Développer l'esprit critique des élèves d'une classe de grande section de maternelle face aux stéréotypes de sexe véhiculés par les dessins animés et les jeux vidéo

Gaëlle Barouillet

Master « Éducation et métiers de l'enseignement du premier degré »,

UAR 34N

Année universitaire 2016-2017

Sous la direction de Pascal Sévérac

Remerciements

« L'éducation ne change pas le monde, elle change les gens qui eux vont changer le monde. »
Paulo Freire (2014)

Ce mémoire est l'aboutissement de deux ans de reconversion professionnelle. Deux ans d'excitation et de joie, mais aussi de doutes et de remises en question nécessaires.

Je tiens donc à remercier particulièrement Pascal Sévérac, mon directeur de mémoire, pour sa relecture avisée, ses conseils, sa disponibilité et sa bienveillance. Je souhaiterais également remercier Irène Pereira qui a su imposer à ses étudiants un rythme assidu pour arriver au bout de ce mémoire et qui nous a surtout fait découvrir ce grand pédagogue qu'était Paulo Freire.
En concluant ce mémoire, je n'ai pu m'empêcher de me refaire le film de ces mois passés avec les élèves de l'école maternelle Louise Michel d'Aubervilliers. Je pense à eux et j'ai l'espoir qu'ils changeront ce monde.

Je remercie également mes parents et Fabienne pour leur relecture minutieuse et leurs encouragements.

Ces deux années largement consacrées à cette reconversion professionnelle n'auraient pas été possibles sans le soutien incommensurable de ma famille. J'ai une pensée toute particulière pour mes grands-parents qui n'ont malheureusement pas eu le temps de voir l'aboutissement de mon projet.
Je tiens enfin à remercier Coco et notre petit garçon pour leur patience et leur amour infini.

Sommaire

Introduction..... 5

Monographie d'établissement..... 8

Introduction..... 8

I - Un ghetto scolaire..... 10

1 - La ville d'Aubervilliers : une situation socio-économique particulièrement complexe..... 10

2 - Le quartier Vallès / La Frette : un quartier défavorisé 11

3 - Une ségrégation scolaire ethnique et sociale 12

4 - Conséquences sur le climat scolaire..... 16

5 - Les effets de la ségrégation ethnique et sociale dans le milieu scolaire..... 19

II - Une classe où la division des rôles sexués est très stéréotypée..... 23

1 - Observations 23

2- Pourquoi travailler sur l'égalité filles-garçons..... 25

3 - Comment travailler sur l'égalité filles-garçons à l'école..... 34

Conclusion..... 35

Projet pédagogique..... 37

I – Thème..... 37

II - Cadre théorique..... 38

1 - Jeux vidéo et dessins animés véhiculent les stéréotypes de sexe..... 38

2 - Des stéréotypes tournés en dérision et une reconfiguration des rapports de genre..... 41

III - Cadre pédagogique..... 44

IV - Déroulé des séances..... 46

V - Protocole méthodologique..... 47

Analyse des résultats..... 48

I - Une première situation pédagogique qui ne permet pas une réflexion sur les stéréotypes de sexe..... 48

1 - Échec de l'essentialisme stratégique..... 48

2 - La théorie de la cultivation..... 54

II - Le jeu vidéo : un outil pour réfléchir aux stéréotypes de sexe..... 56

1 - Une expérience vidéoludique à la frontière du genre..... 56

2 - L'avatar comme lieu possible d'une performance de genre..... 63

Conclusion..... 65

Bibliographie..... 67

Introduction

L'éducation aux médias englobe « toute démarche visant à permettre à l'élève de connaître, de lire, de comprendre et d'apprécier les représentations et les messages issus de différents types de médias auxquels il est quotidiennement confronté, de s'y orienter et d'utiliser de manière pertinente, critique et réfléchie ces grands supports de diffusion et les contenus qu'ils véhiculent. » (Becchetti-Bizot et Alain Brunet, 2007, pp. 18-19) Cette définition exprime le lien intrinsèque entre l'éducation aux médias et la formation à l'esprit critique. Un lien repris dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 qui souligne la nécessaire éducation aux médias et à l'information (EMI) et le caractère « impératif de former les élèves à la maîtrise, avec un esprit critique, de ces outils qu'ils utilisent chaque jour dans leurs études et leurs loisirs et de permettre aux futurs citoyens de trouver leur place dans une société dont l'environnement technologique est amené à évoluer de plus en plus rapidement[1]. »

