves eux-mêmes ou influence des adultes présents dans la classe ?).

« *- Georges : D'accord. Mais, de leur point de vue à eux [les enfants] ?*

- Sylvaine : Ben oui !

- Georges : Oui, c'est comment ils envisagent les personnages ?

- Elsa : Bien, comment ils envisagent les personnages, c'était la récolte de données. Ça, ce sont les mots [autorisations/interdictions] qu'ils ont mis, ici, pour définir leurs traits de caractère. Mais, maintenant, pour analyser tout ça, ce n'est plus comment ils [les enfants] envisagent les personnages, mais comment cette façon dont sont envisagés les personnages dans les albums, selon leur sexe, préconise, en fait des traits de caractère que devraient avoir, de manière différenciée, les sexes féminins et masculins ... Et aussi, autorise, de manière toute aussi différenciée selon le sexe, certains traits de caractère ... Tu vois ?

- Georges : ah oui ! C'est leur analyse ... de ce qu'ils ont constaté ...

- Elsa : Tout à fait ! Là, ils sont dans l'analyse maintenant, plus uniquement au niveau du constat, de la récolte de données. Ils vont plus loin ... Ils ont récolté des données qui leur disent bon, voilà comment sont les personnages féminins, masculins, dans les albums, et maintenant, ils se demandent : qu'est-ce que ça entraîne ça ? C'est là-dessus que porte leur analyse, là ... »[173].

Certain-e-s enseignant-e-s, ont mis du temps, lors de l'analyse de la vidéo de la séance de classe, à comprendre le cheminement de recherche que les élèves avaient été capables de faire.

« *- Charlotte : Mais les « peuvent être » et « doivent être », c'est bizarre, moi, je trouve, si c'est comme ça qu'ils perçoivent les personnages en lisant les albums ...*

- Sylvaine : Non, c'est leur analyse ça, de la façon dont sont prescrites les choses, en fait, au

173- Annexe 22, retranscription R3-G2, lignes 284 à 297.

travers de ces personnages ...

- Charlotte : Oui, mais pourquoi utiliser « peuvent être », « doivent être » ? Ils sont comme ça quoi, enfin, ils nous apparaissent comme ça (...) Mais, c'est ambigu les termes, « peuvent être, doivent être », ça prête à confusion ...

- Elsa : Mais quelle confusion ? C'est une forme d'interprétation qu'ont fait les enfants de leurs données ...

- Sylvaine : Et, ça a très bien marché ! Très bien. Ils comprenaient très bien ça. La confusion, c'est ce que disait Elsa, quand on oublie qu'on est en train d'analyser les prescriptions, les préconisations, en fait, des albums, et qu'on fait comme si c'étaient de vraies prescriptions, comme si on parlait de ce qu'on veut en vrai ou de ce que doivent être ou sont en vrai les filles et les garçons.

- Elsa : Oui. Exactement. C'est que, quand tu es dans le « peuvent être / doivent être », tu es en train d'analyser ce qui est construit, en fait, la construction ...

- Solène : Mais, pourquoi vous n'avez pas gardé « défauts/qualités » ?

- Elsa : Mais, parce que ce sont les enfants qui sont passés de « défauts/qualités » développés chez les personnages à « interdictions/autorisations ». Or, ils vont plus loin en disant interdiction/autorisation, devoirs/possibilités, ils sont dans ce qui est construit, pas juste dans ce qui est décrit. Ils ont vu ce qui était décrit dans les albums, mais cette description, elle construit des choses, elle a une action, ce n'est pas juste une observation. Ils passent de la constatation des différences posées, à la construction des inégalités par ces représentations différenciées. Dans les albums, les deux sexes sont comme ça, mais du coup, à force de quantité de représentations, on construit des rôles, des attitudes, des comportements sexués, on dit aux sexes de manière différenciée, vous, vous pouvez être comme ça, vous, vous devez être comme ça. Il y a une action, d'où l'utilisation des verbes « devoir » et « pouvoir », qui a été amenée par les enfants eux-mêmes et qu'on ne pouvait pas ignorer puisque le changement de formulation participait de l'évolution de leur réflexion, c'était une interprétation de leurs observations ... qu'ils ont faite eux-mêmes ... Vous comprenez ?

- Charlotte : Oui. (rire) Tu veux dire qu'ils en sont plus loin que nous, là, la classe de Sylvaine ? (rire) ...[174]

C'est ainsi que, parfois, la réflexion conduite par les enfants des classes a pu introduire et développer une réflexion plus approfondie au sujet de la construction des inégalités de sexe chez leurs enseignant-e-s.

Les analyses collectives, durant les réunion de RA, des séances de classes ont ainsi permis de révéler aux participant-e-s des deux groupes, passant de l'étonnement à l'admiration, les possibilités de leurs élèves et leur propre pouvoir d'agir, de transformer, ce qui peut aussi se lire dans le recueil du tableau n°30, ci-après :

174- Ibid., lignes 349 à 399.

Tableau 30 : Liste des commentaires ou repérage des opérateurs pouvant révéler l'**univers culturel dans lequel les participant-e-s se trouvent par rapport au travail réalisé par les élèves des classes**, à leurs réactions ou par rapport aux méthodes pédagogiques utilisées dans les classes étant entrées en action :

Groupe 1	Annexe 20 : C'est impressionnant ! l.741 ; Non, mais c'est vrai que c'est impressionnant ! l.747 ; Ah, oui, c'est dingue ! l. 800 ; Ah oui, hein ! (sur les exclamations des enfants repérant les inégalités) l.839 ; Et puis, ils lisent les tableaux ! l. 863 ; Oui ! Et les pourcentages ! Ils font des maths ! l. 864 Ah oui ! C'est fort ! Des proportions maintenant ! l. 873 ; C'est énorme ! l. 878 ; Oui, ils veulent carrément agir maintenant, quoi ! C'est ça ? l. 901 ; Mais je pensais pas, tu vois, qu'ils seraient si … Je pensais pas. l. 910 ; Annexe 21, R3bis-G1 : Ils ont trouvé tout ça ? l. 347 ; C'est génial ! l. 480 ; C'est intéressant, ça l. 486 ; C'est super intéressant. l.490 ; Ah oui ! l. 491 ; Ah, c'est excellent, ça ! l.504 ; C'est hallucinant ! l.505 ; C'est excellent ! l.509 ; C'est super ! l. 527 ; Tu leur mets des couleurs, bien flashies et tout (…) un gamin, c'est visuel l.540 ; Là, c'est bien, c'est visuel ! l. 542. ; C'est dans les livres ! l. 579 ; C'est ce qu'ils ont trouvé dans les livres ! l.581 ; Et c'est super lisible, oui ! l. 610.
Groupe 2	Annexe 19, R2-G2 : Ah oui ! Ils réagissent ! (rires) [sur les exclamations des enfants] l. 462 ; Et, ils lèvent tous la main, hein, ils veulent tous parler ! l. 500 ; Ce qui n'est vraiment pas habituel avec eux (rire) l. 503 ; Notre représentation, c'était pas la réalité en fait ! l.519 ; Et c'est vrai qu'ils lèvent toujours tous la main, là ! l. 533 ; J'en reviens pas de les voir comme ça … Je ne les ai jamais vu comme ça en fait (rire) … cette classe-là … Là, ils sont, ils sont … intéressés, oui, c'est ça ! Waouh … Mais, … ils sont concentrés sur le sujet en fait … et tous … Il n'y en a pas un qui … C'est … Waouh ! l. 541 à 543 ; Ah ouais, c'est fort quand même ! l. 546 ; Ah oui ! Quand même ! (admiratif) l. 562 ; C'est génial ! l. 563 ; Annexe 22, R3-G2 : C'est sympa. Vous avez fait du vocabulaire ! l.50 ; Han .. (admiratif) l.55 ; Ah ouais ! Quand même ! (admiratif) l.56 ; Ah ouais ! Ah oui ! (admiratif) l.61 ; C'est super ! l.77 ; Incroyable ! l.181 ; C'est fou! l.187 ; Ouh, ben dis donc ! (admiratif) l. 230 ; Putain, ils sont balèzes, hein ! … Dans cette classe l. 233 ; Ah oui, oui ! C'est vrai [sur : ils sont super fiers d'avoir fait ce travail] l.1143 ; Ils étaient aux anges, fiers l.1144 ; c'était impressionnant l.1148 ; impressionnant, leur calme et leur concentration. l. 1155 ; Ouais, mais je trouve ça super moi ! l. 1229 ; Donc, quand même, en travaillant bien dessus, on y arrive, quoi, hein l. 1334 ; ils ont fait du chemin là, les enfants l. 1335 ; C'est positif hein, quand même ! l. 1337.

B. La validation des recherches en littérature jeunesse

Dans cette troisième session, la découverte des résultats obtenus par les enfants sur leurs albums, comme les recherches effectuées, sans les enfants, sur les albums des classes des participant-e-s, permettent par ailleurs aux enseignant-e-s des deux groupes de s'accorder sur la nécessité de réagir à une situation qu'ils/elles estiment comme réellement problématique. La prise de conscience qu'ils/elles avaient déjà entamée est renforcée chez les enseignant-e-s du groupe 1 et leurs connaissances sur le sujet augmentent. Dès lors, ils/elles découvrent aussi les possibilités offertes par la littérature jeunesse pour développer l'esprit critique de leurs élèves. Les enseignant-e-s du

groupe 2 acceptent les conclusions des recherches en littérature jeunesse comme pouvant s'appliquer à leurs propres albums et posent ainsi un diagnostic de la situation appelant à une réaction pédagogique.

L'ampleur du sexisme et des stéréotypes repérés dans les albums[175], révélée dans cette phase de démonstration, surprend les deux groupes et les fait passer de l'idée, qui pouvait encore persister, d'une amplification de la réalité du sexisme que feraient les recherches scientifiques sur le sujet, à celle de l'authenticité de leurs résultats. Les études genre sur la littérature jeunesse apparaissent tout à coup comme crédibles aux yeux des participant-e-s. Le constat est étayé à travers les activités avec les enfants, la prise de conscience des enseignant-e-s devient alors effective et ils/elles peuvent analyser le changement chez leurs élèves dans le recul et le partage réflexif que permettent les réunions de RA.

Au fur et à mesure des réunions de la session 3, les enseignant-e-s découvrent :

- des albums « pas moins sexistes » dans leurs classes et leurs écoles, qui appellent alors à une vigilance éducative … (annexe 11) ;
- des résultats d'une telle ampleur qu'ils/elles ne les contestent plus (annexes 7 et 8) ;
- des outils pédagogiques (les albums) riches, utilisables et à utiliser pour développer l'esprit critique des enfants quant aux stéréotypes de sexe qu'ils véhiculent effectivement et les faire réfléchir à l'implication de ces stéréotypes dans les inégalités entre les sexes (séances de classes observées et décrites) ;
- des outils éducatifs qu'ils/elles utilisent (les albums) alors qu'ils participent, de manière prescriptive, à la mise en scène et en place d'un système de représentations de la différence des sexes comme construction sociale de rapports de pouvoir. Ce qui appelle davantage encore à leur vigilance éducative pour organiser le travail en classe avec et autour de ces albums.

Un autre point commun aux présentations faites dans les deux groupes, lors de cette session 3, est que l'on est passé d'une analyse principalement quantitative des différences entre les personnages au sein des albums à une étude qualitative. Par cet ajout de l'analyse qualitative, on a glissé du constat de l'existence des inégalités à celui d'une construction de ces inégalités.
Or, si les inégalités numériques entre les personnages des deux sexes avaient certes pu bousculer les

175- décrite au point IX-1-2. : « Synthèse des analyses effectuées sur les albums des écoles par enseignant-e-s et enfants », pages 124 à 137 de cette thèse.

participant-e-s, elles ne leur semblaient pas si graves : « *Alors, je suis pas ... Non, non, je suis pas complètement pour euh, qu'il y ait 50/50* [entre les albums présents dans les classes et les BCD, présentant des héroïnes et ceux présentant des héros]*, moi, mais, en tout cas une proportion raisonnable, quoi ! ... Moi, s'il y a un album que j'adore, même si j'ai déjà que des héros et tout ça, je le prends quand même, quoi ! (...) Tu vois, je ne vais pas me censurer euh, pour qu'il y ait 50/50, en fait* »[176] ; « *Mais oui, mais l'égalité ... il pourrait y avoir plus d'albums de garçons, on s'en tape ! Si ce qui était véhiculé à l'intérieur était tout à fait égalitaire* »[177]. En revanche le repérage des inégalités par l'analyse qualitative a davantage impliqué les participant-e-s. L'analyse quantitative expliquait « quoi ?, combien ?, dans quelle mesure ?, à quelle fréquence ? », révélant la présence d'inégalités et leur importance, mais l'apport du qualitatif a amené les questions, plus critiques encore : « en quoi ?, pourquoi ?, comment ?, qu'est-ce que cela veut dire ? ». Questions qui, en mettant en évidence la participation de tout un chacun-e à la construction et à la mise en place des inégalités dénoncées, ont davantage dérangé les enseignant-e-s et ont à nouveau permis de faire appel à leur vigilance éducative.

Cette session marque ainsi un tournant dans la formation. Les commentaires des participant-e-s (tableaux n°31 et n°32, ci-après) lorsqu'ils/elles prennent connaissance des résultats sur les albums de leurs propres classes témoignent de leur stupéfaction devant l'ampleur du problème mis à jour dans leurs outils pédagogiques.

Dans le Groupe 1, la prise de conscience, entamée dans les sessions précédentes, se perpétue et se renforce au fur et à mesure de cette troisième session et, naît l'intention d'utiliser les albums pour éduquer les élèves à l'égalité des sexes et la volonté d'adopter une plus grande vigilance éducative dans l'utilisation de ces outils pédagogiques. Ce qui peut se lire au travers du relevé de commentaires dans le tableau n°31 ci-après.

176- R2G2, annexe 19, lignes 647 à 651.
177- Ibid., lignes 1014 et 1013.

Tableau 31 : Liste des commentaires ou repérage des opérateurs pouvant révéler l'**univers culturel dans lequel les participant-e-s du groupe 1 se trouvent par rapport aux résultats obtenus dans les recherches effectuées sur les albums des écoles :**

Session 3 R3 Annexe 20	Et, est-ce que les auteurs de livres de jeunesse ils en ont conscience ? l.934 ; Ouais, mais ce que je dis c'est est-ce que les auteurs des livres de jeunesse, ils ont conscience de ça ? l. 1076 ; Ouais. Mais alors comment on fait ? l. 1080 ; Mais, en fait, t'as aussi un éditeur … qui fait des choix … l. 1090 ; Et tu as des attentes aussi, des consommateurs ! l. 1091 ; oui, ben oui, il y a ce qui marche, ce qui se vend euh … l. 1096 ; Qu'est-ce qu'on peut faire face à ça ? l. 1101.
Session 3 R3bis Annexe 21	C'est ce qui se passe dans les livres ! l. 335 ; Ils ont trouvé tout ça ? l. 347 ; Han l.369 ; Ah ouais ! Ça fait une sacré différence quand même ! [entre personnages des deux sexes] l. 372 ; C'est terrible (rires) l.407 ; C'est presque les opposés à chaque fois ! l.417 ; Han … (rire) C'est énorme ! l. 462 ; Mais oui ! l. 463 ; Et voilà ! l.464 ; Mais ça, ça montre euh … Ça montre la norme ? l. 483 ; Voilà. Ce que tu peux être, ouais ... C'est intéressant, ça ! l. 486 ; Ce que l'on attend d'eux, en fait. l. 487 ; C'est super intéressant. l. 490 ; Ah, c'est excellent, ça ! l. 504 : C'est étonnant ! l. 570 ; Mais, si ! C'est vrai ! Tu vas dans les livres et c'est comme ça ! Mais si ! l. 523 ; C'est étonnant ! l.570 ; C'est dans les livres ! l. 579 ; c'est dans les livres. l.580 ; C'est ce qu'ils ont trouvé dans les livres ! l.581 ; Ah ouais ! Quand même ! Wouah (rire) ! l. 595 ; Ah ouais ! (rire) l. 596 ; Là, c'est clair ! l. 599 ; Non, mais ça, c'est vrai que, le contraste, c''est vachement bien, quoi ! Parce que tu vois tout de suite ! T'as vu ? Parce que, le contraste, c'est quasiment à l'opposé, tu vois ? l. 607 à 609 ; Et c'est super lisible oui ! l. 610 ; Ah ouais ! Quand même ! l. 613 ; Ah ouais ! (rires) l. 628 ; Ah ouais. l. 642 ; Ah ouais. l. 645 ; C'est vraiment euh oui, euh … l. 674 ; On va tous les [les albums] mettre à la poubelle ! (rires) l. 675 ; On n'avait pas conscience non plus l. 688 ; Ouais. l. 689 ; Pas que c'était à ce point-là. l. 690 ; Oh oui ! Pas à ce point là ! l. 692 ; On imaginait pas que ce soit à ce point-là ! l. 693 ; C'est sûr ! l. 694 ; Hmm ! Et ben ! (rire) l. 704 ; Ah oui ! Je pensais quand même avoir plus de personnages féminins ! l. 709 ; Oh, j'ai eu honte (rires) … Je pensais que j'avais plein de livres neutres, mais, en fait, mais non ! l. 736 ; Ah non, mais ouais, c'est euh … l. 742 ; Et, je pensais pas euh ... l. 744 ; Oh là ! (rire) l. 749 ;Ah ouais ! Ah d'accord ! l. 756 ; Faudrait qu'on rachète … l. 797 ; Ouais, voilà ! Faudrait racheter des bouquins euh … l. 798 ; Ils faut qu'on se base plus sur ces critères là ! l. 801 ; Qu'on y pense, parce que, souvent, les bouquins qu'on achète c'est euh … l. 801 ; Parce que moi, j'ai pas regardé hein ! l. 802 ; Oh ! Putain ! (rires) l. 806 ; Mais, moi, j'ai pas regardé dans la mienne [ma classe], hein, mais ça doit être pareil ! l. 807 ; Ça va nulle part ! l. 808 ; On va faire un autodafé (rire) ! l. 809 ; Oh oui ! Y a de quoi ! l. 810 ; On va tout bruler ! l. 811 ; On va tout bruler ! l. 812 ; mais c'est pas possible ! l. 815 ; C'est fou ça quand même ! l. 842 ; Ouais, mais, c'est marrant parce que … quand tu le vois comme ça, ça paraît pas si gros dans ton, dans ta classe ! Quand tu le vois comme ça, c'est, c'est … Wouah ! On croyait pas ! l. 844 ; Oui, quand tu le vois comme ça, c'est quantifié ! l. 845 ; mince, mince ! Mais, oui, oui ! J'ai été surpris ! … Très (rires) … C'est énorme ! l. 852 ; Ça commence à bien faire ! l. 875.

Dans le groupe 2, la prise de conscience ne s'effectue réellement qu'au cours de cette troisième session. On peut observer d'une session à l'autre les passages s'effectuant, de la contestation et de la mise en doute du fait que les résultats des recherches scientifiques puissent bien s'appliquer aux albums des propres classes des participant-e-s, à l'étonnement puis à l'acceptation face à l'ampleur de la situation démontrée par les recherches de la session 3 sur les albums des classes.

Dans le tableau n°32, ci-dessous, la comparaison, effectuée entre session 2 et session 3 de l'usage

des opérateurs montrent que les enseignant-e-s se sont approprié la formation.

Tableau 32 : Liste des commentaires ou repérage des opérateurs pouvant révéler l'**univers culturel dans lequel les participant-e-s du groupe 2 se trouvent par rapport aux résultats obtenus dans les recherches effectuées sur les albums des écoles :**

Session 2 Groupe 2 Retranscription R2-G2 Annexe 19	Ah ouais ! D'accord ! l. 213 ; Ah oui ? Ah oui d'accord ! Il y a beaucoup plus d'hommes qui écrivent ? l. 215 ; Oui, mais, au niveau national, ça donne quoi ? l.218 ; Mais faut trouver des statistiques … l. 221 ; Ah ouais, d'accord ! l. 227 ; Ah, c'est énorme ! l. 231 ; Mais pourquoi ils ont ça dans leur classe ? l. 233 ; Mais de telles différences de nombres ? l.235 ; Mais non ! l. 240 ; Non, mais comment tu expliques ça ? l. 243 ; j'ai du mal à comprendre euh … pourquoi c'est … l. 246 ; Mais non ! Mais pas possible ... l. 256 ; C'est fou ! l. 262 ; Mais, tu es sûre ? l. 319 ; Mais ça donne partout la même chose ? l. 322 ; À R. [Nom du village de l'école de l'autre groupe (G1) de recherche action], ça a donné la même chose aussi ? l. 323 ; Non, mais c'est incroyable quand même ! l. 327 ; Non, mais que ce soit à ce point-là ! l. 329 ; Et tu as daté les albums ? Enfin, est-ce que tu as … Enfin le, enfin, tu as des dates ? l. 349 ; Parce que ce que je veux dire c'est que, en fonction de la date, il faudrait relier ça aux évènements culturels et sociaux quand même ! l. 354 ; Non, mais, parce que quand même, si on prenait que, … on verrait si, là, ça a évolué ! l. 357 ; Et ça, vraiment, enfin, j'insiste, je pense qu'il serait intéressant de voir maintenant, … de voir maintenant. Ça peut pas être ça, maintenant, quand même, de nos jours ... l. 380 ; Parce que, là, tes résultats, c'est en général, mais si on ne prend que les dernières années ? l. 415 ; On est toujours dans des années reculées, là … l. 450 ; Mais on reste dans une époque, là. l. 451 ; Oui, … enfin … dans cette classe … C'est pas partout ! Pas possible ! Chez moi, non ! l. 454 ; À vérifier avec ces dernières années ... l. 521 ; Ben, ils n'ont qu'à faire flamber tous les albums de leur classe ! (rires) l. 625.
Session 3 Groupe 2 Retranscription R3-G2 Annexe 22	Hhmm (plaintif) l.98 ; Ah oui ? Ils avaient mis ça ? l.151 ; Incroyable ! l. 181 ; C'est incroyable ! l.196 ; Ah ouais ! Quand même ! l.265 ; Ah ouais ! C'est spectaculaire ! l.334 ; Ben tiens ! l.425 ; C'est fou ! l.428 ; Ah ouais ? l. 431 ; Mais, depuis le début, là, ce qui me gène … C'est, c'est réellement ce qu'ils ont observé ? l. 440 ; Mais, c'est pas plutôt la représentation de ce qu'ils … Leurs représentations à eux. Non, c'est vraiment ce qu'ils ont observé de comment sont représentés les personnages ? l. 443 ; C'est ce qu'ils voyaient, ce qu'ils ont vu, pas ce qu'ils pensaient y voir, parce qu'ils ne pensaient pas du tout voir tout ça justement. Ils ont été très étonnés ! l. 453 ; Ah ben oui, oui, là, il y a de quoi réfléchir ! l. 462 ; Ah, c'est énorme ! l.518 ; C'est énorme ! l.522 ; C'est fou ! l.534 ; Ah ouais ! C'est fou, hein ? l.548 ; Ouais, c'est fou ! l. 549 ; Ouais, ouais. C'est impressionnant. l.550 ; Putain, c'est dingue ! l.555 ; C'est fou en fait ! l.561 ; Ouais, je trouve ça bizarre, ça. Non ? l. 580 ; Ah ouais ? Je savais pas … Ça m'étonne … l.596 ; C'est fou ! l. 598 ; Ah c'est hallucinant ! l.611 ; Je trouve ça assez bizarre encore ce truc euh … l.612 ; Mais quand même ! C'est vachement bizarre quand même, non ? Enfin, quand même, non ? l.617 ; Et ben ! l.666 ; c'est quand même surprenant l. 667 ; finalement, quand tu vois ça, tu te dis euh … Aïe, aïe, aïe (rire) … l. 669 ; [on ne se rend] pas compte de cette euh, de cette ampleur là l.678 ; Oui. Exactement ! (en réponse à : « On n'avait pas regardé tout ça ! ») l.681 ; Ouais, quand même, hein ! l.765 ; Moi, quand j'ai vu ces résultats, là. Quand Elsa, m'a emmené le résultat final, la compilation de leurs recherches, j'étais quand même estomaquée ! l.1136 ; Ah oui ! C'est bluffant hein ! l. 1139 ; Ah oui, oui ! Vraiment ! … Ah non ! J'aurais pas cru ça, quand même ! l. 1140.

On relèvera particulièrement comme indicateurs de cette appropriation de la formation par les participant-e-s, l'évolution ci-dessous qui a lieu dans l'actualisation de leur discours, suite aux recherches effectuées dans les classes par les enfants :

« ***tes*** *résultats* » (adressé à la chercheuse) « *les albums de* ***leur*** *classe* » (en parlant d'autres collègues manquant sans doute de vigilance)	⟶	« ***leur*** *recherche* » (en parlant des enfants de leurs propres élèves) « ***nos*** *résultats* » « ***nos*** *écoles* »

C. De la démonstration à l'évaluation positive, par les acteurs/trices, du changement demandé

Ainsi, pour que les professeur-e-s des écoles engagés dans la recherche s'emparent de cette entrée dans l'éducation à l'égalité des sexes qui leur était proposée, pour qu'ils la trouvent finalement « pratique », l'analyse des albums pour la jeunesse par les enseignant-e-s ne suffisait pas. C'est l'analyse de leurs albums par leurs élèves et, également, l'analyse des capacités de ces derniers à l'effectuer et des effets sur les enfants de ce travail qui ont constitué une démonstration efficace et nécessaire pour les participant-e-s à cette Recherche-Action. C'est l'étude de leurs propres outils pédagogiques et l'observation qu'ils ont pu faire des enfants et de leurs actions qui ont déclenché l'implication dans l'action des enseignant-e-s.

Selon Roland Vandenberghe (1986, p. 19) qui rappelle les travaux de Ponder et Doyle (1977), « *le terme « pratique » est l'expression de la perception par un enseignant des conséquences possibles d'une tentative d'appliquer en classe une proposition de changement* ». Un-e enseignant-e conclurait qu'un changement proposé est pratique en se fondant sur trois critères : « *l'instrumentalité, la congruence et le coût* ». Ces critères, note toujours Roland Vandenberghe (1986, p. 19), sont également utilisés par Michael Fullan (1982, p. 113) au travers de trois questions que se poserait un-e enseignant-e (ce que semble confirmer notre propre analyse) pour évaluer une proposition de changement qui lui est faite et ainsi décider de sa mise en œuvre, ou non :

1) « *le changement répond-il potentiellement à un besoin ?* » (Fullan, 1982, p. 113).

Ce qui correspond au critère de la congruence, énoncé précédemment, qui peut apparaître comme ayant été retenu ici par les participant-e-s à cette Recherche-Action, lorsque leurs observations et analyses, lors des réunions de cette troisième session, leur ont permis de constater que leurs élèves pouvaient être très intéressés par les activités proposées et allaient effectivement apprendre (d'autant plus de par la transversalité des activités présentées).

2) « *le changement montre-t-il clairement ce que l'enseignant devra faire ?* » (Ibid.).

Ce qui correspond au critère de l'instrumentalité qui semble aussi avoir joué ici dans l'appropriation de la proposition par les enseignant-e-s. Car, dans cette session « démonstration » (constituant du fait de son efficience et de la révélation qu'elle a permise un tournant dans la RA), ont précisément été décrites des activités que l'on pouvait réaliser avec les enfants, des activités qui avaient effectivement pu être réalisées par des collègues, les outils utilisés (grilles d'analyse, travail des groupes, contenu des albums jeunesse utilisable pour développer l'esprit critique des élèves, etc …) et même une temporalité dans laquelle inscrire ces activités. Cette nécessité d'un style pragmatique de la proposition de changement faite aux enseignant-e-s est soulignée par Christophe Marsollier (1998, p. 78) qui précise que « *Le sens d'une innovation n'est (...) pas toujours appréhendé en termes d'objectifs ou de compétences à faire acquérir aux enfants mais en termes de tâches (exercices, lectures, recherches ...) suggérées* ».

3) « c*omment le changement affectera-t-il personnellement l'enseignant (temps, énergie, qualification nouvelle, sentiment d'excitation et compétence) ; l'interférence avec les priorités existantes ? »* (Fullan, 1982, p. 113) .

Ce qui correspond au critère du coût.

Si l'idée de qualification nouvelle n'apparaît pas de manière évidente comme étant intervenue ici dans le processus de décision de mise en œuvre des participant-e-s, tous les autres points de cette dernière question apparaissent toutefois dans l'évaluation qu'ils/elles ont pu faire de la proposition de changement :

► *Temps, énergie et interférence avec les priorités existantes :*

Les références aux priorités, au manque de temps et de disponibilités, faites par les participant-e-s, sont apparues régulièrement dans les réunions. Mais ce qui nous intéresse ici, c'est ce qui a pu faire de cette troisième session, une session tournant, c'est-à-dire, ce qui a pu, dans ces réunions, rassurer les enseignant-e-s au sujet d'une éventuelle perte de temps.

Le rapport au temps des enseignant-e-s ne concerne pas que leur temps personnel mais également celui de la classe, de leurs élèves. En se lançant dans l'éducation à l'égalité des sexes, en passant du temps de classe sur ce sujet, outre l'énergie demandée et le travail personnel à fournir, les enseignant-e-s peuvent aussi craindre de freiner le travail de leur classe, leur progression dans le

programme.

« - Charlotte : *Mais, c'est vrai qu'on n'a pas le choix de, de, de pouvoir rester aussi longtemps sur un même sujet … Vu tous les sujets qu'on doit aborder, quoi. Donc, c'est peut-être ça, ce qu'il y a derrière, quand les enseignants disent ça* [ne pas pouvoir passer beaucoup de temps sur l'égalité des sexes avec leurs élèves] *… Il y a ça, aussi, il y a cette pression.*

- Georges : *Ça* [l'éducation à l'égalité entre les filles et les garçons] *prend la place de* ?

- Charlotte : *Voilà* »[178].

« *Mais c'est vrai qu'on est engouffré dans les programmes, les choses à finir …* »[179].

La perception du coût du projet pour l'enseignant-e dépend aussi de son évaluation des désavantages ou avantages que ses élèves vont effectivement retirer de son investissement personnel. La perception du coût est aussi liée à celle de la congruence.

Or, dans cette session 3, d'une part, l'investissement en terme de surcroît de travail lié à la mise en œuvre des activités dans les classes, que les enseignant-e-s avaient pu imaginer devoir fournir, leur est apparu comme moins important que prévu. Ils/elles ont en effet constaté que je pouvais m'engager concrètement dans l'accompagnement de la réalisation des actions sur le terrain (en prenant des groupes d'élèves pour les recherches, en synthétisant les données et compilant les résultats des élèves, etc.) et que, non seulement je pouvais leur fournir une aide concrète sur le temps scolaire mais, également, que je les déchargerai de tout ce qu'ils/elles auraient pu considérer comme un temps additionnel de préparation et de finalisation du travail des élèves.

D'autre part, comme évoqué précédemment, lorsqu'ont été mises en évidence la transversalité des activités et également, leurs jonctions avec les fondamentaux (mathématiques, français), l'idée d'une perte de temps pour la classe a également été écartée.

« (…) *dans la forme sous laquelle Sylvaine traite cette question avec ses élèves, tu vois bien que ça n'a pas pris la place, mais qu'au contraire, ça a permis d'acquérir des compétences dans tous les domaines, en maths, en français, que c'était complètement transversal, et que, de surcroît ça a aussi permis de donner du sens à des apprentissages du domaine du français et des maths, … Entre autres, sans parler de la résolution de problèmes, de la mise en recherche, du vivre ensemble, etc …*

- Georges : *Ben oui ! Elle a fait les proportions, les maths, la lecture compréhension, …*

- Sylvaine : *Oui.*

178- Retranscription R3-G2, annexe 22, lignes 1426 à 1430.

179- Retranscription R4, annexe 23, ligne 1044.

- Georges : *Tu fais tout ! Au travers d'un projet …*
- Sylvaine : *Oui.*
- *Georges : Tu fais tout, ouais !* »[180].

► *Sentiment d'excitation et compétence :*

Dans cette session 3, enfin, la qualité du travail présenté fourni par les élèves, leur motivation perceptible lors des séances, leur enthousiasme et leur implication ainsi que les possibilités pédagogiques pour aborder la question du genre avec les enfants que les participant-e-s découvrent dans leurs albums sont autant de sources de motivation pour les enseignant-e-s dont le sentiment d'excitation est alors perceptible : « *C'est impressionnant », « spectaculaire », « bluffant », « super », « génial ! »,* … (annexes 20 et 22).

La composition des groupes de participant-e-s (qu'ils/elles apparaissent comme plus « résistant-e-s »[181] ou comme plus « discipliné-e-s »[182] ; qu'ils/elles travaillent en équipe ou soient isolé-e-s dans leur école ; que le groupe soit constitué par une proportion plus ou moins élevée d'enseignant-e-s de maternelle), pour la première fois, n'a alors plus eu d'influence notable sur le contenu des réunions qui se sont centrées sur un objet de recherche commun. L'hypothèse que nous avions faite qui était qu'un travail d'équipe autour de l'élaboration de cette éducation à l'égalité des sexes puis, de sa mise en œuvre, serait peut-être plus susceptible de la favoriser, ne semble pas se confirmer ici.
Ce qui apparaît surtout, plus que l'importance d'un travail et d'une formation réalisée en équipe, c'est la nécessité d'un ancrage dans les pratiques et le terrain des participant-e-s. Ainsi, on peut noter que les analyses sur les albums de la session 1 à la session 3, ou la séance de classe proposée à l'analyse de la même manière dans les deux groupes (film vidéo sur la classe de CE2-CM1 de Sylvaine, G2) lors de cette session tournant, ont davantage intéressé et ont eu plus d'effets directs sur le groupe de RA, lorsque les analyses portaient sur l'une des classes de ce groupe.
Les différences d'appropriation chez les enseignant-e-s de maternelle et ceux/celles d'élémentaire se confirment, ce qui est à nouveau appuyé par l'absence d'activités réalisées avec les élèves de maternelle dans l'intersession 3-4 que l'on peut toujours observer dans les deux groupes. Toutefois si les élèves de maternelle ne sont toujours pas mis en action dans cette intersession 3-4, les

180- Retranscription R3-G2, annexe 22, lignes 1431 à 1441.
181- ne répondant pas aux propositions de recherche initiales, contestant les résultats des recherches, interrogeant et critiquant l'accompagnement et le soutien de l'Éducation Nationale
182- suivant chaque propositions de recherche de la chercheuse, demandant à être dirigé dans le travail à effectuer

enseignant-e-s de maternelle entrent en action durant cette période en revisitant leur bibliothèque de classe pour y introduire plus d'égalité quantitative et qualitative entre les sexes et « ouvrir des possibles » (ajout d'héroïnes, recherche d'albums avec des personnages contredisant les stéréotypes de sexe (garçons sensibles, filles casse-coup, etc …)).
Enfin, se confirme, dans cette session, la nécessité pour les enseignant-e-s de passer par certaines étapes (que nous décrirons plus en détail au point IX-4. suivant : « Les étapes d'une formation des enseignant-e-s au traitement de la QSV qu'est éduquer à l'égalité des sexes ») leur permettant de s'approprier leur formation sur ce sujet de l'éducation à l'égalité des sexes.

Quatrième session (S4) : fin juin 2015 – *Le bilan confirmation* -

IX-3-3-10. Déroulement des réunions de la quatrième session (S4)

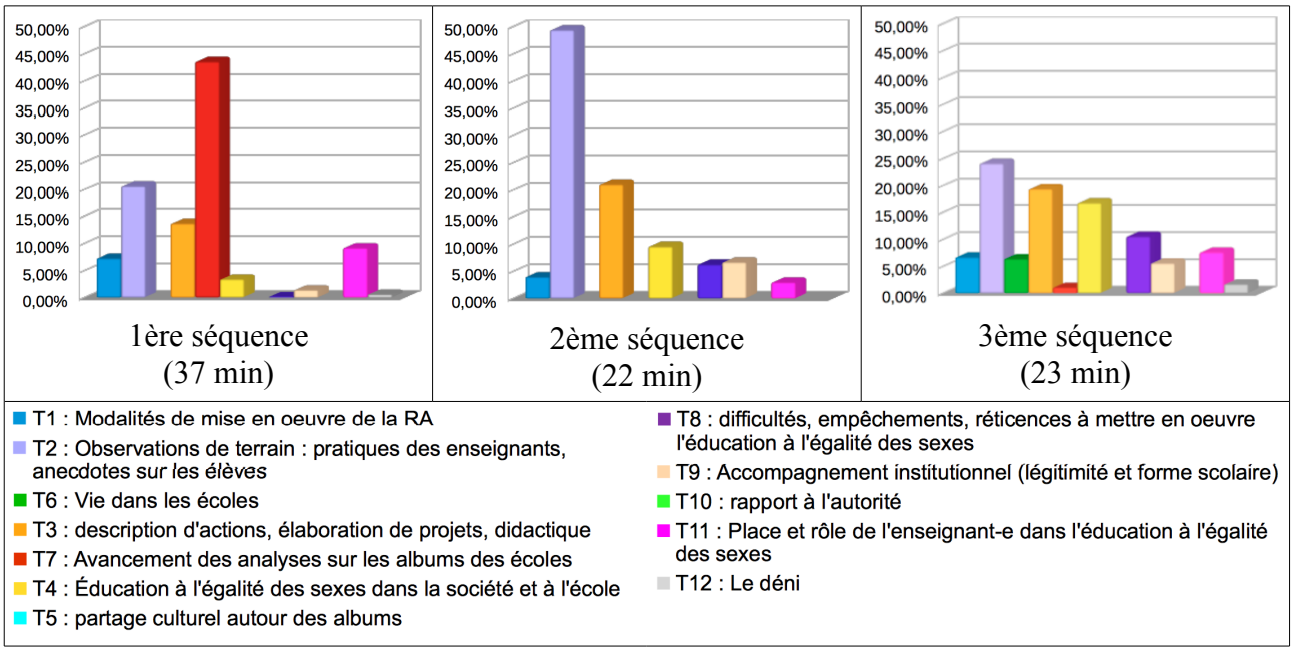
Lors de la session 4 de cette Recherche-Action, les enseignant-e-s des deux groupes (à leur demande) sont réunis dans une même réunion (R4) pour analyser ensemble les dernières actions réalisées dans les écoles et faire le bilan de cette année de recherche avec leurs élèves.

A. Découpage en séquences R4-G1/G2

La réunion 4 avec ces deux groupes a duré une heure et vingt-deux minutes. Elle peut être décomposée en trois séquences assez équilibrées, qui peuvent être intitulées comme suit :
1) Restitution des résultats des recherches effectuées par les élèves sur la littérature jeunesse dans les écoles ;
2) Observation des effets sur les élèves des actions menées dans les écoles ;
3) Du bilan à l'intérêt de la mise en œuvre de l'éducation à l'égalité des sexes.

L'importance accordée aux différents volumes selon les séquences est illustrée dans les graphiques n°17, ci-après :

Graphiques 17 : Typologie des conversations au cours des séquences de la réunion 4 avec les deux groupes (R4-G1/G2) :



Lors de la première séquence sont projetés sur grand écran aux enseignant-e-s, comme ils l'ont été aux enfants dans les classes, les résultats des recherches quantitatives et qualitatives effectuées par les élèves sur les albums de leur école, pour être commentés et analysés ensemble (Thème T7).

Lors de la deuxième séquence, sont décrits par les participant-e-s les effets de ce travail sur leurs élèves et sont commentées des productions écrites de ces derniers, concluant leurs recherches sur les albums, rapportées par les participant-e-s à la réunion (Thèmes T2 et T3).

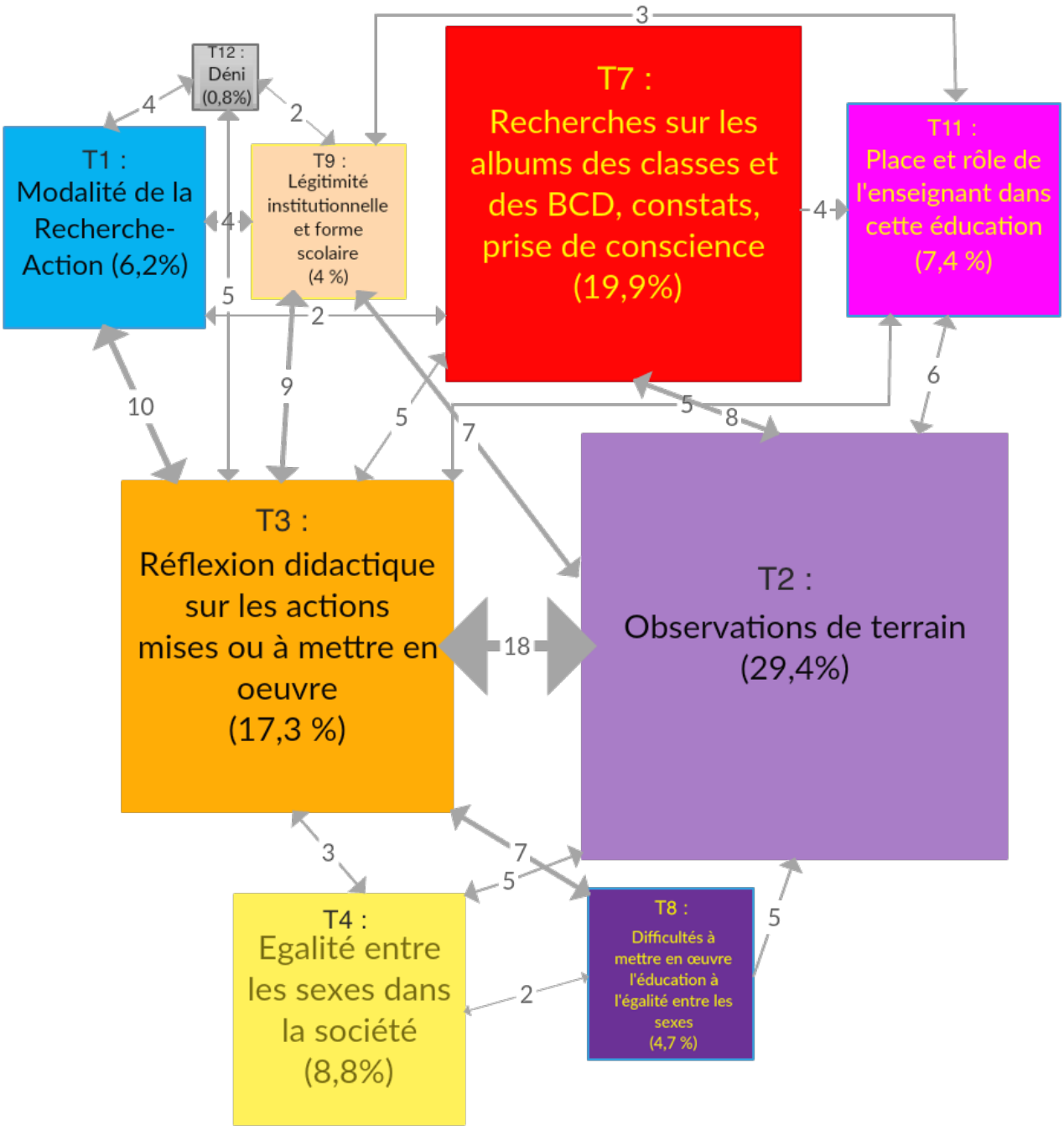
Lors de la troisième séquence, sous forme de bilan, l'intérêt de mettre en œuvre l'éducation à l'égalité des sexes à l'école est développé à travers l'ensemble des sujets déjà abordés dans cette Recherche-Action : le travail effectué par les élèves, les avantages qu'ils en ont tirés, les compétences qu'ils ont développées, leurs capacités (Thèmes T2 et T3), l'égalité des sexes dans la société et le pouvoir d'agir de l'école (T4), les difficultés pédagogiques rencontrées et des solutions pour les surmonter (T8), le rôle et la place de l'enseignant-e dans cette éducation à (T11), la forme scolaire à adopter (T9), etc.

B. Structure de la réunion R4-G1/G2

Comme on peut l'observer dans la figure 15, ci-après, cette dernière réunion, sous forme de bilan, est centrée sur l'observation, la description et l'analyse des actions mises en œuvre dans les écoles et de leurs effets (T3, orange et T2, mauve), puis en périphérie directe de ces études, sur le contenu des albums des écoles, analysé sous l'angle des inégalités de sexe véhiculées (T7, rouge). C'est-à-dire autour d'une des questions de la recherche, devenue puis restée centrale : *« Comment travailler sur et avec les albums pour la jeunesse pour développer l'esprit critique des enfants sur les stéréotypes de sexe présents dans ces albums et leur implication dans les inégalités de sexe ? ».*

Autour de cette interrogation, dans le bilan effectué, gravitent les principaux thèmes ayant accompagnés cette question de recherche tout au long de l'année de RA. D'abord la forme scolaire à adopter dans le cadre de l'éducation à l'égalité des sexes et la légitimité qui peut être donnée à cette éducation à - mais aussi alors aux enseignant-e-s la mettant en œuvre - (T9, couleur chair), ainsi que la place et le rôle de l'enseignant-e éduquant à l'égalité des sexes (T11, rose). Puis, dans la révélation du pouvoir d'agir de l'école et de ses acteurs/trices, est abordé l'intérêt de cet enseignement et sa nécessité compte tenu de la persistance des inégalités entre les sexes dans la société (T4, jaune). Enfin, sont explorées les solutions à apporter aux difficultés pédagogiques rencontrées lors de la mise en œuvre de cette « éducation à » dans les classes (T8, magenta).

Figure 15 : Structure R4-G1/G2 :



C. Résumé R4-G1/G2

Suite aux prises de conscience de la session précédente et aux mises en œuvre sur le terrain qu'elles ont déclenchées, le travail effectué dans les classes lors de l'intersession est présenté et analysé lors de cette réunion bilan avec les deux groupes de recherche. Le bilan porte sur ce travail des élèves, sur les résultats de leurs recherches sur les albums, sur les observations effectuées sur ces deux points et sur les effets de ce qui a été observé. Est donc fait un état des lieux très détaillé des stéréotypes de sexes véhiculés par les albums pour la jeunesse utilisés dans les classes qui débouche sur une liaison avec leur implication dans les inégalités entre les sexes et, sont confirmés les compétences développées par les enfants, leurs capacités et les effets bénéfiques de leur travail sur ces derniers.

IX-4. Les étapes d'une formation des enseignant-e-s au traitement de la QSV qu'est éduquer à l'égalité des sexes

Au fur et à mesure de la RA, les participant-e-s se sont ainsi approprié la demande qui leur est faite d'éduquer leurs élèves à l'égalité des sexes. D'une part, en lui donnant du sens : devant la persistance des inégalités entre les sexes véhiculées par divers supports éducatifs et face à leur invisibilité, il faut développer l'esprit critique des enfants au sujet de ces inégalités pour promouvoir l'égalité des sexes appelée par les valeurs contemporaines de l'école et de la société. D'autre part, en lui donnant une signification : un moyen réalisable et efficace de parvenir à développer l'esprit critique des enfants à ce sujet est de leur permettre d'effectuer une analyse de la littérature pour la jeunesse qu'ils côtoient sous l'angle des inégalités de sexe véhiculées.

Il apparaît ainsi que l'éducation à l'égalité des sexes à l'école n'est pas juste à développer et expliquer dans ses modalités mais est à introduire. C'est alors, comme tout projet de changement, qu'elle peut être appréhendée. « *Un engagement croissant au cours de la mise en œuvre d'un projet de changement s'explique par le fait que, pour les enseignants qui y sont associés, l'innovation devient de plus en plus significative. C'est en travaillant avec l'innovation, en discutant avec d'autres enseignants, en faisant des expériences positives et négatives que l'on acquiert une compréhension de plus en plus claire des principes sous-jacents, que l'on découvre ce que l'innovation signifie sur le plan de l'enseignement quotidien* ». (Crandall, 1983, cité par Vandenberghe,1986, p. 24).