L'éducation aux médias numériques va donc de pair avec la formation à l'esprit critique qui, dans le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, fait partie de la première compétence citée commune à tous les professeurs et personnels d'éducation, « faire partager les valeurs de la République » : « Aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres. »

L'école de la IIIe République mettait déjà en avant le développement de l'esprit critique pour notamment s'émanciper des obscurantistes de l'époque. L'attentat contre les journalistes de *Charlie Hebdo* le 7 janvier 2015 et les théories du complot qui l'ont suivi ont rappelé aux Français que la liberté de penser est un droit, mais un droit bien fragile et qu'il est donc fondamental de développer l'esprit critique de nos élèves, futurs citoyens. Le flux médiatique continue de s'accroître ce qui en rend la lecture de plus en plus compliquée. Les écrans se multiplient dans les foyers, augmentant encore l'accès à ce flux médiatique. Alors comment aider les élèves à s'orienter à l'ère du numérique ? Quelles pratiques doit-on mettre en place dans les classes pour développer l'esprit critique des élèves face aux médias numériques ?

[1]. http://eduscol.education.fr/cid83623/l-emi-dans-la-loi-de-refondation-de-l-ecole.html.

Mais avant d'envisager ces pratiques pédagogiques, n'est-il pas nécessaire de constater justement les pratiques numériques des élèves et même d'étudier le milieu social dans lequel ils évoluent ? Le philosophe de l'éducation Paulo Freire affirmait la nécessité pour l'enseignant de prendre conscience du milieu de vie réel de ses élèves – et particulièrement de l'environnement géographique qui sépare leurs domiciles respectifs de leur école, celui-ci étant d'ailleurs souvent différent de celui de l'enseignant –, pour comprendre « l'importance indéniable qu'a sur nous l'environnement écologique, social et économique dans lequel nous vivons ». (Freire, 2006, p. 148) Connaître les conditions de vie des élèves est aussi un élément clé de l'approche sociocritique du numérique en éducation qui consiste à étudier le lien entre le contexte socioculturel des élèves et leur disposition à s'éduquer et se former avec le numérique :

> Les compétences numériques varient essentiellement en fonction du profil et du contexte socioculturel des élèves. […] Seule la variable de l'origine sociale permet d'expliquer de manière significative les variations de compétences numériques entre élèves, ce qui invite à penser que le contexte extrascolaire, notamment le contexte familial, joue un rôle de premier plan dans le développement d'un rapport éducatif au numérique chez les élèves. (Collin, Guichon et Ntébutsé, 2015, p. 93)

J'ai donc réalisé une monographie d'établissement afin d'étudier le contexte dans lequel évolue mes élèves pour envisager un projet pédagogique le mieux adapté à leurs besoins. Cette étude a révélé une classe de grande section de maternelle marquée par une forte ségrégation ethnique et sociale : élèves issus de l'immigration et d'un milieu défavorisé. Elle a également dévoilé des comportements très stéréotypés selon le sexe des élèves, notamment dans l'occupation des espaces de jeux. Ces comportements très stéréotypés se retrouvent également dans la pratique numérique des élèves. Tous utilisent les écrans pour regarder des dessins animés et jouer à des jeux vidéo ; les garçons regardant des dessins animés et jouant aux jeux qui en sont dérivés tels que *Spiderman* ou *Cars* ; les filles étant très adeptes des princesses Disney. Or, la recherche a montré la nécessité de travailler sur les stéréotypes de sexe à l'école, et notamment dans les milieux défavorisés, pour bien évidemment continuer à lutter pour l'égalité des rapports sociaux de sexe dans la société, mais aussi pour combattre l'échec scolaire des garçons. En effet, il existe une très forte inégalité genrée des parcours

scolaires en milieu populaire au détriment des garçons. Ils investissent les stéréotypes de la masculinité, notamment ceux de leur rapport à la conflictualité et au pouvoir, d'une manière qui peut les conduire à rompre avec le système scolaire.

Il est donc apparu important d'amener les élèves à réfléchir sur l'égalité filles-garçons et de tenter de développer leur esprit critique face aux stéréotypes de sexe véhiculés par les dessins animés et les jeux vidéo.