IX-4-1. Les étapes par lesquelles les acteurs/trices passent pour se saisir de la demande

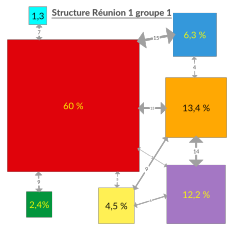
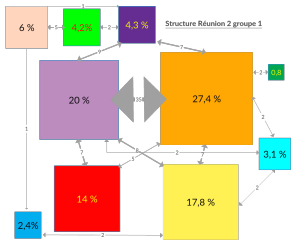
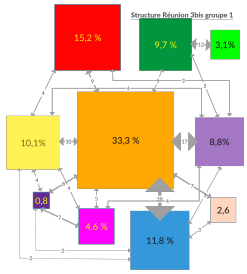
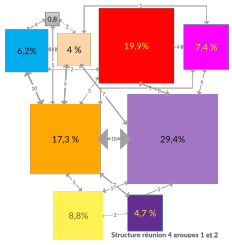
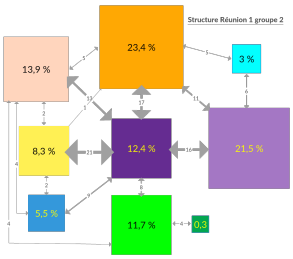
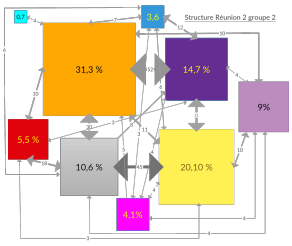
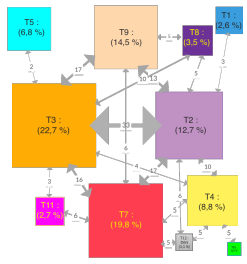
IX-4-1-1. Une place à accorder dans la formation aux préoccupations et représentations initiales des participant-e-s

Selon Roland Vandenberghe (Ibid., p. 17), « *les individus associés au changement passent par des étapes dans leurs perceptions de l'innovation et les sentiments qu'ils éprouvent à ce sujet, ainsi que dans leur compétence à s'en servir* ».

On peut constater, en analysant chronologiquement les structures des réunions des deux groupes, que le cheminement à l'intérieur des réunions de cette RA dépend, avant d'aboutir à un centrage

commun, de la constitution de ces groupes. Toutefois, quelle que soit la constitution des groupes, à un moment donné, ils passent tous par des préoccupations communes qui apparaissent alors comme des étapes nécessaires par lesquelles transiter pour s'approprier l'éducation à l'égalité des sexes et qui, une fois abordées, peuvent être évacuées en périphérie des préoccupations ou disparaître complètement. Le tableau n° 16, ci-après, reprend les structures de l'ensemble des réunions présentées chronologiquement.

Figures 16 : Évolution des structures des réunions des deux groupes[183] :

	Session 1 La prise d'information	Session 2 Les prémices du diagnostic	Session 3 La révélation	Session 4 Le bilan confirmation
Gr1				
Gr2				

- modalités de mise en oeuvre de la recherche
- pratiques des enseignants, observations sur les élèves
- vie de l'école et conversations hors sujet
- actions mises en oeuvre ou à mettre en oeuvre, didactique
- restitution des résultats, analyses, constats
- égalité des sexes dans la société / recherches genre / intérêt et nécessité de l'éducation à l'égalité des sexes
- partage culturel, littérature jeunesse
- difficultés à mettre en oeuvre l'éducation à l'égalité entre les sexes
- forme scolaire, injonctions institutionnelles, légitimité
- rapport à l'autorité
- place et rôle de l'enseignant dans cette éducation
- Le déni : la contestation, la mise en doute des conclusions des recherches ou de la pédagogie des collègues

En observant ce tableau n° 16, on constate que quatre **sujets** restent **incontournables** et sont présents dans l'ensemble des réunions :

Ceux, attendus, parce que liés à la question de recherche, que sont :

- l'**analyse didactique des actions mises en œuvre** (T3, orange) ;
- les **observations de terrains** (T2, mauve) ;
- les **modalités de la recherche-Action** en cours (T1, bleu).

183- Reprise, pour comparaison, des schémas réduits des structures de réunions présentés en pages 163, 166, 174, 178, 191, 193, 196 et 233.

Mais également, un sujet amené, non pas par les propositions de la chercheuse, les propositions de recherche, mais par les interrogations (qui ne sont pas d'abord didactiques) des participant-e-s :

- le **débat sur l'égalité entre les sexes dans la société** (T4, jaune).

La présence incontournable de ce volume dans les réunions constitue une trace du fait que l'éducation à l'égalité des sexes à l'école entre dans le domaine du traitement des Questions Socialement Vives à l'école, ce sur quoi nous reviendrons dans les paragraphes suivants.

On constate également, toujours en observant le tableau n° 16 ci-avant, qu'il apparaît comme incontournable de passer par la discussion autour de **cinq sujets**. Ces sujets constituent autant de **passages nécessaires** vers lesquels les groupes arrivent à un moment donné et qu'ils peuvent abandonner dans leur évolution ou évacuer en périphérie de leurs préoccupations :

Le premier sujet vers lequel sont passé-e-s les participant-e-s est le sujet T7 (rouge) :

- Les **recherches sur les albums pour la jeunesse dans les écoles**.

Ce sujet n'apparaît que lors de la seconde réunion dans le groupe 2, et encore, bien timidement, et il a du mal à être jugé comme réellement pertinent par ce groupe, parfois dans le déni et la contestation. On ne s'attendait pas à voir délaissé, comme il l'a parfois été, ce sujet T7, parce qu'il faisait également partie de la question de recherche. Que ce sujet n'ait pas toujours pris la place attendue dans les réunions est la trace du fait que la proposition du/de la chercheur/cheuse ou du/de la formateur/trice, n'est pas systématiquement et directement adoptée par les participant-e-s, mais que son adoption dépend bien des décisions prises par les acteurs/trices eux/elles-mêmes et selon la signification qu'ils/elles donnent aux messages qui leur sont envoyés durant le processus de changement.

Les deux sujets « passages » suivants sont liés. Il s'agit des sujets T9 (couleur chair) et T10 (vert fluo) :

- La **légitimité institutionnelle de l'éducation à l'égalité des sexes et de la forme scolaire**.

Le sujet T9 fait des apparitions ponctuelles (R1G1, R2G2, R3G1 (mais très timidement) et R3G2, R4), peut disparaître et revenir d'une session à l'autre, et, ne prend pas autant d'importance dans les deux groupes. De surcroît ce sujet évolue. Il tend, au fur et à mesure de l'avancée des enseignant-e-s, de plus en plus uniquement vers la forme scolaire et les méthodes pédagogiques efficaces dans les « éducations à », délaissant l'interrogation de l'accompagnement institutionnel.

- Le thème du **rapport à l'autorité**.

Une fois apparu, en liaison avec la contestation des injonctions institutionnelles et la dénonciation du manque d'accompagnement par l'institution, ce sujet T10 disparaît progressivement dans les

deux groupes.

Le quatrième sujet « passage » est le sujet T11 (rose) :

- **Le rôle et la place de l'enseignant-e dans l'éducation à l'égalité entre les filles et les garçons**.

Il apparaît au fur et à mesure de la recherche, à partir de la seconde réunion pour le groupe 2 et, de la troisième pour le groupe 1.

Enfin, le sujet T5 (bleu fluo) apparaît en début de recherche puis, disparaît dans les dernières réunions (il pourrait donc être la trace d'une motivation pour les enseignant-e-s à participer à cette recherche) :

- Le **partage culturel autour des albums jeunesse**.

Un unique **sujet** est **propre à un groupe** et n'apparaît donc pas comme une étape obligatoire, un passage obligé, mais a quand même été nécessaire dans l'un des groupes, le sujet T12 (gris) :

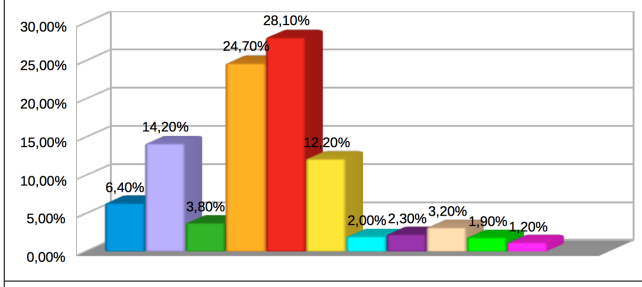
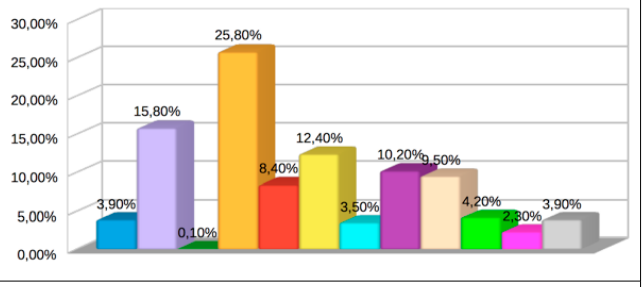
- **Le déni.**

Il n'apparaît de manière conséquente que dans la seconde réunion avec le groupe 2, et y occupe alors une position centrale. S'il est encore de manière très anecdotique présent dans la dernière réunion avec les deux groupes, il l'est suite aux interventions d'une unique enseignante du groupe 2.

Remarquons toutefois que si ce déni n'a pas été exprimé dans le groupe 1, l'étonnement dont font preuve ses participant-e-s à la découverte des résultats sur les albums jeunesse utilisés dans les écoles, montre cependant, au moins une méconnaissance des recherches genre sur la littérature jeunesse, si ce n'est une probable contestation ou mise en doute de leurs résultats, que les enseignant-e-s du groupe 1 n'ont pas manifestée ouvertement ou préalablement à leur recherche ou celles de leurs élèves.

Nous remarquons également que, selon la constitution des groupes, des sujets y sont plus développés que d'autres. Le tableau n° 33, ci-après, présente l'importance des thèmes développés dans chacun des deux groupes, sur l'ensemble des réunions de la RA.

Tableau 33 : De l'influence de la constitution des groupes sur le contenu des réunions :

Groupe 1 : « Les discipliné-e-s »	Groupe 2 : « les résistant-e-s »
	
T1 : Modalités de mise en oeuvre de la RA T2 : Observations de terrain : pratiques des enseignants, anecdotes sur les élèves T6 : Vie dans les écoles T3 : description d'actions, élaboration de projets, didactique T7 : Avancement des analyses sur les albums des écoles T4 : Éducation à l'égalité des sexes dans la société et à l'école T5 : partage culturel autour des albums	T8 : difficultés, empêchements, réticences à mettre en oeuvre l'éducation à l'égalité des sexes T9 : Accompagnement institutionnel (légitimité et forme scolaire) T10 : rapport à l'autorité T11 : Place et rôle de l'enseignant-e dans l'éducation à l'égalité des sexes T12 : Le déni

On note ainsi des thèmes, prépondérants selon le groupe, qui sont répertoriés dans le tableau n°34, ci-après.

Tableau 34 : Récapitulatif des thèmes prépondérants selon le groupe :

Groupe 1 « Les discipliné-e-s »	Groupe 2 « Les résistant-e-s »
- Les recherches sur les albums jeunesse dans l'école (rouge) - Les modalités de mise en œuvre de la RA (bleu) - La vie de l'école (vert foncé)	- Les difficultés, empêchements, réticences à éduquer à l'égalité des sexes (magenta) - Le déni (gris) - La légitimité donnée par l'institution et la forme scolaire (couleur chair) - Le rapport à l'autorité (vert fluo) - La place et le rôle de l'enseignant-e (rose), - Le partage culturel autour des albums (bleu fluo)

La constitution des groupes de Recherche-Action formation apparaît ainsi influencer le contenu des réunions.

Le groupe 1, qui sollicite plus de directivité et d'accompagnement développe davantage que le groupe 2 la proposition de recherche initiale de la chercheuse (T2, T3 et T7) en lui demandant plus d'encadrement pour la traiter (T1). De surcroît, intervient logiquement, dans ce groupe qui constitue l'équipe d'une même école, le sujet, parfois annexe, de la vie de l'école (T6, vert).

Le groupe 2, qui est plus critique et contestataire, manifeste davantage des difficultés, empêchements et réticences à éduquer à l'égalité des sexes (T8). Le thème du déni (T12) auquel se rattachent les réticences exprimées est alors développé dans ce groupe. Ou, inversement, c'est parce que ce groupe doute initialement davantage du diagnostic posé qui amène à mettre en œuvre l'éducation à l'égalité des sexes (mise en doute de la validité des recherches genre, sentiment d'une

égalité des sexes qui serait déjà réalisée), qu'il développe davantage de réticences à mettre en œuvre un enseignement qui s'appuierait alors sur des savoirs incertains et contestables, voire une idéologie, et/ou, qui n'aurait plus lieu d'être dans cette société évoluée et aurait encore moins lieu d'être lorsqu'il prendrait la place d'autres points à traiter, plus fondamentaux et prioritaires. Dès lors, ce groupe interroge davantage la légitimité de cet enseignement que l'Éducation Nationale lui demande pourtant de mettre en œuvre (ou pas ?) et la façon dont l'Éducation Nationale va accompagner (ou non) les enseignant-e-s dans cette mise en œuvre. Ce qui est lié aux thèmes du rapport à l'autorité (T10) et ce que ce groupe va aussi lier au thème de la place et du rôle de l'enseignant-e (T11). Thèmes qui seront donc également plus développés dans ce groupe.
Enfin, lorsque la motivation initiale à participer à cette formation ne semble donc pas, dans ce groupe 2, avoir été la conscience d'une nécessité (et d'une légitimité) à éduquer à l'égalité des sexes à l'école, apparaît davantage dans ce groupe ce qui a pu constituer leur première motivation à participer à la RA : leur envie de travailler avec les albums pour la jeunesse. Attirance pour la littérature jeunesse, développée au travers du thème du partage culturel autour des albums (T5), qui a peut-être poussé les participant-e-s de ce groupe à « défendre » davantage, dans les premières réunions, un outil pédagogique qu'ils/elles plébiscitaient particulièrement.

Les motivations et représentations initiales des participant-e-s à une telle formation vont donc entraîner, lorsqu'on les laisse s'exprimer, des contenus différents au sein de la formation. Cependant, ce qu'a montré cette recherche, c'est que, quelles que soient ces motivations et représentations initiales des participant-e-s, il est possible d'arriver à une appropriation commune, dans des groupes très différents, par les enseignant-e-s formé-e-s, de la demande d'éduquer à l'égalité des sexes à l'école et de la mise en œuvre de cette « éducation à » dans leurs pratiques.

IX-4-1-2. Vers quelques préconisations

L'espace que la formation va accorder aux divers sujets, exprimés par les enseignant-e-s formé-e-s lorsqu'on leur en donne la possibilité, ne modifie donc pas le résultat de la formation. Au contraire, c'est, selon nous, en partant des préoccupations des enseignant-e-s et de leurs représentations initiales concernant l'égalité des sexes que l'on peut travailler sur les savoirs de sens commun concernant les femmes et les hommes, les filles et les garçons, le féminin, le masculin, et les conduites qu'ils commandent. Et c'est ce travail qui va permettre de faire évoluer, chez les formé-e-s, leurs conceptions de ce que devrait être la réalisation de l'égalité entre les sexes et qui permettra, en partie, la reconnaissance de la nécessité et de la légitimité de l'éducation à l'égalité des

sexes.

La composition du groupe de participant-e-s à une formation fait varier les besoins de ce groupe d'aborder et de revenir sur tel ou tel sujet. On peut alors s'interroger sur l'efficacité des formations dont le contenu est temporellement organisé et tout tracé, indépendamment des groupes auxquels elles vont s'adresser. Ces besoins différenciés des groupes de formé-e-s questionnent aussi la pertinence des formations qui ne prévoiraient pas d'espaces d'expression des représentations et préoccupations spécifiques. Nous nous interrogeons en particulier sur l'efficacité des formations qui n'offriraient pas d'espace au débat sur l'égalité entre les sexes dans la société, lorsque nous avons constaté que ce sujet était incontournable dans nos deux groupes de RA. Nous rejoignons ainsi Nicole Mosconi qui considère qu'« *une simple formation théorique des personnels de l'Éducation nationale sous forme de cours et de conférences est inefficiente* » et que, quel que soit le contenu de cette formation théorique (« *si informé et argumenté soit-il* »), « *il y a bien des chances qu'[elle] laisse [les] convictions profondes [des enseignant-e-s] et surtout leurs conduites inentamées* » (Mosconi, 2009, pp. 6-7).

Donner une place à l'expression des préoccupations et représentations des enseignant-e-s, c'est aussi donner du temps, de manière différenciée selon les groupes, à cette expression, à la confrontation des points de vue, aux diverses réponses à apporter selon les représentations exprimées. C'est passer plus de temps avec un groupe qu'avec un autre sur ..., donner plus de temps à un groupe qu'à un autre sur … C'est donc accepter une formation différenciée qui n'est pas prédécoupée et organisée dans le temps et qui nécessite du temps pour arriver à une évolution des conceptions.

Les résultats de la RA que nous avons conduite confirment ainsi les préconisations des chercheurs/cheuses en matière de formation des enseignant-e-s à l'égalité des sexes. Ainsi Nicole Mosconi posait déjà en 2009 (p. 7) « *une certaine durée afin qu'un travail en profondeur puisse se faire* » comme l'une des conditions de l'efficacité des formations, ou encore, Genevieve Guilpain pointait toujours en 2016, comme l'un des points de vulnérabilité que rencontre aujourd'hui la formation des enseignant-e-s sur le genre : « *le manque de temps nécessaire à un travail approfondi qui permettrait l'assimilation et l'appropriation de connaissances complexes et grâce auquel les professeur-e-s se sentiraient davantage autorisé-e-s à travailler ces problématiques avec leurs élèves* »[184].

N'ayant aucune prise sur les temps de formation que l'Éducation Nationale va accorder ou non à

184- [En ligne : http://skhole.fr/la-formation-au-genre-avancees-et-resistances-par-genevieve-guilpain, consulté le 8 décembre 2016]

l'éducation des sexes, je me suis demandée comment gagner du temps au sein même d'une formation du type de celle que j'avais proposée dans cette RA. Il m'était alors apparu qu'un moyen d'offrir plus de temps à la formation pourrait être d'harmoniser les groupes de participant-e-s selon certaines de leurs préoccupations. Mais comment connaître par avance ces préoccupations et constituer des groupes dans lesquelles elles seraient harmonisées ? Lors de l'analyse de cette recherche se dégagèrent alors deux groupes identifiables qui pouvaient posséder certaines préoccupations qui leur semblaient propres : les enseignant-e-s de l'école maternelle et ceux de l'école élémentaire. Les enseignant-e-s de maternelle, se sont en effet, dans un premier temps, inquiétés davantage que les enseignant-e-s d'élémentaire à l'idée d'aborder le sujet de l'égalité des sexes avec des enfants qui seraient trop jeunes[185]. Les enseignant-e-s de l'élémentaire ont beaucoup moins développés dans la RA ces préoccupations liées à l'âge de leurs élèves. J'avais alors envisagé l'idée qu'un gain de temps dans le travail à effectuer au sein de la formation pourrait être obtenu en proposant des formations dissociées aux enseignant-e-s de maternelle et à ceux/celles de l'élémentaire.

Cependant, je ne suis plus convaincue que cette configuration permettrait effectivement de travailler plus efficacement (si tant est que le plus vite corresponde bien au plus efficace) avec les professeur-e-s des deux écoles maternelle et élémentaire.

Si des groupes dissociés maternelle/élémentaire feront peut-être avancer plus rapidement dans la réflexion les enseignant-e-s de l'école élémentaire, puisqu'ils/elles ne seront plus freiné-e-s par certaines réticences et difficultés exprimées par leurs collègues de maternelle, les réponses fournies par la RA aux questionnements, apportés par les enseignant-e-s de maternelle, liés au jeune âge des enfants, ont aussi peut-être permis d'anticiper sur des questions que les enseignant-e-s d'élémentaire allaient également se poser ou de répondre à des questions qu'ils/elles n'auraient pas forcément posées mais qui pouvaient toutefois entrer dans leurs préoccupations.

En outre, l'observation des activités des enfants (permise dans la RA par l'unique mise en action des élèves d'élémentaire) a peut-être fait évoluer plus rapidement les enseignant-e-s de maternelle qui auraient sans doute disposé moins vite de situations à observer avec des élèves dans une formation sans enseignant-e-s de l'école élémentaire, puisqu'ils/elles auraient peut-être mis beaucoup plus de temps que leurs collègues d'élémentaire avant de décider de mettre effectivement leurs élèves en action. Or, c'est cette observation des enfants qui, dans la RA, a permis de confirmer le pouvoir d'agir de l'école et donc a motivé à agir les enseignant-e-s en les rassurant sur l'intérêt et l'efficacité de leur action.

185- Trop jeunes et pour aborder une question liée aux sexes (ou au sexe ?), et pour avoir développé encore les capacités qui leur permettraient de traiter la question de l'égalité des sexes.

Enfin, des groupes de formation réunissant enseignant-e-s de maternelle et enseignant-e-s d'élémentaire, même s'ils peuvent paraître freinés au départ, par quelques préoccupations semblant propres aux enseignant-e-s de maternelle, permettent d'envisager l'éducation à l'égalité des sexes comme une construction de l'égalité des sexes à réaliser ensemble, dans la continuité et dans le temps. Et, envisager, en tant que co-éducateurs, cette continuité dans les apprentissages liés à l'éducation à l'égalité des sexes est également un moyen de faire gagner du temps à la réalisation de l'égalité des sexes et aux professeur-e-s des écoles dans leur organisation.

IX-4-2. Considérer qu'on a affaire à une QSV et tenir compte des risques liés à son traitement

IX-4-2-1. Les traces de la Question Socialement Vive dans l'évolution des structures des réunions de RA

Deux traces de l'existence de la QSV émergent au travers de l'analyse que nous faisons des réunions de RA, de part la présence, comme incontournable, de deux thèmes qui n'apparaîtraient pas de la même manière dans une formation autour d'un autre sujet pédagogique « non vif »[186]. Le premier est le thème T4 : la question, non didactique et incontournable, présente sans exception dans chaque réunion de cette RA, de l'égalité des sexes dans la société. Le second est le thème T9 : la question ponctuelle et récurrente de la forme scolaire et de l'accompagnement institutionnel donné à cette « éducation à ».

De la première question (l'égalité des sexes dans la société, T4) dépend la légitimation de l'éducation à l'égalité entre les sexes que l'on tente de mettre en place. Et, c'est sur cette question que va s'appuyer la problématisation didactique à construire de la question de l'égalité des sexes pour pouvoir éduquer à cette égalité.
La seconde question (la forme scolaire à adopter et l'accompagnement institutionnel donné à cette « éducation à », T9) montre les difficultés et doutes dans lesquels sont plongé-e-s les enseignant-e-s lorsque, sans une politique éducative claire, continue et cohérente, mais, dans des injonctions parfois contradictoires, ils/elles doivent pourtant éduquer à l'école.
Les enseignant-e-s ayant participé à cette recherche ont continuellement eu besoin de revenir sur le débat sur l'égalité des sexes dans la société et, régulièrement sur l'accompagnement institutionnel et

186- On ne débattrait pas de la même manière dans une formation sur les mathématiques du théorème de Pythagore ou dans une formation autour de la grammaire sur l'accord du participe passé.

la capacité de la forme scolaire, alors prônée par l'Éducation Nationale, à répondre à ses demandes « d'éducation à ».

A- La présence incontournable dans les réunions de la QSV de l'égalité des sexes dans la société

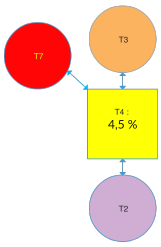
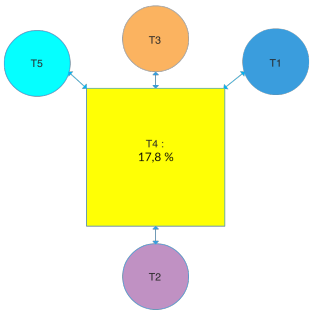
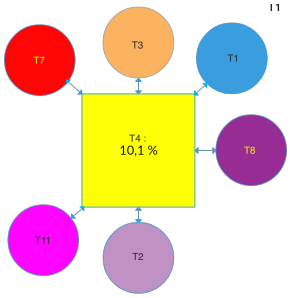
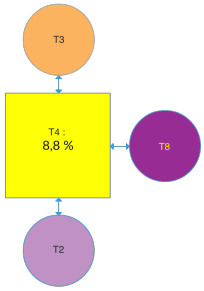
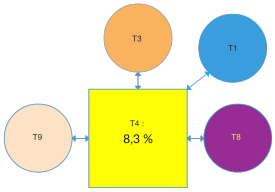
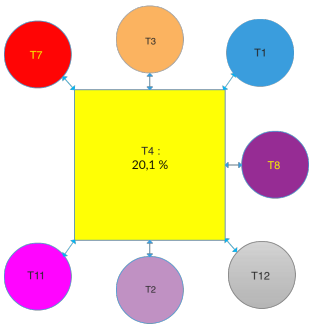
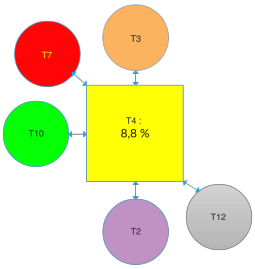
En lien avec la réflexion didactique (T3, orange dans les schémas) et les études sur les albums pour la jeunesse des écoles (T7, rouge dans les schémas), le débat sur l'égalité des sexes dans la société, va permettre, au fur et à mesure des réunions de RA, de problématiser didactiquement notre question (Point VIII-1-1 de cette thèse). Toutefois, ce n'est pas dans le cadre de cette problématisation qu'il est d'abord convoqué par les participant-e-s à la RA, mais dans la recherche d'une légitimité à traiter cette QSV avec de jeunes enfants.