Au regard des différents travaux réalisés sur les stéréotypes de sexe dans les médias, il semble intéressant de se demander si travailler à partir du concept de l'essentialisme stratégique présent dans un dessin animé et utiliser le jeu vidéo comme outil « pour performer le genre » permet de développer la capacité des élèves à déconstruire ces stéréotypes.

Une première partie expose la monographie de l'établissement, puis une deuxième partie dévoile le projet pédagogique. Enfin, la dernière partie est consacrée à l'analyse des résultats des séances mises en place en classe.

Monographie d'établissement

Introduction

Présentation de l'établissement

L'école maternelle Louise Michel fait partie d'un groupe scolaire qui comprend également deux écoles élémentaires dans le quartier Vallès / La Frette à Aubervilliers en Seine-Saint-Denis : l'école Jules Vallès et l'école Eugène Varlin. Ce groupe scolaire est classé en zone de Réseau d'Éducation Prioritaire renforcée (REP +), il est rattaché au collège Henri Wallon. Il compte vingt-neuf classes élémentaires, une CLIS (Classe pour l'Inclusion Scolaire) et onze classes maternelles, soit 635 élèves.

L'école maternelle Louise Michel regroupe 271 élèves de deux ans et demi à 6 ans : trois classes de petite section, une classe double niveau petits/moyens, trois classes de moyenne section et quatre classes de grande section. L'école Louise Michel accueille des élèves notifiés par la MDPH (Maison départementale des personnes handicapées). Ils sont pour le moment au nombre de neuf élèves pour 142 heures d'AVS (Auxiliaire de vie scolaire), or seules quatre AVS assurent 75 heures effectives. Quatre dossiers MDPH déposés en juin dernier attendent encore leur notification, ce qui haussera le nombre d'élèves handicapés à treize d'ici quelques mois, sachant que six enfants sont en cours d'investigation médicale pour éventuellement déposer un dossier MDPH. En grande section, il y a entre un à quatre élèves notifiés MDPH par classe ; les enseignantes se retrouvant parfois sans adulte puisqu'une ATSEM (agent territorial spécialisé des écoles maternelles) se partage deux classes. Malgré l'expérience des enseignantes, cette situation provoque un climat parfois tendu avec les parents qui ne comprennent pas ce manque de moyens et la lenteur administrative. Cette inquiétude est partagée par l'équipe enseignante et la direction, notamment depuis l'exercice incendie d'octobre dernier où il y avait seulement trois AVS au premier étage pour évacuer huit élèves handicapés dont deux avec des troubles moteurs.

Ce problème de l'accueil des élèves handicapés s'ajoute à la problématique d'une école implantée dans un quartier sensible. C'est ce facteur qui semble intéressant à prendre en compte dans cette monographie d'établissement. En effet, l'école Louise Michel se situe dans un quartier défavorisé – fait qui sera étayé dans la première partie de ce mémoire notamment grâce aux chiffres publiés par l'Observatoire de la société locale de la ville d'Aubervilliers –,

les enseignants doivent donc faire face à de nombreux problèmes sociaux et scolaires intrinsèques à ce type d'établissement. L'équipe enseignante est d'ailleurs plutôt stable, ce qui est rare dans les écoles classées en REP : trois enseignantes et un enseignant travaillent dans l'école depuis dix ans ; trois enseignantes depuis six ans ; une depuis deux ans ; deux enseignantes sont arrivées dans l'établissement à la rentrée de septembre, dont l'une a quatre ans d'expérience professionnelle et l'autre est titulaire depuis juin dernier ; une enseignante est à mi-temps dans une autre école (titulaire depuis juin) et partage une classe de grande section avec moi (EFS). La directrice est en poste depuis cinq ans. La construction de l'école date de 1968 ; deux préfabriqués ont été implantés dans la cour l'année dernière pour pallier le manque de salles. La cour de récréation a, quant à elle, été rénovée cet été avec de nouveaux jeux installés.

Problématique

Cette monographie d'établissement s'attache à montrer en quoi il est fondamental de travailler sur l'égalité filles-garçons avec des élèves évoluant dans un contexte de ségrégation scolaire ethnique et sociale.

Méthodes utilisées

Je me suis appuyée sur les chiffres de l'Observatoire de la société locale de la ville d'Aubervilliers. J'ai également réalisé deux entretiens, l'un avec le directeur de l'école élémentaire Eugène Varlin, l'autre avec la directrice de l'école maternelle Louise Michel. D'autre part, les discussions informelles avec mes collègues, mes observations et les lectures d'ouvrages ou d'articles scientifiques m'ont aidée dans la production de cette monographie.