Dans l'ensemble des réunions, la conversation sur l'égalité des sexes dans la société (T4, jaune) est présente et, elle est en majorité en position centrale ou proche du centre dans les structures des réunions, ne glissant à la périphérie des préoccupations qu'à la dernière réunion de RA.

Ce qui se lit dans le tableau récapitulatif n°35, ci-après, qui indique, pour chaque réunion :

- l'importance donnée au débat sur l'éducation à l'égalité des sexes dans la société (T4) dans l'ensemble des conversations ayant eu lieu durant chaque réunion, importance illustrée par l'aire du carré jaune qui représente le volume de ce thème ;
- la place qu'a occupé ce volume dans les structures des réunions de RA que nous avons élaborées ;
- les liens que le thème a eu dans la réunion avec d'autres thèmes (représentés par les ronds de couleurs).

Tableau 35: Présence et liens avec les autres thèmes de conversation du débat sur l'égalité des sexes dans la société dans les réunions de RA :

	Session 1	Session 2	Session 3	Session 4
Gr1	Position dans la structure : **périphérique** 	Position : **périphérie proche du centre** 	Position : **périphérie proche du centre** 	Position dans la structure de la réunion : **périphérique** 
Gr2	Position : **périphérie proche du centre** 	Position dans la structure de la réunion : **centrale** 	Position : **périphérie proche du centre** 	

Légende :
- T4 : Éducation à l'égalité des sexes dans la société et à l'école
- T3 : réflexion didactique sur les actions mises ou à mettre en œuvre
- T8 : difficultés, empêchements, réticences à mettre en œuvre
- T9 :Forme scolaire et accompagnement institutionnel
- T7 : Recherches sur les albums jeunesse dans les écoles
- T1 : modalités de la RA
- T2 : observations de terrains
- T12 : déni
- T10 : Rapport à l'autorité
- T11 : Place et rôle de l'enseignant-e
- T5 : Partage autour de la littérature

On constate, dans la modélisation ci-dessus (tableau 35), un même besoin (comme une étape nécessaire) des deux groupes de participant-e-s, au même moment (session 2), de donner une place conséquente (en terme de volumes) et centrale à ce débat qui se présente alors comme une justification à l'action (persistance des inégalités entre les sexes dans la société, constats par les recherches d'une éducation différenciée entre les sexes, supports didactiques empreints de sexisme, etc.) et, ainsi, également, comme une légitimation de l'action.

Pour analyser les liens qu'a entretenu le débat sur l'égalité des sexes avec les autres thèmes tout au long des réunions de RA, nous n'avons pas considéré la présence récurrente des thèmes T1, T2, T3 et T7. Cela parce que ces thèmes apparaissent dans le tableau n°35, non pas parce que directement liés au thème du débat sur l'égalité des sexes, mais parce qu'ils sont constitutifs du fonctionnement

de la RA et associés à sa question de recherche. Ils apparaissent ainsi liés à tous les thèmes dans l'ensemble des réunions.

Si, l'on met de côté ces thèmes, le débat sur l'égalité des sexes apparaît alors comme d'abord et largement lié (dans quatre réunions sur sept) au sentiment de difficultés, qui stimule une mise en exergue des empêchements, qui, à leur tour, provoquent des réticences à mettre en œuvre une éducation à l'égalité entre les filles et les garçons (T8, magenta). Dès lors, ce débat est principalement convoqué afin de légitimer la mise en œuvre de l'éducation à l'égalité des sexes en répondant à ces difficultés de réalisation avancées par les participant-e-s à la RA, lorsque ils/elles s'interrogent et interrogent alors la recherche (par le biais de la chercheuse) sur la nécessité de cette « éducation à » et/ou sur leur pouvoir d'agir et leur légitimité à agir. Dans cette recherche de légitimité, le thème T4 est aussi en lien, dans deux réunions sur sept pour chaque thème, avec les doutes des participant-e-s (le déni – T12, gris -) et avec leur demande d'affirmation d'un rôle effectivement et légitimement à jouer (place et rôle de l'enseignant-e dans cette éducation à l'égalité entre les sexes – T11, rose -). Au sein du groupe 2 (plus « résistant »), il est lié (dans une réunion sur sept) à une interrogation de l'accompagnement institutionnel (T9, couleur chair) et au rapport à l'autorité (T10, vert fluo). La controverse autour de la mise en œuvre de l'éducation à l'égalité des sexes à l'école demande ainsi à ce que soient effectivement verbalisées une série de remises en cause (des injonctions à éduquer à l'égalité des sexes, du diagnostic de la situation amenant à éduquer à l'égalité des sexes, liées au manque d'encadrement et de protection de cet enseignement, etc.) pour pouvoir leur apporter des réponses affirmant la nécessité et la légitimité de traiter la QSV de l'égalité des sexes à l'école. D'où l'importance et la récurrence de ce thème T4, qui intervient en réponse à ces questionnements tout au long des réunions de la RA.

B- La question ponctuelle et récurrente de la forme scolaire et de l'accompagnement institutionnel

Selon Jane Méjias (2006) qui a interrogé le traitement de la question du genre dans l'enseignement des Sciences Economiques et Sociales (SES), l'une des traces de la vivacité de la question de la problématique d'égalité et de relations entre les sexes est sa présence ou « non présence » dans les programmes scolaires et sa non mobilisation lors du choix des supports didactiques à utiliser.

Dans les programmes scolaires du secondaire, la chercheuse avait ainsi relevé une présence faible, disséminée, et le plus souvent implicite de la problématique d'égalité et de relations entre les sexes. Elle en a conclu que « *L'effet produit [pouvait] être celui d'un curriculum caché* ».

Comme nous l'avons montré dans le chapitre I de cette thèse, bien que dans un certain nombre de textes officiels, l'Éducation Nationale semble préconiser depuis déjà une trentaine d'années le traitement de la question de l'égalité entre les sexes par le système éducatif, les injonctions institutionnelles à ce sujet sont en fait contradictoires et instables. En outre, les marches arrière effectuées par les décideurs/deuses, apparaissent comme une trace des difficultés qu'ils/elles semblent rencontrer pour véritablement affirmer la nécessité d'une éducation à l'égalité entre les sexes.

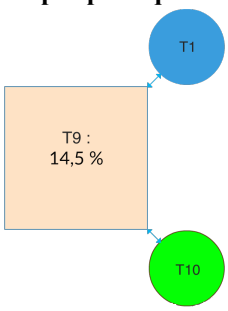
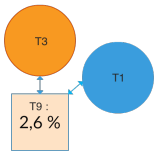
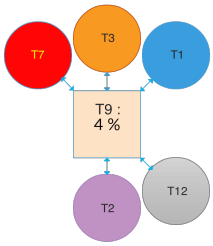
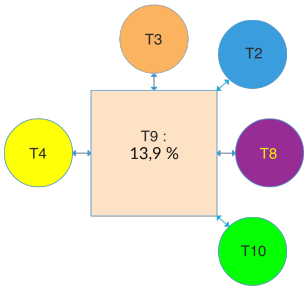
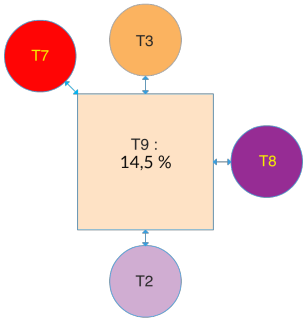
La problématique d'égalité et de relations entre les sexes reste, par ailleurs, également vive, sur le second point qu'évoquait Jane Méjias (2006, p. 192) : dans les supports didactiques. Dans les manuels scolaires du secondaire, « *les textes évoquent les inégalités entre sexes et pointent l'injustice de cette situation »* tandis que « *l'iconographie et les exercices suggèrent implicitement que le monde est ainsi et qu'il n'est pas prêt de changer, qu'il y a une sorte d'ordre naturel et biologique dans la répartition sexuée des rôles* ».
En ce qui concerne les supports didactiques, pédagogiques ou de socialisation utilisés à l'école primaire, nous avons vu, au chapitre II. (« La littérature jeunesse, un outil à exploiter ») et au point IX-1-2. (« Synthèse des analyses effectuées sur les albums des écoles par enseignant-e-s et enfants ») de cette thèse, combien les albums pour la jeunesse peuvent renvoyer à une représentation inégalitaire, discriminante et hiérarchisante de la société, qui est loin de répondre aux ambitions de lutte contre les inégalités entre les sexes qu'affiche le ministère de l'Éducation Nationale. Les manuels scolaires du primaire, toujours étudiés par les recherches actuelles[187], diffusent eux aussi encore une vision stéréotypée et sexiste ainsi cultivée par certains éditeurs scolaires.

Dès lors, les professeur-e-s des écoles peuvent se sentir démuni-e-s lorsque l'Éducation Nationale leur demande de lutter contre les inégalités de sexe mais d'utiliser aussi des supports pédagogiques qui les véhiculent, lorsque, d'un programme scolaire à l'autre, changent les méthodes pédagogiques à utiliser qui vont pourtant devoir accompagner aussi l'éducation à l'égalité des sexes et lorsque est fluctuant aussi, dans ces mêmes textes officiels, le contenu de cette « éducation à ». Et, ils/elles s'interrogent toujours sur leur « droit » à éduquer leurs élèves à l'égalité des sexes et sur la protection et la reconnaissance qu'ils/elles recevront de la part de leur hiérarchie si ils/elles se lancent dans cette « éducation à ». Ce qui se perçoit dans l'évolution de notre RA, de part la

187- Voir, par exemple, les recherches du centre Hubertine Auclert sur 22 manuels d'apprentissage de la lecture au CP édités entre 2008 et 2015.

présence fréquente (cinq réunions sur sept) et récurrente du thème de l'accompagnement institutionnel accordé à cette « éducation à » et de la forme scolaire à adopter dans ce cadre (T9, couleur chair). Ce qui est schématisé, dans le tableau n°36, ci-dessous, répertoriant la présence de ce thème T9 lors des réunions, sa place (centrale ou périphérique) et ses liens avec les autres thèmes de conversations.

Tableau 36 : Présence et liens avec les autres thèmes de conversation des sujets de la forme scolaire à adopter et de l'accompagnement institutionnel de l'éducation à l'égalité entre les sexes (couleur chair) :

	Session 1	Session 2	Session 3	Session 4
Gr1		Position dans la structure de la réunion : **périphérique** 	Position dans la structure de la réunion : **périphérique** 	Position dans la structure de la réunion : **périphérique :** 
Gr2	Position dans la structure de la réunion : **périphérique** 		Position : **périphérie proche du centre** 	

Légende :
- T9 : Forme scolaire et accompagnement institutionnel
- T4 : Éducation à l'égalité des sexes dans la société et à l'école
- T3 : réflexion didactique sur les actions mises ou à mettre en œuvre
- T8 : difficultés, empêchements, réticences à mettre en œuvre
- T7 : Recherches sur les albums jeunesse dans les écoles
- T1 : modalités de la RA
- T2 : observations de terrains
- T12 : déni
- T10 : Rapport à l'autorité

L'accompagnement institutionnel est doublement interrogé, d'une part, parce que dans la méconnaissance du contenu d'une demande institutionnelle peu diffusée et fluctuante, les enseignant-e-s ne sont pas assuré-e-s de trouver une reconnaissance institutionnelle en entrant, à leur façon, dans cette demande. D'autre part, parce que, percevant des risques associés à la mise en œuvre de l'éducation à l'égalité des sexes, ils/elles demandent et interrogent l'encadrement et la protection qui leur seront apportés par leur hiérarchie.

Ce thème T9, de la forme scolaire à adopter lorsqu'il s'agit d'éduquer à l'égalité entre les sexes et de l'accompagnement institutionnel accordé à cet enseignement et, l'encadrant et le « protégeant », est donc lié, lui aussi, dans un « *oui, d'accord, mais ..., vous êtes sûre que l'on doit / que l'on peut ... ?* » aux thèmes des difficultés, empêchements, réticences à mettre en œuvre cet enseignement (T8, magenta) et à celui du rapport à l'autorité (T10, vert fluo) - cf tableau n°36 -.
Apparaît ainsi un manque de confiance en eux/elles des enseignant-e-s, des doutes qu'ils/elles manifestent quant à leurs compétences à éduquer à l'égalité entre les sexes ou, simplement, à « éduquer à ». Apparaît également un manque de confiance en leur hiérarchie et ses injonctions (trop souvent contradictoires, ce qui est exprimé par les participant-e-s).
Enfin, cela témoigne peut-être aussi d'une crainte des professeur-e-s des écoles de ne pas ou plus disposer de la confiance de leurs élèves et de leurs parents, lorsque c'est cette confiance qui permettrait, dans la coopération, de rendre la réalisation de l'éducation à l'égalité plus sereine et efficace.

Dans ses analyses du traitement de la question du genre dans l'enseignement des Sciences Economiques et Sociales (SES), Jane Méjias (2006) a associé la « sensibilité » de la question vive et de son enseignement aux relations entre et avec les élèves[188]. D'après ce que nous avons pu observer, à l'école primaire, le risque d'installer des situations de crise dans la classe se double de celui d'installer une situation de crise autour de l'école. C'est-à-dire, qu'à l'école primaire, si l'on peut aussi associer la « sensibilité » de la question et de son enseignement aux relations entre et avec les élèves, elle est également, et peut-être d'abord, à associer aux relations entre et avec les parents d'élèves.

En outre, lorsqu'on s'intéresse à la « sensibilité » de la question pour les enfants comme pour les parents d'élèves, donc au risque potentiel de traiter cette question à l'école d'après ce que nous avons observé sur le terrain, le degré de sensibilité n'est pas le même selon que l'on traite la question en maternelle ou en élémentaire. Il y a inversement des « tensions » selon les acteurs/trices impliqué-e-s (enfants ou parents) entre la maternelle et l'élémentaire :

	Tensions entre enfants (filles et garçons)	Tensions entre enseignant-e-s et parents
maternelle	faibles	élevées
élémentaire	élevées	faibles

188- Risques d'enseigner pointés par la chercheuse : vives réactions des filles aux injustices, ricanement des garçons, situation qui tourne au règlement de compte ... ou bien, au contraire, soumission des élèves face à « *une réalité massivement démontrée et qui prend alors l'allure d'un fatalisme biologique* ».

Ainsi, d'après ce qu'ont exprimé les participant-e-s à cette recherche, en maternelle, les discussions entre enfants ne sont pas « tendues », les relations entre les filles et les garçons non plus, tandis que sont tangibles les tensions entre les enseignant-e-s et les parents de ces (trop ?) jeunes enfants que l'on voudrait « éduquer à », de surcroît, éduquer à l'égalité des sexes, « auxquels on parlerait trop tôt de … ». Ceci n'est sans doute pas sans lien avec l'une des stratégies des mouvements « anti-genre » qui a été de réduire l'éducation à l'égalité entre les sexes à une éducation à la sexualité ou de l'accuser d'être une éducation à la débauche. Exemples de propos tenus par les participantes : « *j'ai eu l'impression d'induire un truc qui était pas du tout induit avant dans la classe, que, du coup, ils [les élèves de Grande section de maternelle] se sont mis à (...) regarder d'un côté si c'était un garçon sur la couverture, et du coup euh, de pas les prendre parce que c'est pas un garçon, alors qu'ils le faisaient pas avant !* »[189] ; « *Non mais ils ne sont pas encore stéréotypés, moi je trouve (rire) (...) il n'y a pas de problèmes avec les enfants de maternelle (...) ils n'ont pas encore choisi s'ils voulaient être garçons ou filles encore (rire). Ils n'ont pas choisi !* »[190] ; « *Si tu éduques à l'égalité hommes-femmes, tu peux donc ..., tu t'engouffres, et je l'ai vu avec les ateliers philo, les enfants s'y sont engouffrés tout de suite ! (...) Mais, tout de suite vers euh, " Ben, oui, un garçon, il peut avoir envie, ben, de trucs de, de filles. Euh ... Il peut avoir envie de mettre des jupes, il peut avoir envie de tout ça ". Donc, en fait, qu'est-ce qui empêcherait qu'il soit une fille ? Et qu'est-ce qui empêchera un garçon qui est un garçon, d'aimer un garçon qui a envie d'être une fille ? (...) Et je me suis dit : Oups ! Je suis où ? Je fais quoi ? (...) parce que y a eu toute cette médiatisation ! (...) Un enfant qui dirait qu'il veut être une fille euh ... et, qui, pourquoi pas, se ferait opérer pour être une fille, on n' a pas à lui dire : " c'est pas bien ". On n'a pas à l'inciter à le faire, mais on peut lui dire : " c'est possible". Et là, euh, je me voyais mal dire ça, quoi. Parce que de toute manière, c'est clair que, des parents seraient venus ... me voir ... de toute manière, ils seraient allés voir la directrice, et ce serait parti chez l'inspecteur ! Et l'inspecteur n'aurait pas voulu se mouiller. Donc, il aurait fait une pirouette. Et, ça me serait retombé dessus. De toute manière* »[191].

En élémentaire, les discussions entre enfants peuvent être enflammées (en particulier nous avons pu assister à de vives réactions des garçons qui se sentent jugés, mis en accusation lorsque les débats se déplacent sur leur attitude, par exemple, dans la cour de récréation), les relations entre les filles et les garçons sont plus tendues, leurs jeux se différencient, en revanche, les parents des élèves de

189- Annexe 19, R2G2, l.163 à 166.
190- Ibid., l. 1554 à 1557.
191- Annexe 24, entretien de Pénélope, l. 45 à 68.

l'école élémentaire, semblent moins s'inquiéter pour leurs enfants et du droit de l'école à les éduquer, et de la « dangerosité » de la mise en œuvre d'une éducation à l'égalité des sexes, que ceux des élèves de l'école maternelle. Les participant-e-s à la recherche ont ainsi rapporté onze interventions durant la RA de parents d'élèves de maternelle inquiets que l'on éduque leur enfant à l'égalité des sexes contre deux interventions de parents en élémentaire alors que cinq classes de maternelles ont participé à la RA et sept classes d'élémentaires. Cet accord des parents d'élèves avec une mise en œuvre de l'éducation à l'égalité des sexes est illustré, par exemple, au travers des résultats du sondage de l'institut BVA effectué pour le Conseil national de l'évaluation du système scolaire (CNESCO)[192] en octobre 2015, « *les Français considèrent que l'apprentissage de la citoyenneté se fait principalement dans le cadre de la famille (91 %) mais aussi de plus en plus à l'école (87 %) (...) Si le cours d'éducation civique est toujours plébiscité (93 %), les Français adhèrent à de nouvelles pédagogies plus actives telles que l'organisation de débats civiques (88 %), la participation à la vie collective et à l'organisation de la classe (93 %), ou encore la réalisation de projets solidaires (85 %). Au-delà des thématiques classiques de l'éducation civique, les Français plébiscitent des thématiques nouvelles, telles que l'égalité filles-garçons (91 %) ou la lutte contre les discriminations (84 %), témoignant ainsi d'une vision renouvelée de la citoyenneté* ». Les parents d'élèves, dans notre recherche, à part quelques rares (mais bruyants) militants isolés « anti genre », ne sont pas apparus comme se souciant véritablement du contenu de l'éducation à l'égalité des sexes que nous proposions dans les écoles. Ce qui a semblé les inquiéter davantage, qu'ils ont alors pu exprimer dans les Conseils d'École ou face à l'enseignant-e de leur enfant, et qui a pu inquiéter également certaines des participantes à cette RA en début de recherche, c'est l'empiètement possible de cet enseignement sur d'autres enseignements jugés plus fondamentaux, l'empiètement de l'éducation sur une instruction déjà insuffisante, plus que l'empiètement de l'école sur la famille. C'est pourquoi, dans les réunions de RA, il a été nécessaire de mettre en évidence la transversalité de l'éducation à l'égalité entre les sexes et les apports pour les élèves des méthodes pédagogiques liées à cette « éducation à ».

IX-4-2-2. Prendre en compte les réticences et empêchements à mettre en œuvre l'éducation à l'égalité des sexes pour les surmonter

Dans les écoles, nous avons pu constater combien les difficultés, empêchements et réticences à éduquer à l'égalité entre les sexes sont multiples et intriqués. Les difficultés rencontrées ne sont pas

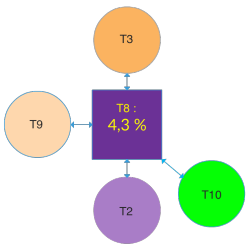
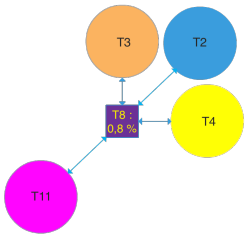
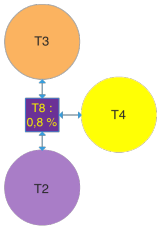
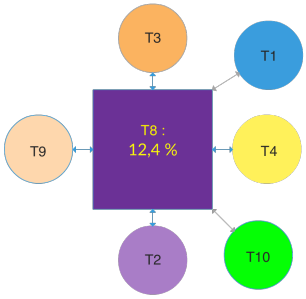
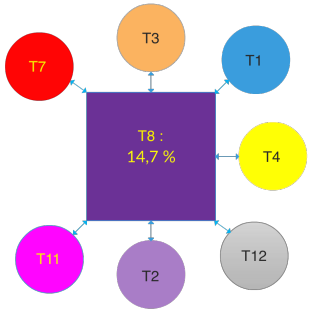
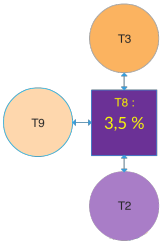
192- [En ligne : http://www.cnesco.fr/fr/apprentissage-de-la-citoyennete-a-lecole/, consulté le 6 janvier 2017].

liées uniquement à la problématique d'égalité et de relations entre les sexes, mais aussi au fait qu'il s'agit d'une QSV, donc d'un enseignement complexe à construire et risqué.

Penser l'égalité entre les sexes puis les moyens d'éduquer les élèves à cette égalité suppose de travailler sur des savoirs de sens commun, identifiés en tant que tels, fortement ancrés en chacun-e de nous, chez les enseignant-e-s comme chez les élèves, concernant les filles, les garçons, les hommes, les femmes et leurs relations et, sur les conduites (qui ne sont ni intentionnelles, ni toujours conscientes) alors commandées par ces représentations. Identifier les mécanismes (d'abord invisibles) de construction des inégalités entre les sexes, c'est identifier des processus de différenciation mais également de hiérarchisation, qui alors, dans des enjeux identitaires, nous mettent en cause (ne pas avoir vu, avoir participé à, être dominé-e, dominer, etc.) et appellent à une réaction (qui, elle aussi, nous met en cause si elle n'est pas entamée).
La réflexion engagée confronte croyances et idéaux, idéaux et pratiques, pratiques déclarées et pratiques efficientes, elle pose l'influence du genre sur la construction des identités[193] (de son identité et de celle de ses élèves) et touche alors à la fois aux identités professionnelles et personnelles des enseignant-e-s qui la mènent.
Penser l'égalité entre les sexes puis les moyens d'éduquer les élèves à cette égalité, c'est se remettre en question et remettre en question aussi les actions et discours communs, de la société, des médias, des éditeurs/trices, des auteur-e-s, des paroliers/lières de chansons, des réalisateurs/trices, des intellectuel-le-s, des dirigeant-e-s, etc. mais également, de nos proches, nos collègues, notre famille, nos amis, etc. C'est contester des normes et risquer alors aussi, ce faisant, d'être placé-e à la marge.
Penser l'égalité entre les sexes puis les moyens d'éduquer les élèves à cette égalité, c'est, par la prise de conscience, entrer dans un « jugement » qui n'est pas confortable et qui est soupçonné de subjectivité, et le transformer en clairvoyance, sens critique, vigilance, attitudes et/ou actions qui, elles, sont valorisantes, le transformer en une implication. Mais, impliquer les acteurs/trices (enseignant-e-s comme enfants), comme nous l'avons vu, demande du temps et des exemples concrets et ancrés dans des situations réelles, vécues, qui touchent les acteurs/trices et qu'ils/elles peuvent alors analyser collectivement et avec recul.
En travaillant en profondeur et dans le temps avec les enseignant-e-s, les résistances peuvent diminuer ou même s'effacer comme l'a montré aux participant-e-s à cette recherche le travail effectué avec et par leurs élèves et, comme le montre l'évolution, au fur et à mesure des réunions de RA, de l'importance et de la place accordée au thème des difficultés, réticences et empêchements à éduquer à l'égalité des sexes (T8), représentée dans le tableau n°37, ci-après :

193- constructions dynamiques, à la fois personnelles et sociales (voir Marro, 2015).

Tableau 37 : Présence et liens avec les autres thèmes de conversation du sujet des difficultés, réticences et empêchements à mettre en œuvre l'éducation à l'égalité entre les sexes (magenta) :

	Session 1	Session 2	Session 3	Session 4
Gr1		Position : **périphérie proche du centre** 	Position dans la structure : **périphérique** 	Position dans la structure de la réunion : **périphérique** 
Gr2	Position dans la structure de la réunion : **centrale** 	Position dans la structure de la réunion : **centrale** 	Position dans la structure : **périphérique** 	

Légende :
- ■ T8 : difficultés, empêchements, réticences à mettre en œuvre
- ● T9 : Forme scolaire et accompagnement institutionnel
- ● T4 : Éducation à l'égalité des sexes dans la société et à l'école
- ● T3 : réflexion didactique sur les actions mises ou à mettre en œuvre
- ● T7 : Recherches sur les albums jeunesse dans les écoles
- ● T1 : modalités de la RA
- ● T2 : observations de terrains
- ● T10 : Rapport à l'autorité
- ● T11 : Place et rôle de l'enseignant-e
- ● T12 : déni

Comme on peut l'observer dans le tableau n° 37, ci-avant, selon la constitution des groupes de RA (ou, sans doute, de tout groupe de formation des enseignant-e-s à l'éducation à l'égalité entre les sexes), les difficultés, réticences, empêchements à éduquer à cette égalité (T8, magenta) ne sont pas exprimés avec la même intensité et au même moment, toutefois, ces préoccupations apparaissent systématiquement à un moment donné, sans doute parce qu'elles font partie du processus de recherche ou de formation, quel-le-s que soient les acteurs/trices y participant. Elles apparaissent de manière conséquente (dans six réunions sur sept). Et, au fur et à mesure des avancées de la recherche et donc de ses participant-e-s, l'expression de ces préoccupations diminue, passe d'une position centrale à une position périphérique et glisse de la verbalisation de réticences et empêchements à l'énonciation des seules difficultés pédagogiques à résoudre, dans l'intention de trouver des solutions aux problèmes rencontrés.

Dans les deux groupes, la première apparition du thème des difficultés réticences et empêchements à éduquer à l'égalité entre les sexes est liée aux thèmes du rapport à l'autorité (T10, vert fluo) et de l'accompagnement institutionnel accordé ou non à cette « éducation à » (T9, couleur chair). Au fur et à mesure des réunions, disparaissent les liens entre difficultés (T8, magenta) et interrogation de l'accompagnement institutionnel (T9, couleur chair), rapport à l'autorité (T10,vert fluo) et déni (T12, gris). Comme si, dans la prise de conscience en train d'être effectuée, il n'y avait plus besoin de l'aval, de la protection ou de la reconnaissance institutionnelle pour agir ou, au moins, pour être convaincu-e-s de l'intérêt de le faire et de sa légitimité à le faire. Dans les deux groupes, la disparition du thème du rapport à l'autorité, correspond ainsi à l'apparition du thème de la place et du rôle de l'enseignant-e (T11, rose). Place et rôle que les participant-e-s affirment alors en avançant leur liberté pédagogique et leur vigilance professionnelle indépendante des injonctions contradictoires de leur hiérarchie. Dans la réunion R3-G2, la forme scolaire (T9, couleur chair), n'est évoquée qu'en réponse aux besoins des élèves, comme une réponse didactique aux difficultés pédagogiques rencontrées, mais pas (plus) en référence à la forme scolaire préconisée par les textes officiels. Les difficultés, très peu développées en fin de recherche, ne sont alors plus que didactiques et pédagogiques. Ainsi, elles ne sont plus attachées, dans la dernière réunion, qu'à la réflexion didactique (T3, orange) et l'observation des élèves (T2, mauve) et à la question de l'égalité entre les sexes dans la société (T4, jaune) qui a progressivement pu être problématisée didactiquement. Les difficultés liées à la mise en œuvre de l'éducation entre les sexes n'apparaissent ainsi plus comme des réticences ou empêchements mais comme des problèmes pédagogiques à résoudre (et que l'on peut effectivement résoudre) pour aller plus loin, pour avancer encore avec et par les enfants.

La demande d'éduquer à l'égalité des sexes n'apparaît plus comme une énième commande institutionnelle (de surcroît fluctuante et controversée) mais comme un problème professionnel et didactique que les participant-e-s cherchent à résoudre parce qu'il les concernent et les intéressent.

Conclusion et perspectives

En analysant cette Recherche-Action, nous cherchions à dégager les empêchements endogènes et exogènes que peuvent rencontrer les enseignant-e-s s'engageant dans l'éducation à l'égalité des sexes avec leurs élèves de primaire pour déterminer les paramètres d'un modèle de formation à cette « éducation à ». Dans cette recherche, nous visions à apporter des connaissances opérationnelles aux enseignant-e-s, des connaissances sur les albums jeunesse utilisés dans les écoles et des connaissances sur les changements dans les représentations et les pratiques pédagogiques déclenchés par la Recherche-Action. Ces objectifs ont été atteints.

La recherche sur les enfants et les activités mises en œuvre durant la RA, conduite avec les enseignant-e-s à l'intérieur de la RA, a permis de déterminer des méthodes et activités efficaces pour mettre en œuvre l'éducation à l'égalité des sexes à l'école primaire. Elle a mis en évidence la transversalité et l'intérêt pédagogique des activités imaginées, les capacités des enfants, les compétences qu'ils ont développées, l'intérêt qu'ils ont porté au travail engagé et les conséquences de ce travail sur l'évolution de leurs représentations.
Le dispositif mis en place a ainsi confirmé que les acquisitions nouvelles passent par les méthodes pédagogiques actives, parce qu'apprendre, comme le dit avec d'autres Philippe Perrenoud (2003), c'est changer et parce que le changement des acteurs/trices, qui suppose le principe d'éducabilité pour les élèves comme pour les professeur-e-s, passe par l'expérience dans l'action et par l'action.

Conduite à l'intérieur de la Recherche-Action, la recherche effectuée en collaboration enfants / enseignant-e-s / chercheuse sur les albums jeunesse présents dans les écoles des participant-e-s s'est appuyée sur les méthodologies de recherches déjà conduites sur le sujet (Cromer et col., 2002 ; Dafflon Novelle, 2003) et a confirmé leurs résultats. Mais elle a aussi constitué une recherche à part entière et apporté de nouveaux résultats aux recherches sur la littérature jeunesse faisant intervenir la question du genre. En effet, si de nombreuses études se sont régulièrement intéressées à l'expression du sexisme dans la littérature jeunesse depuis les années 70[194] et, si les listes d'albums jeunesse de référence proposées officiellement par l'Éducation

194- Danziger, 1970 ; Gianini Belotti, 1974 ; Michel, 1986 ; Cromer & Turin, 1997, 1998 ; Montardre, 1999 ; Dafflon Novelle 2002, 2003, 2006, 2012 ; Brugeilles, Cromer & Cromer, 2002 ; Dafflon Novelle & Ferrez, 2003 ; Turin, 2004 ; Epiphane, 2007 ; Angelot & col., 2008 ; Chabrol Gagne, 2011, 2013 ; Dionne, 2012 ; Mazzone & Barthe, 2012 ; Houadec, 2013 ; Costes & Houadec, 2013 ; Connan-Pintado & Béhotéguy, 2014.

Nationale aux professeur-e-s des écoles avaient également été décryptées par les chercheurs/cheuses[195], la présente recherche a porté sur les ouvrages effectivement utilisés dans les écoles. Elle a ainsi montré que ces albums diffusaient des stéréotypes de sexe de la même manière que ceux des autres corpus précédemment étudiés par les recherches (albums publiés en 1994 ; de 1945 à 2012 ; albums avec animaux anthropomorphiques ; albums constituant les listes de référence de l'Éducation Nationale, etc.) malgré les choix pédagogiques qu'auraient pu faire les professeur-e-s des écoles parmi les albums publiés et conseillés. On aurait pu en effet émettre l'hypothèse que les enseignant-e-s, qui ne sont pas tenu-e-s de suivre les prescriptions faites au travers des listes de référence officielles et qui conservent leur liberté pédagogique pour sélectionner les albums des écoles, feraient des choix pédagogiques ciblés amenant à d'autres propositions. Ces choix ciblés, en invoquant la question de l'égalité des sexes, auraient pu diminuer la présence des stéréotypes de sexe dans les albums présentés à leurs élèves et offrir à ces derniers d'autres possibilités que celles proposées par la majorité des albums. Cette recherche, en analysant un corpus qui n'avait pas encore été étudié, a montré que tel n'était pas le cas sur le terrain, au moins dans les six écoles des participant-e-s à la RA et très probablement dans de nombreuses autres écoles.

La présente recherche, tout en démontrant le sexisme des albums jeunesse utilisés dans les écoles, a également renforcé les résultats des recherches avançant le sexisme de la littérature jeunesse de par l'importance de son corpus (cinq cent quatre-vingt-sept albums distincts) qui dépasse légèrement le corpus étudié le plus conséquent à notre connaissance : celui du programme de recherche intitulé « Attention Album », lancé par l'association « Du côté des filles », qui porte sur cinq cent trente-sept albums illustrés destinés aux enfants de 0 à 9 ans et publiés en France en1994[196].

Enfin, cette recherche sur les albums jeunesse a combiné, dans une même étude, tous les indicateurs rencontrés (parfois de manière dissociée) dans les recherches sur la littérature jeunesse faisant intervenir la question du genre (indicateurs sur les personnages à l'intérieur des albums / sur les personnages sur les couvertures des albums (ex : Costes & Houadec, 2013), études des métiers des personnages (ex : Epiphane, 2007), etc.). Elle en a également ajouté de nouveaux (accessoires des personnages, positionnement, vitesse de leurs mouvements, représentations d'un auteur de littérature jeunesse quant aux stéréotypes de sexe diffusés dans son œuvre, etc.).

Les résultats du recueil des données, rendus lisibles et accessibles à travers le développement d'outils de visualisation ont été un levier important de prise de conscience de la

195- Brugeilles, C., Cromer, S. & Panissal, N., 2009

196- L'équipe ayant réalisé l'analyse quantitative et qualitative de ces albums était composée de Carole Brugeilles, Isabelle Cromer, Sylvie Cromer, Arlène Khoury et Adela Turin.

légitimité à s'engager plus avant dans une éducation à l'égalité des sexes pour les participant-e-s (élèves et enseignant-e-s). Grâce à cet outillage de représentation des résultats et l'élaboration de grilles de décryptage spécifiques des albums, nous avons pu mettre en évidence de façon flagrante l'inégalité de traitement entre les personnages des deux sexes dans les albums et ainsi convaincre enseignant-e-s et élèves du bien-fondé de la recherche. Le rôle de la chercheuse dans l'élaboration d'outils de visualisation dynamique pour faciliter la compréhension des enjeux et susciter l'analyse collective et le débat a été déterminant.

Cette recherche a confirmé ce qu'avaient déjà montré d'autres chercheuses et chercheurs, à savoir l'intérêt pour les formations sur l'éducation à l'égalité des sexes de travailler en profondeur et sur la durée autour des représentations initiales des enseignant-e-s sur les savoirs de sens commun, identifiés comme tels, concernant les femmes, les hommes et les conduites qu'ils commandent. Par ailleurs, cette recherche a démontré la pertinence et l'efficacité d'une formation à l'éducation à l'égalité des sexes de type Recherche-Action formation. Le dispositif proposé a permis que s'expriment les difficultés à mettre en œuvre cette « éducation à ». Partant de là, il a été possible de dépasser les réticences et empêchements pour arriver, par la réflexion collective, à des solutions expérimentées, validées par des activités pédagogiques (le terrain) et alors perçues par les participant-e-s comme réalisables et efficaces.

Cette recherche a permis d'identifier un ordre, dans un processus, au cours des différentes phases de prise de conscience et d'appropriation par les acteurs/trices des buts et des actions à entreprendre, conditions nécessaires pour envisager le changement. Elle a aussi révélé un rythme du changement avec des moments où le temps semble s'arrêter, où les choses paraissent bloquées et à l'inverse des moments centraux de « révélation » où tout se dénoue, s'accélère. C'est grâce aux outils de *Figuration dynamique* élaborés pour cette recherche que nous avons pu mettre en évidence ces notions d'ordre et de rythme. La méthode de *figuration dynamique* permettant, comme les outils imaginés pour décrypter les albums jeunesse, une mise en évidence par visualisation graphique, nous semble constituer un outil original transférable pour les chercheurs et chercheuses souhaitant analyser le changement dans le cadre d'une Recherche-Action à partir de l'analyse des discours.

Pour introduire le changement et l'accompagner, nous avions émis l'hypothèse qu'*« un travail d'équipe autour de l'élaboration de l'éducation à l'égalité des sexes puis, de sa mise en œuvre, permettrait de la favoriser et la sécuriser davantage »* (p. 97 de cette thèse). Cette hypothèse n'a pas été confirmée.

D'une part, parce que l'expression du sentiment d'insécurité lié aux risques d'éduquer à l'égalité des sexes perçus par les participant-e-s a disparu de la même manière chez les enseignant-e-s du groupe 1 (travaillant en équipe) et chez ceux du groupe 2 (travaillant isolément dans leur école). L'analyse de l'évolution des réunions de RA a en effet montré que l'expression de ce sentiment a disparu dans les deux groupes au fur et à mesure de l'affirmation de la légitimité de la recherche aux yeux des participant-e-s ;

D'autre part, parce que la mise en œuvre de l'éducation à l'égalité des sexes a également été favorisée de la même manière dans les pratiques de tou-te-s les participant-e-s quel que soit leur groupe (qu'il soit composé d'enseignant-e-s travaillant en équipe ou isolément dans leur école). Ainsi, en analysant la RA, nous avons relevé que les enseignant-e-s des deux groupes sont entrés en action au même moment en développant les activités avec les enfants sur le terrain (dernière intersession de la RA). Cette entrée en action a succédé à un ensemble de constats effectués par les participant-e-s, constats qui leur ont permis de s'approprier l'objet de recherche et les ont poussé-e-s à agir. De plus, il ressort des témoignages que nous avons recueillis auprès des participant-e-s l'année suivant la RA, que tous et toutes (sans exception) déclarent désormais continuer à mettre en œuvre des activités pour faire réfléchir leurs élèves sur l'égalité des sexes (critiques d'albums, de films, de dessins animés, de catalogues de jouets, de publicités, débats engagés dans les classes sur les normes, les rôles, les représentations des hommes, des femmes, des filles et des garçons et leurs relations, etc.) et que tous et toutes pensent faire preuve d'une vigilance éducative particulière concernant l'égalité des sexes, vigilance qu'ils/elles considèrent comme née de la recherche effectuée ensemble.

Plus que travailler entre enseignant-e-s d'une même école, c'est donc travailler au sein d'une Recherche-Action collaborative qui a permis de sécuriser et motiver les participant-e-s. Cela, en posant un diagnostic commun de la situation (diagnostic auquel les participant-e-s ont accordé une crédibilité scientifique) et en mettant en évidence l'intérêt pédagogique pour les élèves de se lancer dans les activités élaborées ensemble.

Cette recherche a ainsi souligné que les dispositifs de formation autour de l'éducation à l'égalité des sexes doivent respecter des phases de prises de conscience - condition de l'efficience - chez les enseignant-e-s pour permettre une appropriation de cette « éducation à ». Ces phases peuvent être mises en relation avec les trois critères qui permettent à un-e enseignant-e de considérer que le changement qu'on lui propose d'introduire dans sa pratique est réalisable et souhaitable : « *l'instrumentalité, la congruence et le coût* » (Vandenberghe, 1986, p. 19), ainsi que nous le faisons apparaître ci-après.

Congruence

Sans avoir diagnostiqué au préalable l'existence des problèmes à traiter (persistance des inégalités entre les sexes, implication des enseignant-e-s dans la diffusion de ces inégalités, emprise du genre sur chacun et chacune d'entre-nous, sexisme des supports pédagogiques) qui se manifestent aussi dans leur champ professionnel, les professeur-e-s des écoles ne peuvent considérer que ces problèmes engagent leur responsabilité et qu'ils ont alors à les résoudre. Ce diagnostic effectué donne une légitimité, au regard des enseignant-e-s formé-e-s, à l'éducation à l'égalité des sexes, en leur permettant de percevoir sa *congruence*.

Au delà de ce diagnostic à établir de la persistance des inégalités entre les sexes et de la nécessité de traiter le problème (le devoir d'agir), cette recherche a montré qu'il existe des prises de conscience indissociables du pouvoir d'agir qui se développent au cœur de la formation action. Ainsi, les dispositifs de formation apparaissent plus efficaces s'ils rendent possibles des éléments supplémentaires de prise de conscience permettant un engagement effectif et durable des enseignant-e-s ; nous en avons identifiés deux : les moyens de transformer et le pouvoir de transformer.

Instrumentalité et coût

L'*instrumentalité* de l'éducation à l'égalité des sexes peut ne pas apparaître aux yeux des enseignant-e-s tant qu'ils/elles n'ont pas identifié des moyens de transformer. Cela peut décourager les professeur-e-s ayant le moins confiance en eux/elles-mêmes, en leurs capacités, les enseignant-e-s qui ne voient pas comment faire, ceux et celles qui estiment ne pas avoir le temps aussi de se pencher sur la question. Le *coût* de la mise en œuvre de l'éducation à l'égalité des sexes pour les enseignant-e-s peut alors s'élever.

Par ailleurs, c'est en constatant les effets de leur action que les enseignant-e-s réalisent qu'ils/elles ont le pouvoir de transformer. Cette prise de conscience est nécessaire car la mise en œuvre d'un enseignement qui n'aurait, selon les enseignant-e-s, que peu ou pas d'effets, et qui, en plus d'être alors perçu par ces derniers/nières comme inutile ou presque, prendrait la place de bien d'autres apprentissages importants à leurs yeux, peut leur apparaître comme illégitime. Ils/elles peuvent alors à nouveau percevoir le *coût* de la mise en œuvre de l'éducation à l'égalité des sexes comme trop élevé. Pour qu'ils/elles considèrent la nécessité de se lancer dans ce domaine, ils/elles doivent constater leur pouvoir de transformer, c'est-à-dire les bénéfices de leur action sur leurs élèves. Enfin ne pas accéder au constat des effets de l'action, de la transformation, c'est priver les formé-e-s de la phase de valorisation reconnue comme source de motivation en pédagogie. C'est aussi les priver d'une autre motivation, d'une autre prise de conscience, d'un autre de leur pouvoir d'agir, cette fois, non plus directement sur leurs élèves, mais sur le monde de demain, lorsque l'évolution des enfants

laisse envisager avec optimisme la possibilité d'un monde plus juste socialement, d'un monde où l'égalité des sexes ne serait plus seulement un principe théorique mais un principe réalisé.

Chemin faisant, nous avons ainsi vu émerger un puissant levier de changement pour l'intégration de l'éducation à l'égalité des sexes dans les pratiques des participant-e-s à cette recherche : l'observation de l'action des enfants et des enfants en action.

Enfin, ce qu'a pu également montrer cette recherche, c'est la plus-value de l'ancrage ou l'intérêt pour les participant-e-s de partir directement de leur terrain. Nous avons pu constater que l'ancrage des observations effectuées dans les pratiques des participant-e-s (albums de leurs propre classe, de leur propre école ; élèves de leur propre niveau, des collègues de leur propre école, de leur propre classe) leur a permis d'avancer dans la réflexion menée sur leur rôle, leur responsabilité, leurs pouvoir et devoir d'agir.

Prolongeant les préconisations de Nicole Mosconi (2009), nous proposons dès lors de travailler lors des formations sur l'égalité des sexes autour de mises en situations concrètes et ancrées dans les écoles et les classes des enseignant-e-s formé-e-s. Car l'impact est plus fort si l'analyse que les formé-e-s peuvent effectuer porte sur leurs propres outils et leurs propres pratiques. Ceci implique d'accepter de déplacer les formations dans les écoles et/ou de partir du terrain et des outils des formé-e-s.

Dans cette recherche nous avons choisi de mettre les enfants dans une position de chercheurs, convaincue qu'ils « *peuvent produire une nouvelle intelligibilité du réel, peuvent donner la possibilité de suivre les évolutions sociétales, voire de les anticiper* » (Cf page 82). Ainsi le dispositif qui a été mis en place a correspondu à la fois à une posture de recherche et à un choix pédagogique. Les enfants mis en situation de recherche ont montré qu'ils avaient eux-aussi le pouvoir de transformer et ils ont développé leur pouvoir d'agir mais également la confiance des enseignant-e-s qui les ont observés (confiance en les enfants et en les adultes qui les éduquent, qui, ensemble, peuvent agir sur l'avenir).

Il nous semble alors particulièrement important de miser, lors des formations, sur ce pouvoir d'agir et de transformer qu'ont les enfants éduqués à l'égalité des sexes. Nous conseillons donc des formations sur, avec, par et pour les enfants.

Nous préconisons enfin, de travailler au sein de la formation sur l'éducation à l'égalité des

sexes avec des chercheurs et chercheuses qui adoptent l'approche des études genre. Ceci pour deux raisons.

D'une part parce que le cadre des études genre permet de penser l'égalité des sexes et donc l'éducation à l'égalité des sexes en termes de rapports de pouvoir et de construction sociale. Le concept de genre constitue un outil pédagogique efficace pour réduire les inégalités et hiérarchies entre les sexes. Il permet de questionner les différences entre les sexes sous l'angle des inégalités dont elles sont porteuses pour les rendre visibles puis d'œuvrer à leur déconstruction (Marro, 2012). Les études genre offrent un large panel d'outils d'analyse, transférables à la formation des enseignant-e-s (comme nous l'avons fait dans cette RA), permettant l'étude et la remise en cause des processus qui différencient et hiérarchisent les individus en fonction de leur sexe.

D'autre part parce que la question de l'égalité des sexes a la particularité de toucher et concerner tous les individus sans exception. Dès lors, tous les individus ont une opinion et tous ont l'impression de maîtriser amplement le sujet, que les savoirs qui y sont liés ne sont que d'expérience et évidents. En ce qui concerne l'égalité et les relations entre les sexes, tout un chacun-e entre de surcroît dans des pratiques sociales qu'il/elle projette inévitablement dans le champ scolaire. La problématique de la légitimité des savoirs scolaires liés à l'éducation à l'égalité des sexes est donc particulièrement délicate parce que les savoirs à construire autour de cette « éducation à » renvoient à des questions qui interfèrent largement avec les pratiques sociales de tous les élèves et de tout-e-s les enseignant-e-s sans exception. Enfin, la problématique de l'égalité des sexes nous apparaît comme touchant aux questions identitaires. Dès lors, travailler avec des chercheuses et chercheurs peut permettre de parer aux critiques qui avancent que ces questions identitaires ne seraient que du domaine de la sphère privée, du registre de l'opinion et des croyances et aux critiques qui contesteraient la légitimité scientifique des savoirs scolaires liés à l'éducation à l'égalité des sexes. Ainsi travailler avec des chercheurs et chercheuses est un moyen de légitimer, aux yeux des enseignant-e-s formé-e-s, les savoirs mobilisés autour de la problématique de l'égalité des sexes en leur donnant une légitimité scientifique.