Cette monographie d'établissement se présente en deux parties. Dans un premier temps, il semble intéressant de montrer que l'école Louise Michel peut être définie comme un ghetto scolaire ; puis dans un second temps de montrer la nécessité de travailler sur l'égalité filles-garçons dans ce type d'établissement et dans cette classe où la division des rôles sexués est très stéréotypée.

I - Un ghetto scolaire

1- La ville d'Aubervilliers : une situation socio-économique particulièrement complexe. État des lieux.

L'Observatoire de la société locale de la ville établit qu'Aubervilliers est la quatrième ville de la Seine-Saint-Denis par nombre d'habitants avec une population légale totale en vigueur au 1er janvier 2014 estimée à 76 280 habitants. Selon l'analyse du revenu médian déclaré par UC (unité de consommation) pour l'année 2010, Aubervilliers est la troisième ville la plus modeste du département (10 722 €/UC/an), derrière Clichy-sous-Bois (9 538 €/UC/an) et La Courneuve (10 420 €/UC/an). De plus, l'analyse des revenus fiscaux déclarés des ménages avant prestations sociales montre qu'en 2012 environ 63 % des ménages d'Aubervilliers vivent en dessous du seuil de pauvreté établi au niveau national. Même si cette proportion, après l'attribution des prestations sociales, passe à 39 %, Aubervilliers est la deuxième ville de taille comparable la plus pauvre de France après Roubaix. Les estimations de la CAF corroborent ces données, car elles montrent que 25 824 personnes vivent sous le seuil de bas revenus en 2012, c'est-à-dire 38 % de la population de moins de 65 ans.

Entre 2007 et 2009, la commune enregistre une diminution des foyers fiscaux imposés et une importante hausse des foyers fiscaux non imposés. D'ailleurs en 2010, seuls 36 % des foyers fiscaux sont imposés. Les difficultés sociales que rencontrent les habitants de la ville d'Aubervilliers sont attestées par les statistiques de la CAF datant de fin 2012. En effet, 25 % des ménages sont allocataires de la CAF avec des revenus constitués à plus de 50 % de prestations sociales et 17 % des ménages voient leurs revenus constitués à 100 % des prestations sociales. Tandis que la Seine-Saint-Denis, département bien marqué par la pauvreté persistante de ses habitants, enregistre entre 2009 et 2012 une hausse de 16 % du nombre des minima sociaux, celui-ci augmente de 20 % à Aubervilliers.

Selon le recensement de la population en 2012, le taux de chômage atteint 24 %. 60 % des enfants vivent dans une famille où un seul ou aucun parent ne travaille. De plus, l'analyse des revenus déclarés par tranche d'âge et par statut d'occupation montre que les trentenaires et les quarantenaires sont les catégories de la population les plus touchées par la précarité. Les

locataires du parc privé rejoignent ces catégories. Le parc privé est souvent en mauvais état et représente 35 % des résidences principales.

2- Le quartier Vallès / La Frette : un quartier défavorisé

Le quartier Vallès / La Frette est habité par 6 941 habitants[2]. Il est caractérisé par une forte concentration de population jeune : 40 % de la population du quartier est âgée de moins de 25 ans. Le poids de la population étrangère est aussi conséquent puisqu'il est de 30 %. Nous parlons ici de la population de nationalité autre que française. La population issue de l'immigration y est aussi très importante comme nous le verrons dans le point suivant.

Le quartier est également caractérisé par un bas revenu médian par UC des ménages : 10 495 euros par an (Aubervilliers : 10 722 €/UC/an ; Seine-Saint-Denis : 15 234 €/UC/an ; Île-de-France (IDF) : 22 243 €/UC/an ; France métropolitaine : 19 218 €/UC/an). 28 % des ménages du quartier sont des allocataires de la CAF dont le revenu est constitué à plus de 50 % de prestations sociales (Aubervilliers : 25 % ; Seine-Saint-Denis : 17 %). De plus, 19 % des ménages voient leurs revenus constitués à 100 % de prestations sociales. 26 % des ménages sont allocataires des minima sociaux (RSA) alors que les minima sociaux du département sont de 16 %.