Travailler sur le terrain, dans les classes et les écoles, avec les enfants en inscrivant des chercheurs/cheuses dans la formation des enseignant-e-s est difficile mais n'est pas impossible. D'ailleurs, d'autres dispositifs faisant intervenir des chercheurs et chercheuses auprès des enseignant-e-s existent déjà. C'est le cas par exemple des dispositifs d'accompagnement d'équipes innovantes mis en œuvre par les cellules académiques pour la recherche, le développement, l'innovation et l'expérimentation (CARDIE) qui sont chargées de l'accompagnement des établissements et/ou des écoles et du développement de la politique nationale d'innovation et

d'expérimentation. Les recherches en éducation produites dans le cadre des lieux d'éducation associés (LÉA)[197] sont également fondées sur l'action conjointe entre chercheurs/cheuses et acteurs/trices du terrain. On pourra également citer, entre autres, les Instituts Carnot de l'éducation (ICÉ) qui sont des structures d'échanges, de dialogues et de construction de projets communs entre monde scolaire et monde de la recherche, au service des élèves, autour des pratiques pédagogiques, en partant des interrogations des équipes au sein des établissements. Enfin, des programmes tels que celui des *Savanturiers – École de la recherche* rendent eux aussi possibles des interactions enseignant-e-s / élèves et chercheurs/euses.

Éduquer à l'égalité des sexes, c'est se préoccuper de transformer une réalité qu'on juge insatisfaisante et trouver des moyens de le faire. Cette préoccupation ne saurait être uniquement celle du monde de la recherche sans être aussi celle du monde de la pratique professionnelle, des enseignant-e-s. Elle ne saurait être non plus, uniquement celle des enseignant-e-s et pas celle de leurs élèves. Il s'agit, pour les enseignant-e-s, les adultes, d'adopter et de conserver une posture de veille (de vigilance) et de recherche, une pédagogie continuée de l'égalité des sexes qui seule amènera un changement de représentations et de pratiques.

Accompagné-e-s par les connaissances et la méthodologie apportées par la chercheuse, dans cette RA, les enfants et les enseignant-e-s, mis en recherche, ont produit des connaissances, ont transformé leurs représentations et ont évolué. Les enfants ont développé leur esprit critique et, réagissant aux inégalités de sexe mises à jour par leur travail, ont proposé des actions pour promouvoir l'égalité des sexes. Les expériences, menées au cours la Recherche-Action formation, ont permis aux participant-e-s d'acquérir une compréhension de plus en plus claire des principes sous-jacents à la mise en œuvre de l'éducation l'égalité des sexes et ont mené à la transformation de leurs pratiques. Ce faisant, c'est l'intérêt pour la formation des professeur-e-s des écoles sur l'éducation à l'égalité des sexes de développer de tels dispositifs de mise en recherche collaborative élèves / enseignant-e-s / chercheurs/cheuses que tou-te-s les acteurs/trices de cette recherche ont mis en évidence. A l'issue de cette recherche, on peut même avancer que de tels dispositifs seront efficients pour toute formation souhaitant apporter un changement de pratiques et concernant les « éducations à » ou le traitement des questions socialement vives.

197- dispositif développé dans le cadre du programme scientifique de l'institut français de l'éducation (IFÉ).

Index des tableaux, diagrammes, figures et illustrations

Analyse des textes officiels

Graphique 1 : Hiérarchie des volumes des types de valeurs évoquées dans les textes officiels d'orientation générale..... 17

Graphique 2 : Évolution des volumes des extraits des circulaires de rentrée concernant la promotion de l'égalité des sexes..... 22

Graphique 3 : Hiérarchie des volumes des types de valeurs exprimées dans les programmes de 2008 et les documents d'accompagnement de l'Instruction Civique et Morale de 2012.....25

Graphiques 4 : Dimensions sur lesquelles s'appuient les valeurs à transmettre dans les deux types de textes encadrant la promotion de l'éducation à l'égalité des sexes :.....27

Graphiques 5 : comparatif des hiérarchies des volumes des valeurs entre les deux types de textes officiels encadrant l'éducation à l'égalité des sexes.....28

Graphique 6 : Comparaison des places accordées aux différents types de valeurs dans les deux types de textes encadrant l'éducation à l'égalité des sexes.....28

Tableau 1 : traces des traits spécifiques de la forme scolaire prônée dans les programmes de 2008 en cours durant la RA :.....30

Informations sur les recherches effectuées

Tableau 3 : Les recherches préliminaires à la Recherche-Action analysée dans cette thèse.....90

Tableau 4 : La Recherche-Action analysée dans cette thèse..... 98

Tableau 5 : Classes des participant-e-s dans lesquelles des actions ont été mises en œuvre durant la RA..... 103

Tableau 6 : Sessions et Intersessions de la Recherche-Action.....104

Tableau 7 : Données récoltées sur le terrain en 2014-2015.....109

Informations sur la récolte de données sur les albums pour la jeunesse dans les écoles

Tableau 2 : Nombre d'albums pour la jeunesse dans les classes des participant-e-s à la Recherche-Action..... 45

Tableau 8 : Types d'observations effectuées par les enseignant-e-s sur les personnages à l'intérieur des albums..... 113

Tableau 9 : Données récoltées sur les couvertures d'albums décryptées avec les enseignant-e-s 114

Tableau 10 : Types d'observations effectuées par les enseignant-e-s sur les couvertures d'albums 115

Tableau 11 : Types d'observations effectuées par les élèves sur les personnages, selon leur sexe, à l'intérieur des albums..... Erreur : source de la référence non trouvée

Tableau 12 : Types d'observations effectuées par les élèves sur les couvertures des albums.....118

Illustrations du dispositif de restitution des données utilisé avec les enfants

Tableau 13 : Exemple de restitution de leurs données aux enfants : *Le sexe des personnages principaux (dans 361 albums analysés)*..... 120

Illustration 1 : illustration du constat rédigé par les CM2 suite à leur analyse des données recueillies par les CP..... 120

Diagramme 1 : Exemple de restitution des données aux enfants : diagramme sur « *les activités des personnages adultes (pour un même nombre de personnages féminins et masculins)* » :….121

Illustration 2 : Extrait d'ajouts des illustrations modélisantes trouvées par les enfants pour présenter leurs résultats aux autres classes ou groupes ou pour analyser collectivement dans un même groupe..... 122

Illustration 3 : Exemple de tri final des illustrations des albums sur les activités des adultes.....123

Illustration 4 : Exemple : Restitution de leurs données, récoltées sur 239 albums de la BCD, aux enfants..... 129

Résultats des recherches sur les albums pour la jeunesse dans les écoles

Tableau 14 : Sexe assigné aux personnages figurant dans les titres ou représentés sur la couverture des ouvrages..... 125

Tableau 15 : Le sexe des personnages à l'intérieur des albums.....125

Tableau 16 : Taille des personnages..... 126

Tableau 17 : Emplacement des personnages..... 126

Tableau 18 : Le positionnement des personnages.....127

Tableau 19 : Adjonction d'attributs selon le sexe des personnages..... 128

Illustration 5 : Données récoltées dans 239 albums de la BCD : « Les accessoires ludiques ou de travail utilisés par les personnages enfants »..... 130

Tableau 20 : Les lieux dans lesquels se trouvent les personnages sur les couvertures.....131

Tableau 21 : Les lieux dans lesquels apparaissent les personnages à l'intérieur des albums……131

Tableau 22 : Les mouvements des personnages …..... 132

Tableau 23 : Le dynamisme des personnages lorsqu'ils sont en mouvement …..... 132

Illustration 6 : Exemple de présentation illustrée de leurs données compilées aux enfants : « *les types d'activités des personnages enfants selon leur sexe* »..... 133

Illustration 7 : Tri final des illustrations retenues pour résumer les types d'activités pratiquées par les personnages enfants..... 134

Tableau 24 : L'accompagnement des personnages 135

Illustration 8 : Image projetée au tableau et commentée par les enfants..... 142

Analyse de la RA

Descriptif de la méthode par figuration dynamique

Tableau 25 : Informations de base sur les sessions de Recherche-Action..... 148

Illustration 9 : Exemple de représentation graphique des volumes de deux thèmes..... 153

Illustration 10 : Modalités de schématisation des liaisons thématiques..... 154

Illustration 11 : Modalités de mesure de la centralité des volumes..... 156

Tableau 26 : Présence des thèmes par réunion selon les groupes..... 159

Découpages des réunions en séquences

Graphiques 7 : Typologie des conversations au cours des séquences de la première réunion avec le groupe 1 (R1-G1)..... 162

Graphiques 8 : Typologie des conversations au cours des séquences de la première réunion avec le groupe 2 (R1-G2)..... 165

Graphiques 10 : Typologie des conversations au cours des séquences de la seconde réunion avec le groupe 1 (R2-G1) 173

Graphiques 11 : Typologie des conversations au cours des séquences de la seconde réunion avec le groupe 2 (R2-G2)..... 177

Graphiques 13 : Typologie des conversations au cours des séquences de la troisième réunion avec le groupe 1 (R3-G1)..... 189

Graphiques 14 : Typologie des conversations au cours des séquences de la réunion 3bis avec le groupe 1 (R3bis-G1)..... 190

Graphiques 15 : Typologie des conversations au cours des séquences de la réunion 3 avec le groupe 2 (R3-G2)..... 195

Graphiques 17 : Typologie des conversations au cours des séquences de la réunion 4 avec les deux groupes (R4-G1/G2)..... 231

Structures des réunions de RA

Figure 1 : Structure R1-G1..... 163

Figure 2 : Structure R1-G2..... 166

Figure 4 : Structure R2-G1..... 174

Figure 5 : Structure R2-G2..... 178

Figure 9 : Structure R3-G1..... 191

Figure 10 : Structure R3bis-G1..... 193

Figure 11 : Structure R3-G2..... 196

Figure 15 : Structure R4-G1/G2..... 233

Résumés des réunions de RA

Résumé R1-G1..... 163

Résumé R1-G2..... 166

Résumé R2-G1..... 175

Résumé R2-G2..... 179

Résumés R3-G1 et R3bis-G1..... 194

Résumé R3-G2..... 197

Résumé R4-G1/G2..... 234

Comparaisons des réunions de RA

Graphiques 9 : Différences de réception face aux demandes de la chercheuse et aux propositions de recherche..... 167

Figures 3 : Influence de la constitution des groupes de RA et des préoccupations de leurs participant-e-s sur l'adhésion aux propositions initiales de recherche.....169

Tableau 27 : Les actions réalisées dans les classes à l'intersession 1-2 : Décembre-Janvier……170

Graphiques 12 : Influence des préoccupations des participant-e-s des groupes de RA sur leur adhésion aux propositions de recherche..... 180

Figures 6 : Différence dans la vitesse de prise de conscience en fonction du niveau de mise en doute des résultats des recherches..... 182

Figures 7 : Comparaison, entre les deux groupes, des liaisons que le thème « de l'égalité des sexes dans la société et de l'intérêt d'éduquer à l'égalité des sexes » entretient avec d'autres thèmes :..... 183

Figures 8 : Comparaison des thèmes centraux dans les deux groupes dans la réunion 2……184

Tableau 28 : Les actions réalisées dans les classes à l'intersession 2-3 : Février-mars-avril…….187

Graphiques 16 : Vers une harmonisation des deux groupes autour des propositions de la chercheuse, de la question de recherche et de l'utilisation de la littérature jeunesse pour éduquer à l'égalité des sexes..... 198

Figures 12 : Comparaison des schématisations des structures des réunions 3 entre les deux groupes..... 200

Figures 13 : Passage de la réunion 3 à la réunion 3bis au sein du groupe 1.....201

Figures 14 : Harmonisation des structures des réunions entre les deux groupes, trace de la démonstration effectuée..... 203

Tableau 29 : Illustration du tournant : les actions réalisées dans les classes à l'intersession 3-4 : Avril-mai-juin.....Erreur : source de la référence non trouvée

Figures 16 : Évolution des structures des réunions des deux groupes..... 236

Tableau 33 : De l'influence de la constitution des groupes sur le contenu des réunions.....239

Tableau 34 : Récapitulatif des thèmes prépondérants selon le groupe.....239

Liste des commentaires ou repérage des opérateurs pouvant révéler l'univers culturel dans lequel les participant-e-s se trouvent par rapport ...

Tableau 30 : ... au travail réalisé par les élèves des classes, à leurs réactions ou par rapport aux méthodes pédagogiques utilisées dans les classes étant entrées en action.....221

Tableau 31 : … aux résultats obtenus dans les recherches effectuées sur les albums des écoles (G1)..... 224

Tableau 32 : ... aux résultats obtenus dans les recherches effectuées sur les albums des écoles (G2)..... 225

Traces de la QSV

Tableau 35 : Présence et liens avec les autres thèmes de conversation du débat sur l'égalité des sexes dans la société dans les réunions de RA..... 245

Tableau 36 : Présence et liens avec les autres thèmes de conversation des sujets de la forme scolaire à adopter et de l'accompagnement institutionnel de l'éducation à l'égalité des sexes.....248

Tableau 37 : Présence et liens avec les autres thèmes de conversation du sujet des difficultés, réticences et empêchements à mettre en œuvre l'éducation à l'égalité des sexes.....253

Index des Auteur-e-s

Léila ACHERAR..... 7, 48, 50, 57
Virginie ALBE..... 64, 67
Yves ALPE..... 64, 66, 68 sv, 73
Wieby M. M. ALTINK..... 76
Jean-Pierre ASTOLFI..... 80
François AUDIGIER..... 66, 67
Gaston BACHELARD..... 81, 107
Élodie BAERLOCHER..... 37
Lucie BARGEL..... 70
Clarisse BARTHE..... 38
Angela BARTHES..... 66
Michel BATAILLE..... 86
Christian BAUDELOT..... 7
Mireille BAURENS..... 9, 53 vs, 62
Hugues BAZIN..... 85
Gilles BÉHOTÉGUY..... 38
Christine BERZIN..... 82
Edward BERNSTEIN..... 87
Elisabeth BING..... 42
Joël BISAULT..... 82
Herbet BLUMER..... 85
Marie BONNAFÉ..... 42
Pierre BOURDIEU..... 41, 108
Laurence BRETON..... 89
Patrice BRIDE..... 74
Carole BRUGEILLES..... 51, 38 sv, 127
Jerome BRUNER..... 38, 81
Anthony BRYANT..... 149
Max BUTLEN..... 41 sv
Judith BUTLER..... 70
Michel CALLON..... 84, 95

Alice CARDOSO..... 74
Jean-Pierre CARDOT..... 67
Agnès CAVET..... 66
Nelly CHABROL GAGNE..... 38, 39
Kathy CHARMAZ..... 149
Évelyne CHARMEUX..... 42
Georges CHARPAK..... 80
Yves CHEVALLARD..... 63 sv
Hugues CHOPLIN..... 79
Isabelle COLLET..... 36, 54 sv, 57 sv
Christiane CONNAN-PINTADO..... 38
Josette COSTES..... 38 sv
David P. CRANDALL..... 235
CRESAS[198]..... 97, 104
Isabelle CROMER..... 37 sv, 127
Sylvie CROMER..... 51, 37 sv, 104, 127, 135, 137
Françoise CROS..... 86, 76 sv, 117
Anne DAFFLON NOVELLE..... 51, 37 sv, 104, 131, 137
Marc DAGUZON..... 83
Kurt DANZIGER..... 37
Annie DECROUX-MASSON..... 37
Julie DELALANDE..... 51
Christine DELPHY..... 36, 49
Claudie DEMAN..... 80
Jack DEMAREST..... 39
Jeanine DEUNFF..... 80
Bernard DEVANNE..... 42
John DEWEY..... 80
Arnaud DIEMER..... 68
Anne-Marie DIONNE..... 38 sv
Walter DOYLE..... 226
François DUBET..... 59

198- Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire

Jean DUBOST....85 sv
Marie DURU-BELLAT....7, 48, 50, 51, 56 sv, 37
Patricia DRAHI....64, 67
Institut EGALIGONE....58 sv, 92
Dominique EPIPHANE....37 sv
Roger ESTABLET....7
Michel FABRE....67 sv
Éric FASSIN....36, 70
Éliane FERREZ....39
Séverine FERRIÈRE....55
Michael FULLAN....226 sv
Monica GATHER THURLER....78
Elena GIANINI BELOTTI....51, 37 sv
Jocelyne GIASSON....42, 89
Yves GIRAULT....67
Barney G. GLASER....149
Roland GOIGOUX....83
Geneviève GUILPAIN....9, 53 sv, 57 sv, 62, 241
GREPS[199]....58 sv
Jürgen HABERMAS....106
Béatrice HAMMER....16, 25
Marianne HARDY....97, 104
Agnès HENRIOT-VAN ZANTEN....83
Françoise HÉRITIER....39 sv
Cécile HOSSON (de)....82
Victor HOST....80
Virginie HOUADEC....38 sv
Marie Anne HUGON....86, 104
Francis IMBERT....105
Geneviève JACQUINOT....79
Allison JAMES....82
Martine JAUBERT....82

199- Groupe de Recherche en Psychologie Sociale, laboratoire EA4163 membre de l'Institut de psychologie de l'Université Lyon 2.

Josette JOLIBERT..... 42
Didier JOURDAN.....68
Danièle KERGOAT..... 49
Carole M. KORTENHAUS..... 39
Jean-Marc LANGE..... 68 sv
Bruno LATOUR..... 77, 84
Stéphane LATTÉ..... 70
Joël LEBEAUME.....68, 82
Yann LE BOSSÉ..... 87
Guy LE BOTERF..... 84
Michèle LE DOEUFF.....50
Alain LEGARDEZ..... 63 sv, 68, 106
Claude LESSARD..... 83
Kurt LEWIN.....85 sv
Fanny LIGNON.....37
Josette LOUDET-VERDIER..... 50
Corinne MARLOT.....83
Christel MARQUAT.....68
Cendrine MARRO.....89
Catherine MARRY..... 36, 51
Christophe MARSOLLIER..... 76, 227
Jean-Louis MARTINAND.....80
Michela MASCHIETTO.....82
Simon MASSEI.....37
Stéphanie MATHÉ.....82
Nicole-Claude MATHIEU..... 49
Olivier MAULINI..... 30 sv
Fanny MAZZONE.....38
Jane MÉJIAS..... 246 sv, 249
Andrée MICHEL.....37 sv
Martine MÉHEUT.....82
Anne-Marie MERCIER..... 43
Hélène MONTARDRE..... 37

Ludovic MORGE ..... 82 sv
Christine MORIN-MESSABEL 55
Janice M. MORSE 149
Nicole MOSCONI ..... 7 sv, 48 sv, 56, 241, 260
Bernadette MOUVET 77, 84
Didier MULNET 68
Pierre PAILLÉ ..... 98, 149 sv
Nathalie PANISSAL ..... 51, 37 sv
Gaël PASQUIER ..... 9, 51, 54 sv, 89
Philippe PERRENOUD ..... 30 sv, 255
Céline PETROVIC ..... 9, 36, 53 sv, 57
Marie-France PICHEVIN 49
Gerald A. PONDER 226
Karl R. POPPER ..... 107 sv
Alan PROUT 82
Julie PUJO 82
Jens QVORTRUP 82
Julian RAPPAPORT 87
Maryse REBIÈRE 82
Marc RENAUD 87
Philippe RICHERT 37
Simone RIGNAULT 37
Bruno ROBBES 20
Bénédicte ROBERT 59
Christelle ROBERT 37
Véronique ROUYER 37
Sophie RUEL 51
Muriel SALLE ..... 9, 36, 53 sv
Caroline SCHREIBER ..... 9, 53 sv
Shalom SCHWARTZ 16, 25
Joan W. SCOTT 49, 55, 70
Claude SEIBEL 86
Réjane SÉNAC ..... 54, 69 sv, 72, 74

Carine SIMAR....68
Laurence SIMONNEAUX....64, 68, 106
Jean SIMONNEAUX....106
Régine SIROTA....80
Rémy STOECKLÉ....42
Anselm Leonard STRAUSS....149
François TADDÉI....81
Pierre TAP....37
Maurice TARDIF....83
Catherine TAUVERON....42, 89
Franck THÉNARD-DUVIVIER....74
Isabelle TOURRON-BERTRAND....43
Alain TROUVÉ....68
Adela TURIN....37 sv, 129
Nicole TUTIAUX-GUILLON....66 sv
Roland VANDENBERGHE....226, 235
Michel VIAL....105
Patricia VICTOR....68 sv
Françoise VOUILLOT....47
Monique WACH....16, 25
Nina WALLERSTEIN....87
Max WEBER....74
Michael A. WEST....76
Claude ZAIDMAN....48, 50
Marc ZIMMERMAN....87
Aurélie ZWANG....67

Bibliographie

Acherar, L. (2003). *Filles et garçons à l'école maternelle.* Montepellier : DRDFE Languedoc-Roussillon, Académie de Montepellier, CIDF Hérault.
Albe, V. (2009). *Enseigner des controverses*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. En ligne : http://www.inegalites.fr/IMG/pdf/etude_maternelle.pdf, consulté le 2 septembre 2014.

Albe, V., & Simonneaux, L. (1997). L'enseignement des questions scientifiques socialement vives dans l'enseignement agricole : quelles sont les intentions des enseignants ? *Aster*, (25), 131-156.

Alpe, Y. (2002). *Les savoirs scolaires : une forme spécifique de savoirs ?* Présenté à la 6ème Biennale de l'éducation et de la formation, APRIEF, INRP : Questions vives de recherche et d'innovation, Paris. En ligne : http://www.inrp.fr/biennale/6biennale/Contrib/affich.php?&mode=long&NUM=241, consulté le 2 mars 2014.

Alpe, Y. (2006). Quelle est la légitimité des savoirs scolaires ? Dans A. Legardez & L. Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives* (p. 233-246). Issy-les-Moulineaux : ESF.

Angelot, H., Bijot, É., Billot, P., Quillivic, M., & Schlier, A. (2008). Chronique « culture jeune ». Le sexisme dans la littérature pour la jeunesse : l'exemple des albums. *Le français aujourd'hui*, *163*(4), 109-114.

Astolfi, J.-P. (dir.). (1985). *Procédures d'apprentissage en sciences expérimentales*. Paris : INRP.

Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (2008). *Compétences et contenus, les curriculums en question*. Bruxelles : De Boeck.

Bachelard, G. (2004). *Le rationalisme appliqué*. Paris : Presses universitaires de France.

Bachelard, G. (2013). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Baerlocher, E. (2006). Barbie contre Action Man ! Le jouet comme objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypiques de genre. Dans M. Calmy-Rey, & A. Dafflon Novelle (dir.), *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* (p. 267-286). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Bargel, L., Fassin, É., & Latté, S. (2007). Usages sociologiques et usages sociaux du genre. Le travail des interprétations. *Sociétés & Représentations*, (24), 59-77.

Barthes, A., & Alpe, Y. (2012). Les " éducations à ", un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université. *Spirale*, (50), 197-209.

Bataille, M. (1988). Développer la recherche psychologique sur les processus d'appropriation de l'innovation. Dans M. A. Hugon & C. Seibel, *Recherches impliquées, recherches-action : le cas de l'éducation* (p. 125-129). Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

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

Baurens, M., & Schreiber, C. (2010). Comment troubler les jeunes enseignant·e·s sur la question du genre à l'école ? Analyse d'une expérience de six ans de formation en IUFM. *Nouvelles Questions Féministes*, *29*(2), 72-87.

Bazin, H. (2003). Questions fréquentes sur la recherche-action. En ligne : http://vadeker.net/corpus/questions_frequentes_sur_la_recherche_action.html, consulté 12 août 2013.

Beitone A. (2004). *Enseigner des questions socialement vives : note sur quelques confusions*. Contribution présentée à la 7ème biennale de l'éducation et de la formation, Lyon. En ligne : http://www.eloge-des-ses.fr/textes-en-ligne/qsvconfusions-ab- 2004.pdf, consulté le 19 janvier 2015.

Beitone, A. (2014). Educations à…. Ya basta ! *Revue skhole.fr*. En ligne : http://skhole.fr/educations-a-ya-basta-par-alain-beitone, consulté le 28 décembre 2016.

Bernstein, E., Wallerstein, N., Braithwaite, I., Guttierrez, L., Labonte, R., & Zimmerman, M. (1994). Empowerment Forum : a dialogue between guest editorial board members. *Health Education Quarterly*, *21*(3), 281-294.

Bing, E. (1976). *Et je nageais jusqu'à la page*. Paris : Éditions des Femmes.

Bisault, J., & Berzin, C. (2009). Analyse didactique de l'activité effective des élèves en sciences à l'école primaire. *Éducation et didactique*, *3*(2), 81-103.

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism : perspective and method*. New Jersey : Prentice-Hall.

Bonnafé, M. (1994). *Les livres, c'est bon pour les bébés*. Paris : Calmann-Lévy.

Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité : cours du Collège de France, 2000-2001*. Paris : Raisons d'agir.

Brito, O. (2013). *Les villes émergentes touristiques des pays en voie de développement, des villes éducatrices ? le cas des enfants des rues des nouvelles stations balnéaires mexicaines, thaïlandaises, cambodgiennes et marocaines*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Brossaud, C., Trabal, P., & Van Meter, K. (dir.). (2006). *Analyses textuelles en sociologie : logiciels, méthodes, usages*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Brugeilles, C., & Cromer, S. (2005). *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*. Nogent-sur-Marne : Centre population et développement.

Brugeilles, C., & Cromer, S. (2008). *Promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ? : guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire*. Paris : UNESCO.

Brugeilles, C., Cromer, I., & Cromer, S. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. *Population*, *57*(2), 261-292. En ligne : http://doi.org/10.3917/popu.202.0261, consulté, le 30 novembre 2013.

Brugeilles, C., Cromer, I., & Cromer, S. (2008). Comment la presse pour les plus jeunes contribue-t-elle à élaborer la différence des sexes ? Tome 2 - Les magazines enfants. *Dossiers d'études*, (104), 1-108.

Brugeilles, C., Cromer, S., & Panissal, N. (2009). Le sexisme au programme ? *Travail, genre et sociétés*, (21), 107-129.

Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.

Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.

Bryant, A., & Charmaz, K. (2010). *The Sage Handbook of Grounded Theory.* Thousand Oaks : Sage Publications.

Butlen, M. (2004). Lire en bibliothèque, lire à l'école. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, (1), 5-10. En ligne : http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2004-01-0005-001, consulté le 30 juin 2016.

Butlen, M. (2009). La littérature de jeunesse à l'école, trente années d'évolution : histoire d'une légitimation. *L'École des Lettres des collèges*, (2008/09-04), 28-49.

Butler, J. (2005). *Trouble dans le genre.* Paris : La Découverte.

Butler, J., Fassin, E., & Scott, J. W. (2007). Pour ne pas en finir avec le " genre "... Table ronde. *Sociétés & Représentations*, (24), 285-306.

Callon, M. (1992). Variété et irréversibilité dans les réseaux de conception et d'adoption des techniques. Dans D. Foray & C. Freeman (dir.), *La technologie et la richesse des nations* (p. 275-324). Paris : Économica.

Callon, M., & Latour, B. (1985). Les paradoxes de la modernité. Comment concevoir les innovations ? *Prospective et Santé*, (36), 13-25.

Cardoso, A., Bride, P., & Thénard-Duvivier, F. (2008). *L'enseignement des questions socialement vives : objet d'étude et sujet d'actualité.* Présenté au colloque : L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie, Paris. En ligne : http://www.adapt.snes.edu/L-enseignement-des-questions.html, consulté le 25 juillet 2014.

Cardot, J.-P., & Bergier, D. (2012). Formateurs en éducation à la santé : un outils d'analyse des conceptions. *Spirale*, (50), 167-180.

Cavet, A. (2007). L'enseignement des « questions vives » : lien vivant, lien vital, entre école et société ? *Lettre d'information du service de la Veille Scientifique et Technologique*, (27), 1-18.

Chabrol Gagne, N. (2011). *Filles d'albums : les représentations du féminin dans l'album*. Le Puy-en-Velay : L'Atelier du poisson soluble.

Chabrol Gagne, N. (2013). Quel genre de mères et donc de filles dans l'album de jeunesse ? Dans P. Clermont, L. Bazin, & D. Henky (dir.), *Esthétiques de la distinction : gender et mauvais genres en littérature de jeunesse* (p. 71-84). Francfort : Peter Lang.

Channouf, A., & Pichevin, M.-F. (dir.). (1998). *Le pouvoir subliminal : influences non conscientes sur le comportement*. Lausane, Paris : Delachaux & Niestlé

Charmaz, K. (1995). Grounded Theory. Dans J. Smith, R. Harry, & L. Van Langenhove (dir.), *Rethinking methods in psychology*. London ; Thousand Oaks : Sage Publications.

Charmaz, K. (2000). Grounded Theory. Dans N. Denzin & Y. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 27-49). Thousand Oaks : Sage Publications.

Charmeux, É. (1998). *Apprendre à lire : échec à l'échec*. Paris : Milan.

Charpak, G. (dir.). (1996). *La main à la pâte : les sciences à l'école primaire*. Paris : Flammarion.

Chevallard, Y. (1997). *Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui*. Présenté à : Défendre et transformer l'école pour tous, Marseille. En ligne : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=19, consulté le 3 octobre 2013.

Collectif de 14 enseignant-e-s-chercheurs/cheuses en études de genre et de spécialistes des questions de genre dans l'éducation. (2014). Égalité des sexes à l'école : machine arrière, toute ! *Médiapart*. En ligne : https://blogs.mediapart.fr/edition/les-batailles-de-legalite/article/160115/egalite-des-sexes-l-ecole-machine-arriere-toute, consulté le 3 juin 2016.

Collet, I., & Grin, I. (2013). L'introduction du genre dans la formation initiale des enseignant-e-s : un combat emblématique fait de convictions militantes et de volonté politique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions,* (16), 31-45. En ligne : http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/16_files/02-Collet-Grin.pdf, consulté le 2 avril 2017.

Commission des droits de l'homme. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant* (adoptée et ouverte à la signature, ratification et adhésion par l'Assemblée générale dans sa résolution 44/25 du 20 novembre 1989, entrée en vigueur le 2 septembre 1990, conformément à l'article 49). En ligne : http://www.cncdh.fr/sites/default/files/cide_protocoles_1_-_2_-_3_0.pdf@&, consulté le 21 mars 2017.

Connan-Pintado, C., & Béhotéguy, G. (dir.). (2014). *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse. France 1945-2012.* Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.

Conseil Supérieur des Programmes & MEN. (2014). Projet de programme et recommandations école maternelle. En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/32/4/CSP-_Projet_de_programme-recommandations_337324.pdf, consulté le 4 novembre 2015.

Conseil Supérieur des Programmes & MEN. (2015a). Projet de programme pour le cycle 2. En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/03/4/PROGRAMME_C2_adopte_412034.pdf, consulté le 30 novembre 2015.

Conseil Supérieur des Programmes & MEN. (2015b). Projet de programme pour le cycle 3. En ligne :
http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/03/8/programme_C3_adopte_CSP_412038.pdf, consulté le 30 novembre 2015.

Costes, J., & Houadec, V. (2013). La construction du genre à travers les images des couvertures de littérature de jeunesse. Dans C. Morin-Messabel (dir.), *Filles/garçons, Questions de genre, de la formation à l'enseignement* (p. 465-491). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Crandall., D. P. (1983). The Teacher's Role in School Improvement. *Educational Leadership*, (41), 6-9. En ligne : http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198311_crandall.pdf, consulté le 7 juillet 2015.

CRESAS, Platone, F., & Hardy, M. (dir.). (2001). *On n'enseigne pas tout seul : à la crèche, à l'école, au collège, au lycée*. Paris : INRP.

Cromer, S. (2005). vies privées des filles et des garçons. Dans M. Maruani, *Femmes, genre et société. L'état des savoirs* (p. 192-199). Paris : La Découverte.

Cromer, S. (2007). Littérature de jeunesse et construction du genre : le point de vue des enfants. *Les Cahiers de l'ARS*, *Genre et identités,* (4), 37-61.

Cromer, S. (2008). Comment la presse pour les plus jeunes contribue-t-elle à élaborer la différence des sexes ? Tome 1 - Les suppléments parents. *Dossiers d'études*, (103), 1-61.

Cromer, S. (2010). Le masculin n'est pas un sexe : prémices du sujet neutre dans la presse et le théâtre pour enfants. *Cahiers du Genre*, *49*(2), 97-115.

Cromer, S., & Turin, A. (1997). *Quels modèles pour les filles ? : une recherche sur les albums illustrés*. Paris : Association européenne Du Côté des filles.

Cromer, S., & Turin, A. (1998). *Que voient les enfants dans les livres d'images ? : des réponses sur les stéréotypes*. Paris : Association européenne Du côté des filles.

Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, *118*(1), 127-156.

Cros, F. (2000). *Le transfert des innovations scolaires, une question de traduction.* Paris : INRP.

Cros, F., (2009). Accompagner les enseignants innovateurs : une injonction ? *Recherche & formation*, (62), 39-50.

Dafflon Novelle, A. (2002). Les représentations multidimensionnelles du masculin et du féminin véhiculées par la presse enfantine francophone. *Swiss journal of psychology*, *61*(2), 85-103.

Dafflon Novelle, A., & Ferrez, E. (2003). Sexisme dans la littérature enfantine. Analyse des albums avec animaux anthropomorphiques. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, (57), 23-38.

Dafflon-Novelle, A. (2002). La littérature enfantine francophone publiée en 1997 : inventaire des héros et héroïnes proposés aux enfants. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *24*(2), 309-326.

Dafflon-Novelle, A. (2003). Histoire inventées : quels héros et héroïnes souhaitent les garçons et les filles ? *Archives de psychologie*, (70), 147-173.

Dafflon-Novelle, A. (2003b). *Sexisme dans la littérature enfantine : quels effets pour le développement des enfants ?*
En ligne : http://www.cemea.asso.fr/aquoijouestu/fr/pdf/textesref/SexismeLitteratEnfants.pdf, consulté le 7 janvier 2014.

Dafflon-Novelle, A. (2004). Les Histoires inventées par les filles et celles inventées par les garçons sont-elles semblables ou différentes ? *Parole*, (3), 16-19.

Dafflon-Novelle, A. (2006). D'avant à maintenant, du bébé à l'adulte : synthèse des implications de la socialisation différenciée des filles et des garçons. Dans A. Dafflon-Novelle, *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* (p. 361-388). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Dafflon-Novelle, A. (2006). Littérature enfantine : entre images et sexisme. Dans A. Dafflon-Novelle, *Filles-garçons : Socialisation différenciée ?* (p. 303-323). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Dafflon-Novelle, A. (2012). Littérature enfantine sous l'angle du genre. Dans I. Decuyper, *Des livres pour ouvrir les horizons des filles et des garçons* (p. 7-8). Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles. En ligne :
http://www.litteraturedejeunesse.cfwb.be/fileadmin/templates/sgll/res/telecharger/images_2012/Binder1_DEs_livres_pour_ouvrir_pour_calameo.pdf, consulté, le 28 février 2013.

Daguzon, M., & Goigoux, R. (2007). *L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique.* Présenté au congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg. En ligne :
http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Marc_DAGUZON_254.pdf, consulté le 10 décembre 2014.

Danziger, K. (1970). *Readings in child socialization*. Oxford : Pergamon Press.

Darcos, X. (2008). *Présentation des programmes de l'école primaire*. Discours du 29/04/2008. En ligne : http://www.education.gouv.fr/cid21254/presentation-des-programmes-de-l-ecole-primaire.html, consulté le 2 mars 2016.

Decroux-Masson, A. (1979). *Papa lit, maman coud : les Manuels Scolaires en Bleu et Rose*. Paris : Denoël-Gonthier.

Delalande, J. (2001). *La cour de récréation, pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Delalande, J. (2004). Que se passe-t-il à la récré ? *Sciences Humaines*, (45), 46-49.

Delorme, C. (1988). Les acquis et les effets de recherches-action. Dans M. A. Hugon & C. Seibel, *Recherches impliquées, recherches-action : le cas de l'éducation* (p. 133-137). Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

Delphy, C. (2001). *L'ennemi principal. 2, Penser le genre.* Paris : Syllepse.

Demarest, J., & Kortenhaus, C. M. (1993). Gender role stereotyping in children's literature : an update. *Sex Roles*, *28,* (3-4).

Devanne, B., & Groupe Lecture-écriture de l'Orne. (1992). *Lire & écrire, des apprentissages culturels. Tome 1, Cycle des apprentissages premiers, cycle des apprentissages fondamentaux*. Paris : Armand Colin.

Devanne, B., & Groupe Lecture-écriture de l'Orne. (1993). *Lire & écrire, des apprentissages culturels. Tome 2, Cycle des approfondissements, liaison école-collège.* Paris : Armand Colin.

Devanne, B., & Groupe Lecture-écriture de l'Orne. (2006). *Lire, dire, écrire en réseaux : des conduites culturelles*. Paris : Bordas.

Devanne, B., Mauguin, L., & Mesnil, P. (1996). *Lire et écrire : des apprentissages culturels. Tome 3, Conduire un cours préparatoire.* Paris : Armand Colin.

Dewey, J. (1993). *Logique : la théorie de l'enquête* (traduit par G. Deledalle). Paris : Presses Universitaires de France.

Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation* (traduit par G. Deledalle). Paris : Armand Colin.

DGESCO. (2007). Circulaire pour la préparation de la rentrée 2007. Circulaire N° 2007-011 du 9-1-2007, *Bulletin Officiel n°3 du 18 janvier 2007.*

DGESCO. (2008). Circulaire pour la préparation de la rentrée 2008. Circulaire n° 2008-042 du 4-4-2008, *Bulletin Officiel n°15 du 10 avril 2008.*

DGESCO. (2009). Circulaire pour la préparation de la rentrée 2009. Circulaire n°2009-068 du 20-5-2009, *Bulletin 0fficiel n°21 du 21 mai 2009.*

DGESCO. (2010). Circulaire pour la préparation de la rentrée 2010. Circulaire n° 2010-38 du 16-3-2010, *Bulletin Officiel n°11 du 18 mars 2010.*

DGESCO. (2011). Circulaire pour la préparation de la rentrée 2011. Circulaire n° 2011-071 du 2-5-2011, *Bulletin Officiel n°18 du 5 mai 2011.*

DGESCO. (2012). Circulaire pour la préparation de la rentrée 2012. Circulaire n° 2012-056 du 27-3-2012, *Bulletin Officiel N° 13 du 29 mars 2012.*

DGESCO. (2013). Circulaire pour la préparation de la rentrée 2013. Circulaire n° 2013-060 du 10-4-2013, *Bulletin Officiel n°15 du 11 avril 2013.*

DGESCO. (2014). Circulaire pour la préparation de la rentrée 2014. Circulaire n° 2014-068 du 20-5-2014, *Bulletin Officiel n° 21 du 22 mai 2014.*

DGESCO. (2015). Circulaire pour la préparation de la rentrée 2015. Circulaire n° 2015-085 du 3-6-2015, *Bulletin Officiel n° 23 du 4 juin 2015.*

Diemer, A., & Marquat, C. (2014). *L'éducation au développement durable, entre spécificité des pays du Nord et modèle généralisable aux pays du Sud*. Présenté à : Les enseignements de la décennie 2005-2014, colloque international francophone, Université de Parakou.

Diemer, A., & Marquat, C. (2015). *Regards croisés Nord-Sud sur le développement durable*. Bruxelles : De Boeck.

Dionne, A.-M. (2012). Construire son identité de garçon : les représentations de la masculinité dans la littérature de jeunesse. *Service social*, *58*(1), 85-98.

Doyle, W., & Ponder, G. A. (1977). The Practicality Ethic in Teacher Decision-Making. *Interchange*, *8* (3), 1-12.

Drahi, P. (2015). *L'expérience de l'enseignement de la Shoah en France par des professeurs de collège et de lycée : un analyseur de l'expertise professionnelle face à une question socialement vive*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Paris Nanterre.

Dubet, F. (2009). Penser les inégalités scolaires. Dans M. Duru-Bellat & A. Van Zanten, *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaire*s (p. 17-34). Paris : Presses Universitaires de France.

Dubost, J. (1987). *L'intervention psychosociologique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : l'Harmattan.

Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales, « 2ème partie : la construction scolaire des différences entre les sexes ». *Revue Française de pédagogie*, (110), 75-109.

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

Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? *Travail, genre et sociétés*, (19), 131-149.

Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2007). *Sociologie de l'École.* Paris : Armand Colin.

Epiphane, D. (2007). My tailor is a man ... La représentation des métiers dans les livres pour enfants. *Travail, genre et sociétés*, *2*(18), 65-85.

Fabre M. (2010). Du bon usage des controverses. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, (1), 153-170.

Fabre M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : Presses Universitaires de France.

Fabre, M. (2014). Les « Éducations à » : problématisation et prudence. *Éducation et socialisation,* (36), 1-13. En ligne : http://edso.revues.org.faraway.u-paris10.fr/875, consulté le 28 décembre 2016.

Ferrière, S. (2013). Transmission des représentations sociales et professionnelles genrées chez les formateurs et formatrices dans l'enseignement du 1er degré. Dans C. Morin-Messabel & M. Salle (dir.), *A l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire* (p. 203-223). Paris : l'Harmattan.

Fleury, A. (2012). Peillon : "Je veux qu'on enseigne la morale laïque". Interview de Vincent Peillon. *Journal du dimanche* du 1er Septembre 2012. En ligne : http://www.lejdd.fr/Societe/Education/Actualite/Vincent-Peillon-veut-enseigner-la-morale-a-l-ecole-550018, consulté le 4 janvier 2017.

Forquin, J.-C. (2003). La critique communautarienne du libéralisme politique et ses implications possibles pour l'éducation. *Revue française de pédagogie*, *413*, 113-139.

Fraisse, G. (2010). 20 ans en 68. Dans J. Laufer, C. Marry & M. Maruani (dir), *Le travail du genre: Les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe* (p. 45-48). Paris : La Découverte.

Fullan, M. (1982). *The New Meaning of Educational Change*. New York : Teachers College Press.

Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'Établissement scolaire.* Issy-les-Moulineaux : ESF.

Gianini Belotti, E. (1974). *Du côté des petites filles*. Paris : Éditions des Femmes.

Giasson, J. (2005). *Les textes littéraires à l'école*. Bruxelles : De Boeck.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche qualitative*. (traduit par K. Oeuvray). Paris : Armand Colin.

Greps[200] & Institut EgaliGone. (2012). *Synthèse de l'enquête Egalité femmes/hommes et filles/garçons auprès des équipes éducatives de l'enseignement primaire et secondaire dans le département du Rhône*. En ligne : http://egaligone.org/wp-content/uploads/2015/02/Synthese_Rhone_07092012.pdf, consultée le 19 décembre 2016.

Greps, Institut EgaliGone, Rectorats des académies de Lyon et Grenoble, DRAAF[201], DRDFE[202] de Rhône-Alpes, & DRJSCS[203]. (2013). *Rapport Enquête Egalité Enseignement en Rhône Alpes – 2011-2013*. En ligne : http://egaligone.org/wpcontent/uploads/2015/02/2013_conclusions_groupe_de_travail_Enquete_Egalite_Enseignement_en_Rhone-Alpes.pdf, consulté le 2 décembre 2016.

Guilpain, G. (2010). *De la mixité à l'égalité. La problématique du genre à l'école*. En ligne : http://www.egalite-filles-garcons.ac-creteil.fr/spip.php?article135, consulté le 8 décembre 2016.

Guilpain, G. (2016). *La formation au genre : avancées et résistances*. En ligne : http://skhole.fr/la-formation-au-genre-avancees-et-resistances-par-genevieve-guilpain, consulté 4 décembre 2016.

Habermas J. (2003). *L'éthique de la discussion et la question de la vérité*. Paris : Grasset.

Habermas, J. (2001). *Vérité et justification*. Paris : Gallimard.

Hardy, M. (2004). Observer les enfants pour aménager les situations éducatives. Dans D. Fablet (dir.), *Professionnel(le)s de la petite enfance et analyse de pratiques* (p. 133-161). Paris : L'Harmattan.

HCE[204]. (2017). *Formation à l'égalité filles-garçons : Faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité*. Rapport n°2016-12-12-STER-025. En ligne : http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/hce_rapport_formation_a_l_egalite_2017_02_22_vf-2.pdf, consulté le 1er mai 2017.

Henriot-Van Zanten, A. (2014). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses Universitaires de France.

Héritier, F. (1981). *L'Exercice de la parenté.* Paris : Seuil.

Host, V., & Martinand, J.-L. (1975). *Activités d'éveil scientifiques à l'école élémentaire, 3 : Initiation physique et technologique*. Paris : INRDP.

200- Groupe de Recherche en Psychologie Sociale (Greps), laboratoire EA4163 membre de l'Institut de psychologie de l'Université Lyon 2.
201- Direction Régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt de Rhône-Alpes (DRAAF).
202- Délégation Régionale aux Droits des Femmes et à l'Égalité (DRDFE).
203- Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale (DRJSCS).
204- Haut Conseil à l'Égalité entre les hommes et les femmes.

Host, V., Deman, C., & Deunff, J. (1973). *Activités d'éveil scientifiques à l'école élémentaire – I : Objectifs, méthodes, moyens*. Paris : INRDP.

Host, V., Deman, C., & Deunff, J. (1974). *Activités d'éveil scientifiques à l'école élémentaire, 2 : Première approche des problèmes écologiques*. Paris : INRDP.

Host, V., Deman, C., & Deunff, J. (1976). *Activités d'éveil scientifiques, 4 : Initiation biologique*. Paris : INRDP.

Houadec, V. (2013). *Le genre et les modèles amoureux dans la littérature de jeunesse : éléments de compréhension de l'éducation sentimentale des jeunes en France*. Toulouse : Université de Toulouse le Mirail - Toulouse II. En ligne : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01017356/document, consulté le 14 février 2015.

Hugon M. A., & Seibel C. (1988). *Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation*. Bruxelles : de Boeck Wesmael.

Hugon, M. A., & Hardy, M. (2006). Susciter des dynamiques de découverte et de changement. *Recherche et formation*, (51), 57-72. En ligne : https://doi.org/10.4000/rechercheformation.483, consulté le 10 décembre 2011.

Imbert, F. (1992) *Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en Sciences de l'Education*. Vigneux : Matrice PI.

Jacquinot, G., & Choplin, H. (2002). La démarche dispositive au risque de l'innovation. *Éducation permanente*, (152), 185-199.

James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood : Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londres : Routledge.

Jaubert, M., Rebière, M., & Pujo, J. (2010). *Communautés discursives scolaires et formats d'interactions*. Présenté au colloque International Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes, Lyon. En ligne : https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00534616/document, consulté le 10 décembre 2013.

Kergoat, D. (2005). Rapports sociaux et division sexuelle du travail. Dans M. Maruani (dir.), *Femmes, genre et société. L'état des savoirs* (p. 94-101). Paris : La Découverte.

Lange, J.-M. (dir.). (2015). *Les éducations à : levier(s) de transformation(s) du système éducatif ?* Actes du colloque international du 17-18-19 novembre 2014, Université de Rouen. En ligne : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403/document, consulté le 12 février 2016.

Lange, J.-M., & Victor, P. (2006). Didactique curriculaire et « éducation à …. la santé, l'environnement et au développement durable » : quelles questions, quels repères ? *Didaskalia*, (28), 85-100.

Lange, J.-M., Trouvé A., & Victor P. (2007). *Expression d'une opinion raisonnée dans les éducations à ... : quels indicateurs ?* Présenté au colloque de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation AECSE, Strasbourg.
En ligne : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Jean-Marc_LANGE_165.pdf, consulté le 7 janvier 2015.

Latour, B. (1989). *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*. Paris : La Découverte.

Latour, B. (2012). *Enquête sur les modes d'existence. Une anthropologie des Modernes*. La Découverte : Paris.

Le Bossé, Y. (2007). *L'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir : une alternative crédible ?* En ligne : http://www.anas.fr/L-approche-centree-sur-le-developpement-du-pouvoir-d-agir-une-alternative-credible_a524.html, consulté le 10 décembre 2015.

Le Bossé, Y. (2008). L'empowerment : De quel pouvoir s'agit-il ? Changer le monde (le petit et le grand) au quotidien. *Nouvelles pratiques sociales, 211,* 137–149.

Le Boterf, G. (2010). *Professionnaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Paris : Editions d'Organisation.

Le Doeuff, M. (1989). *L'étude et le rouet*. Paris : Seuil.

Lebeaume, J. (1999). *L'éducation technologique : histoires et méthodes*. Paris : ESF.

Lebeaume, J. (2004). Éducations à … et formes scolaires. *ENS Cachan – INRP, document de travail du 21 mai 2004.*

Legardez, A & Simmoneaux, L. (dir.). (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Legardez, A. (2005). Quels critères d'évaluations pour les enseignements d'économie ? Une approche sociodidactique des enseignements économiques des lycées. *Questions Vives*, (6), 145-150.

Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères. Dans A. Legardez, & L. Simmoneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives* (p. 19-31). Issy-les-Moulineaux : ESF.

Legardez, A., & Alpe, Y. (2013), Le curriculum sournois de l'éducation au développement durable : l'exemple de l'usage de certains concepts. *Revue Francophone du développement durable*, (1), 91-108.

Lewin, K. (1947). Group decision and social change. Dans M. Newcomb & E. L. Hartley (dir.), *Readings in social psychology* (p. 197- 211). New York : Holt, Rinehart & Winston.

Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York : Harper.

Lewin, K. (1972). *Psychologie dynamique, Les relations humaines.* Paris : Presses Universitaires de France.

Lhomme, R., & Fleury, J. (1999). Entretien avec Michel Callon : pour une sociologie de la traduction en innovation. *Recherche et Formation, 31*, 113-125.

Lignon, F. (2013). Analyse vidéoludique et stéréotypes de sexe. Dans C. Morin-Messabel & M. Salle (dir), *A l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire* (p. 115-139). Paris : L'Harmattan.

Marlot, C., & Morge, L. (2015). Des normes professionnelles à caractère doxique aux difficultés de mise en œuvre de séquences d'investigation en classe de sciences : comprendre les déterminations de l'action. *Recherches en éducation*, (21), 123-137.

Marro, C. (2010). *Le rempart des idées reçues sur les filles et les garçons : proposition conceptuelle et pédagogique pour penser la diversité de sexe et faire vivre la mixité au collège*. Présenté à congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF), Université de Genève. En ligne : https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-courts/coordinateurs-en-b/eduquer-a-la-diversite-en-milieu-formel-et-non-formel-l2019exemple-d2019une-recherche-action/Le%20rempart%20des%20idees%20recues.pdf, consulté le 10 août 2013.

Marro, C. (2011a). L'égalité des sexes à l'école aujourd'hui : qu'en est-il ? Comment y contribuer ? *Animation & Education*, (mars/avril), 16-17.

Marro, C. (2011b). Repérer les inégalités que masquent les différences. *Les Cahiers Pédagogiques*, (487), 51-52.

Marro, C. (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre : Penser l'égalité des sexes au-delà de LA différence. *Recherche & Formation*, (69), 65-80.

Marro, C. (2015). L'identité : une construction personnelle aux prises avec le genre. Dans E. Peyre & J. Wiels (dir.), *Mon corps a-t-il un sexe ?* (p. 271-285). Paris : La Découverte.

Marro, C., Pasquier, G., & Breton, L. (2016). Éduquer à l'égalité des sexes à l'école primaire : Autour de quelques gestes professionnels accompagnant une activité de lecture littéraire. *Le Français aujourd'hui*, (193), 97-107.

Marry, C. (2003). *Les paradoxes de la mixité filles-garçons. Perspectives internationales*. (Rapport pour le PIREF et Conférence du 16 octobre 2003 au Ministère de l'Éducation nationale).

Marsollier, C., (1998). *Les Maîtres et l'Innovation : ouverture et résistance*. Paris : Anthropos.

Martinand, J.-L. (dir.). (1980). *Activités d'éveil scientifiques à l'école élémentaire, V : démarches pédagogiques en initiation physique et technologique*. Paris : INRDP.

Maschietto, M. (2010). Les journées DIES : bilan et questions ouvertes. Dans *Ressources et travail collectif dans la mise en place des démarches d'investigation dans l'enseignement des sciences : actes des journées scientifiques DIES 2010* (p. 190-199). Lyon : INRP.

Massei, S. (2015). Les dessins animés, c'est pas la réalité. *Politiques de communication*, *4*(1), 93-117.

Mathé, S., Méheut, M., & Hosson (de), C. (2008). Démarche d'investigation au collège : quels enjeux ? *Didaskalia*, (32), 41-76.

Mathieu, N.-C. (2000). Sexe-genre. Dans H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré & D. Sénotier, *Dictionnaire critique du féminisme* (p. 191-200). Paris : Presses Universitaires de France.

Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. Dans O. Maulini & P. Perrenoud, *Les formes de l'éducation : variété et variations* (p. 147-168). Bruxelles : De Boeck.

Mazzone, F., & Barthe, C. (dir.). (2012). *Le sexisme dans le livre jeunesse*. Toulouse : Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole.

Méjias, J. (2006). La question de l'égalité des sexes dans l'enseignement des sciences économiques et sociales. Dans A. Legardez, & L. Simmoneaux (dir.)*, L'école à l'épreuve de l'actualité – Enseigner les questions vives* (p. 187-201). Issy-les-Moulineaux : ESF.

MEN[205] (2013). Organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires. Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013. *Journal Officiel du 26 janvier 2013*.

MEN (2014). *Plan d'action pour l'égalité entre filles et garçons*. En ligne : http://www.education.gouv.fr/cid80888/plan-d-action-pour-l-egalite-entre-les-filles-et-les-garcons-a-l-ecole.html, consulté le 15 août 2016.

MEN & DGESCO[206]. (2011). Instruction morale à l'école primaire. Circulaire n° 2011-131 du 25 août 2011, *Bulletin Officiel n°31 du 1er septembre 2011*.

MEN & DESCO[207] (2002). Demain, je serai citoyen – Dossier innovation. En ligne : http://julieyash.free.fr/capash/Documents%20d'application/demain_citoyen.pdf, consulté le 10 juin 2013.

MEN & DGESCO. (2006). Convention interministérielle pour la promotion de l'égalité entre les sexes dans le système éducatif. Convention du 29 juin 2006, *Bulletin Officiel n° 5 du 1er février 2007*. En ligne : http://www.education.gouv.fr/bo/2007/5/MENE0603248X.htm, consulté le 12 août 2015.

205- MEN : Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
206- DGESCO : Direction Générale de l'Enseignement Scolaire.
207- DESCO : Direction des services de l'Éducation Nationale, Division des Élèves et de la Scolarité.

MEN & DGESCO. (2012). Instruction civique et morale. Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen. En ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/76/5/Progression-pedagogique_Cycle3_Instruction_civique_et_morale_203765.pdf, consulté le 30 août 2016.

MEN & DGESCO. (2013). Convention interministérielle pour la promotion de l'égalité entre les sexes dans le système éducatif. Convention du 7 février 2013, *Bulletin Officiel n° 6 du 7 février 2013*. En ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=67018, consulté le 12 août 2015.

MEN & MDF[208]. (1984). *Convention bilatérale sur l'égalité des chances et les orientations des filles*. Signée le 20 décembre 1984.

MEN & MDF. (1989). *Convention pour favoriser au sein du système éducatif une diversification du choix d'orientation des jeunes filles vers les formations dites industrielles*. Signée le 14 septembre 1989.

MEN, (2005). Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. *Journal Officiel n° 96 du 24 avril 2005*.

MEN, DESCO & MES[209]. (2000). Convention interministérielle pour la promotion de l'égalité entre les sexes dans le système éducatif. Convention du 25 février 2000, *Bulletin Officiel n° 10 du 9 mars 2000*. En ligne : http://www.education.gouv.fr/bo/2000/10/orga.htm, consulté le 12 août 2015.

MEN. (1982). Action Éducative contre les préjugés sexistes. Arrêté du 12 juillet 1982, *Bulletin Officiel n°29 du 22 juillet 1982.*

MEN. (1989). Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation. *Journal Officiel du 14 juillet 1989.*

MEN. (2000). Plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école. *Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n°23 du 15 juin 2000*. En ligne : http://www.education.gouv.fr/bo/2000/23/ensel.htm, consulté en juin 2016.

MEN. (2002a). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* Paris : CNDP et XO Éditions. En ligne : http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/documents/maternelle.pdf, consulté le 4 avril 2015.

MEN. (2002b). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* Paris : CNDP et XO Éditions. En ligne : http://jlsigrist.com/ioc23.pdf, consulté le 30 novembre 2015.

MEN. (2005). Arrêté du 10 mai 2005 fixant les modalités d'organisation du concours externe, du concours externe spécial, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles. *Journal Officiel du 14 mai 2005*.

208- MDF : Ministère des droits des femmes.
209- MES : Ministère de l'Emploi et de la Solidarité

MEN. (2006). *Socle commun de connaissances et de compétences. Décret n° 2006-830*. En ligne : http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm, consulté le 12 août 2009.

MEN. (2008). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. *Bulletin Officiel n°3 du 19 juin 2008*.

MEN. (2009). Arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré. *Journal Officiel n°4 du 6 janvier 2010.*

MEN. (2013). Circulaire n° 2013-019 du 4 février 2013 définissant les obligations de service des enseignants du premier degré se substituant à la circulaire n° 2010-081 du 2 juin 2010 et l'abrogeant. *Bulletin Officiel n° 8 du 21 février 2013*.

MEN. (2013). *Code de l'éducation*. Article Article L121-1, modifié par la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013. En ligne : https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000027682629&dateTexte=20141211, consulté le 22 septembre 2014.

MEN. (2013). Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. *Journal Officiel n°0157 du 9 juillet 2013*.

MEN. (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Arrêté du 1-7-2013. *Bulletin Officiel n°30 du 25 juillet 2013*.

MEN. (2015a). Programme d'enseignement de l'école maternelle. *Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015*.

MEN. (2015b). Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). *Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.*

MEN. (2015c). Programme d'enseignement moral et civique – Ecole élémentaire et collège. *Bulletin officiel spécial n° 6 du 25 juin 2015*.

MEN. (2015d). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Décret n° 2015-372. *Journal Officiel du 2 avril 2015.*

MEN. (2016). *Code de l'éducation*. En ligne : https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=973867E79F802C7ADD1F395D424E78E5.tpdila16v_2?idSectionTA=LEGISCTA000006166558&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20160903, consulté le 22 septembre 2016.

MEN. (2016). Nouveaux programmes pour la rentrée 2016. En ligne : http://www.education.gouv.fr/cid38/presentation-des-programmes-et-des-horaires-a-l-ecole-elementaire.html#De_nouveaux_programmes_pour_la_rentree_2016, consulté le 23 juin 2016.

Mercier, A.-M., & Tourron-Bertrand, I. (2013). Formation des maîtres et littérature de jeunesse - Un naufrage -. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, (2), 16-19. En ligne : http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2013-02-0016-003, consulté le 10 août 2015.

Michel, A. (1986). *Non aux stéréotypes ! : vaincre le sexisme dans les livres pour enfants et les manuels scolaires*. Paris : Unesco.

MJER[210]. (2002). *La politique de prévention de la violence à l'école.* Délégation à la communication - bureau de la presse, 30 octobre 2002.

Montardre, H. (1999). Livres jeunesse : peut mieux faire ! *Les Cahiers Pédagogiques*, (372), 55.

Morge, L. (2000). Former les enseignants à interagir avec les élèves en classe de sciences. *Recherche et Formation*, (34), 101-112. En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR034-09.pdf, consulté, le 4 avril 2016.

Morin-Messabel, C., Ferrière, S., & Salle, M. (2012). L'éducation à l'égalité « filles-garçons » dans la formation des enseignant-e-s. *Recherche et formation*, (69), 47-64. En ligne : https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1709, consulté le 8 août 2016.

Morse, J. M., Stern, P. N., Corbin, J. M., Bowers, B., Clarke, A. E., & Charmaz, K.C. (2008). *Developing Grounded Theory : The Second Generation.* Walnut Creek : Left Coast Press.

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

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

Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, Genre et Société*, (11), 165-174.

Mosconi, N. (2009). Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ? En ligne : http://eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires%C2%A0-comment-eduquer-a-l-egalite%C2%A0.html, consulté le 3 mai 2015.

Mosconi, N. (2014). *Système scolaire et stéréotypes sexistes*. En ligne : « http://cache.media.education.gouv.fr/file/orientation-formations/16/5/SYSTeME_SCOLAIRE_STeReOTYPES_SEXUeS_402165.pdf, consulté le 14 décembre 2016.

Mosconi, N., & Loudet-Verdier, J. (1997). Inégalités de traitement entre les filles et les garçons. Dans C. Blanchard-Laville (dir.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : l'écriture des grands nombres* (p. 127-150). Paris : L'Harmattan.

Moscovici, S., & Hewstone, M. (1984). De la science au sens commun. Dans *Psychologie sociale* (p. 539-566). Paris : Presses universitaires de France.

210- Ministère de la Jeunesse, de l'Education et de la Recherche.

Mouvet, B. (2005). Comment tisser, entre l'école et son environnement, des liens qui contribuent à instaurer des conditions de vie et de travail paisibles dans l'établissement ? *Recherches en Education 2003 – 2004, 2004 – 2005*, (105/03 & 105/04).

Mulnet, D. (2015). Former pour demain au développement durable. Dans A. Diemer & C. Marquat (dir.), *Regards croisés Nord Sud sur le développement durable*. Bruxelles : De Boeck.

ONU. (1981). *Convention pour l'Élimination de toutes formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDEF)*. Adoptée et ouverte à la signature, ratification et adhésion par l'Assemblée générale des Nations Unies le 3 septembre 1981.

ONU. (1990). *Convention internationale des droits de l'enfant*. Adoptée et ouverte à la signature, ratification et adhésion par l'Assemblée générale de l'ONU dans sa résolution 44/25 du 20 novembre 1989, entrée en vigueur le 2 septembre 1990, conformément à l'article 49. En ligne : https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-11&chapter=4&clang=_fr, consulté le 25 mai 2016.

Paillé, P. (1994a). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181.

Paillé, P. (1994b). Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une . *Revue canadienne de l'éducation*, *19*(3), 215-230.

Paillé, P. (1996). L'échantillonnage théorique. Induction analytique. Qualitative par théorisation (analyse). Vérification des implications théoriques. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 54-55 ; 101-102 ; 184-190 ; 266-267). Paris : Armand Colin.

Pasquier, G. (2010). Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire. *Nouvelles Questions Féministes*, *29*(2), 60-71.

Pasquier, G. (2013). *Les pratiques enseignantes en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à l'école primaire, vers un nouvel élément du curriculum*. Thèse de doctorat. Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Perrenoud, P. (2003). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfance & Psy, 24*, 9-17.

Petrovic C. (2013). La formation des enseignants-es et le genre : quelles résistances ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions,* (16), 47-61.

Petrovic C. (2013). Partage d'expérience sur les formations "genre et éducation" et évolutions. Dans C. Morin-Messabel (dir.), *Filles/garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement* (p. 187-202). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Popper, K. R., & Rosat, J.-J. T. (1991). *La connaissance objective*. Paris : Aubier.

Qvortrup, J. (2001). Childhood as a Social Phenomenon Revisited. Dans M. du Bois-Reymond, H. Sünker, & H.-H. Krüger, *Childhood in Europe : Approaches-trends-findings* (p. 215-241). New York : Peter Lang.

Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention : toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148.

Renaud, M. (1995). *Le terme « empowerment » est-il un concept creux ?* Présenté lors du congrès : Les centres communautaires de santé : au centre des réformes des systèmes de santé, Montréal.

Rignault, S., & Richert, P. (1997). *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*. Paris : La Documentation française.

Robbes, B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. *Site du CRAP - Cahiers pédagogiques*, 1-20. En ligne : http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite, consulté le 12 février 2013.

Robert, B. (2009). Les politiques de discrimination positive. Dans M. Duru-Bellat & A. Van Zanten, *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaire*s (p. 95-110). Paris : Presses Universitaires de France.

Rouyer, V., & Robert, C. (2010). Les jouets, outils de transmission des stéréotypes de sexe ? Représentations du masculin et du féminin chez l'enfant âgé de 4 ans. Dans V. Rouyer, S. Croity-Belz, & Y. Prêteur, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte : expliquer les différences, penser l'égalité* (p. 15-24). Toulouse : Érès.

Ruel, S. (2005). *Filles et garçons à l'heure de la récréation : la cour de récréation, lieu de construction des identifications sexuées.* Thèse en Sciences de l'Éducation, Université de Caen.

Salle, M. (2014). Formation des enseignants : les résistances au genre. *Travail, genre et sociétés*, *31*(1), 69-84.

Schwartz, S. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, *47*(4), 929-968.

Scott, J. W. (1988). Genre : une catégorie utile d'analyse historique. *Les Cahiers du GRIF*, (37-38), 125-153.

Scott, J. W. (1998). *la citoyenne paradoxale : les féministes françaises et les droits de l'homme.* Paris : Albin Michel

Scott, J. W. (2002). L'énigme de l'égalité. *Les Cahiers du genre*, *33*, 17-41.

Scott, J. W. (2005). *Parité ! : l'universel et la différence des sexes.* Paris : Albin Michel.

Sénac, R. (2007). *L'ordre sexué : la perception des inégalités femmes-hommes*. Paris : Presses Universitaires de France.

Sénac, R. (2015). *L'égalité sous conditions : Genre, parité, diversité*. Paris : Presses de Sciences Po.

Simar, C. & Jourdan, D. (2010). Éducation et santé à l'école : étude de l'impact d'un dispositif de formation et d'accompagnement sur l'implication des enseignants dans une démarche de promotion de la santé. *Recherches & Éducations*, (3), 141-173.

Simonneaux, L., & Simonneaux, J., (2014). Panorama de recherches autour de l'enseignement des Questions Socialement Vives. *Revue francophone du Développement durable*, *4,* 109-126.

Sirota, R. (2010). De l'indifférence sociologique à la difficile reconnaissance de l'effervescence culturelle d'une classe d'âge. Dans S. Octobre (dir.), *Enfance & culture, « Questions de culture »* (p. 19-38). Paris : Ministère de la Culture – DEPS. En ligne : https://www.cairn.info/enfance-et-culture--9782110975430-page-19.htm, consulté, le 30 novembre 2015.

Sirota, R. (dir.). (2015). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Stoecklé, R. (1994). *Activités à partir de l'album de fiction*. Paris : L'École des loisirs.

Stoecklé, R. (1999). *L'Album à l'école et au collège*. Paris : L'École.

Taddéi, F. (2009). *Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs : un défi majeur pour l'éducation du 21ème siècle* (rapport OCDE). En ligne : http://cri-paris.org/wp-content/uploads/OCDE-francois-taddei-FR-fev2009.pdf, consulté le 20 juin 2016.

Taddéi, F. (2016). Nous avons dans nos poches plus de puissance de calcul que n'en avait la NASA pour aller sur la Lune. En ligne : http://fr.unesco.org/news/francois-taddei-nous-avons-nos-poches-plus-puissance-calcul-que-n-avait-nasa-aller-lune, consulté le 20 juin 2016.

Tap, P. (1985). *Masculin et féminin chez l'enfant*. Toulouse : Privat.

Tardif, M., & Lessard, C. (2014). *La profession d'enseignant aujourd'hui : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? : de la GS au CM2*. Paris : Hatier.

Turin, A. (2004). Promouvoir la mixité culturelle dans l'éducation des enfants. *Diversité – Ville – Ecole – Intégration*, (138), 39-46.
Van Zanten, A. (2011). *Les politiques d'éducation*. Paris : La Découverte.

Vandenberghe, R. (1986). Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation. *Revue française de pédagogie*, *75* (1), 17-26.

Vial, M. (2006). *Accompagner n'est pas guider*. Conférence aux formateurs de l'École de la Léchère, Bulle. En ligne :
http://www.michelvial.com/boite_06_10/2006-Accompagner_n_est_pas_guider_Conference_Suisse.pdf , consulté le 14 juillet 2016.

Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, (18), 87-108.

Wach, M., & Hammer, B. (2003). *La structure des valeurs est-elle universelle ? : génèse et validation du modèle compréhensif de Schwartz*. Paris : L'Harmattan.

Weber, M. (1995). *Économie et société.* Paris : Pocket.

West, M. A., & Altink, W. M. M. (1996). Innovation at work : Individual, group, organizational, and socio-historical perspectives. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *5*(1), 3-11.

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

Zaidman, C. (2007). Jeux de filles, jeux de garçons. *Les cahiers du CEDREF. Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes*, (15), 283-292.

Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory : psychological, organizational and community levels of analysis. Dans J. Rappaport, & E. Seidman (dir.), *The Handbook of Community Psychology* (p. 43-63), New York : Plenum Press.

Zwang, A., & Girault, Y. (2012). Quelle(s) spécificité(s) pour l'éducation au développement durable ? *Spirale*, (50), 181-195.

Bibliographie des albums jeunesse : voir Annexe 1.

Table des annexes - Volume 2 -

Annexe 1 : Bibliographie des albums pour la jeunesse sur lesquels ont portées les analyses lors de la Recherche-Action..... 3

Annexe 2 : Description de la recherche exploratoire et de la Recherche-Action - Participant-e-s, données récoltées, chronologie des actions -.....17

Annexe 3 : Bibliographie indicative d'albums pour la jeunesse non sexistes ou contre-stéréotypés 25

Annexe 4 : Grilles d'analyse des albums, utilisées avec les enseignant-e-s.....27

Annexe 5 : Exemple de grilles d'analyse utilisées dans une classe de CE2/CM1 pour analyser les personnages à l'intérieur des albums..... 30

Annexe 6 : Exemple de grilles d'analyse fabriquées avec les enfants suite à l'avancée de leurs questionnements..... 33

Annexe 7 : Synthèse des données récoltées avec les enseignant-e-s pour être analysées collectivement en réunion de RA..... 35

Annexe 8 : Synthèse des données récoltées par la chercheuse seule pour être analysées collectivement en réunion de RA..... 47

Annexe 9 : Exemple de données récoltées dans une recherche qualitative et quantitative effectuée, en coopération, par deux classes du groupe 1 (un CE1 et un CE2), sur 239 albums de leur BCD….62

Annexe 10 : Les albums de Philippe Corentin analysés par une classe de CE2-CM1 sous l'angle des inégalités entre les sexes véhiculées.....87

Annexe 11 : Analyse comparative des couvertures des albums de la liste de littérature non sexiste ou contre-stéréotypée et de celles des albums des classes - *Rééquilibrer en faisant d'autres choix* - 107

Annexe 12 : Liste des textes officiels d'orientation générale concernant la promotion de l'éducation à l'égalité des sexes à l'école, publiés entre la rentrée scolaire de 1982 et l'année scolaire de la RA 2014-2015..... 112

Annexe 13 : Extraits des circulaires de rentrée de 2007 à 2014 concernant l'éducation à l'égalité des sexes.....113

Annexe 14 : Mise en évidence de l'évolution des références à l'éducation à l'égalité des sexes entre les projets de Programmes scolaires et les Programmes scolaires définitifs de 2015 et 2016.....118

Annexe 15 : Mise en évidence de l'évolution de la place de la littérature à l'école entre les projets de programmes de cycle I de 2014 et les nouveaux programmes de cycle I de 2015.....121

Annexe 16 : Retranscription Session 1 : Réunion 1 - Groupe 1 : R1-G1..... 123

Annexe 17 : Retranscription Session 1 : Réunion 1 - Groupe 2 : R1-G2..... 185

Annexe 18 : Retranscription Session 2 : Réunion 2 - Groupe 1 : R2-G1.....256

Annexe 19 : Retranscription Session 2 : Réunion 2 - Groupe 2 : R2-G2.....330

Annexe 20 : Retranscription Session 3 : Réunion 3 - Groupe 1 : R3-G1.....393

Annexe 21 : Retranscription Session 3 : Réunion 3 bis - Groupe 1 : R3bis-G1.....451

Annexe 22 : Retranscription Session 3 : Réunion 3 - Groupe 2 : R3-G2.....506

Annexe 23 : Retranscription Session 4 : Réunion 4 - Groupes 1 et 2 : R4.....553

Annexe 24 : Entretien de Pénélope suite à la recherche exploratoire (2013-2014).....596

Annexe 25 : Entretien de Clémentine suite à la recherche exploratoire (2013-2014).....619

Annexe 26 : Exemple de codage pour déterminer les structures de réunions de RA.....626

Annexe 27 : Contenu du cahier d'instruction civique et morale d'un élève de CM2, de la classe de l'une des participantes à la recherche exploratoire de 2013-2014 (Clémentine).....630

Annexe 28 : Découpages en thèmes des réunions de RA : Correspondances nombre de signes typographiques / importance des thèmes en pourcentages.....644