Selon le recensement de 2012, le taux de chômage dans le quartier est estimé à 24 % (Seine-Saint-Denis : 18 % ; IDF : 12 % ; France métropolitaine : 13 %). Seuls 23 % des actifs de 15 à 64 ans du quartier appartiennent aux professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) « cadres, professions intellectuelles supérieures et professions intermédiaires » (Seine-Saint-Denis : 40 % ; IDF : 56 % ; France métropolitaine : 43 %) ; or 74 % des actifs de 15 à 64 ans du quartier appartiennent aux PCS « employés et ouvriers » (Seine-Saint-Denis : 55 % ; IDF : 40 % ; France métropolitaine : 49 %). Il faut aussi noter que le taux de chômage des moins de 24 ans est de 35 % dans le quartier. D'ailleurs, 54 % des plus de 15 ans sont sortis du système scolaire sans diplôme ou avec un brevet des collèges (Seine-Saint-Denis : 42 % ; IDF : 29 % ; France métropolitaine : 33 %) ; 34 % ont un niveau que l'Observatoire définit comme moyen (CAP-BEP) (Seine-Saint-Denis : 35 % ; IDF : 33 % ; France métropolitaine : 40 %) ; et seulement 12 % des actifs du quartier de plus de 15 ans ont un niveau Bac+2 et plus (Seine-Saint-Denis : 23 % ; IDF : 38 % ; France métropolitaine : 26 %).

[2]. Les chiffres publiés par l'Observatoire de la société locale d'Aubervilliers datent de 2012.

Concernant les familles, 40 % sont monoparentales et 30 % sont dites nombreuses (trois enfants et plus). La population du quartier est logée à 71 % dans des HLM (Seine-Saint-Denis : 32 % ; IDF : 22 % ; France métropolitaine : 15 %). Si lorsqu'on s'éloigne du groupe scolaire, les HLM sont des immeubles de petites tailles, de grandes tours des années 60 surplombent l'école. Ce parc HLM est assez vétuste avec pour seuls commerces à l'intérieur de la cité un petit supermarché et une boulangerie. 18 % de la population est logée dans le parc privé (Seine-Saint-Denis : 25 % ; IDF : 27 % ; France métropolitaine : 25 %) et 11 % a accédé à la propriété (Seine-Saint-Denis : 41 % ; IDF : 48 % ; France métropolitaine : 58 %).

3) Une ségrégation scolaire ethnique et sociale

Ségrégation ethnique

Tout d'abord, il semble opportun de souligner ici la définition du mot « ségrégation » : du latin *segregare*, il indique un processus de séparation des individus.

Or, en arrivant en petite section, 60 % des élèves de l'école Louise Michel sont non francophones. En se référant à ma classe de grande section de vingt-quatre élèves (douze filles, douze garçons) – représentative de l'ensemble des autres classes de l'école –, seul un élève est sans origine migratoire (les parents viennent de Guadeloupe). Les vingt-trois autres élèves ont des origines migratoires .

Ce sont George Felouzis, Françoise Liot et Joëlle Perroton qui ont pour la première fois mis en évidence l'existence d'établissements ségrégués en France. L'enquête, menée dans les 333 collèges de l'académie de Bordeaux, a permis de distinguer « la population des autochtones (issue du sol même où elle habite, censée n'y être pas venue par immigration) et la population des allochtones (censée être issue d'un parcours migratoire) ». (Felouzis, Liot et Perroton, 2005, p. 22) Cette recherche a montré qu'une forte majorité de collèges aquitains scolarisent moins de 1 % des élèves allochtones, et à l'inverse 10 % des collèges scolarisent 40 % d'entre eux. Ainsi comme l'affirme Pierre Merle (2012, p. 12), « ces collèges connaissent un niveau de ségrégation ethnique important, supérieur à celui constaté pour l'origine sociale. Ce résultat tient à ce que la ségrégation ethnique des quartiers est plus forte que leur niveau de ségrégation sociale ».

Dans la région où les auteurs ont conduit leur enquête, il faudrait que 90 % des élèves

allochtones changent de collège pour être également répartis dans l'ensemble des collèges de la ville. Ce taux passe à 50 % pour les élèves socialement défavorisés et à 30 % pour les élèves en retard scolaire de deux ans.

En reprenant leurs termes, je peux donc noter dans ma classe un élève autochtone et vingt-trois élèves allochtones. Une anecdote vécue en classe est d'ailleurs significative du « vivre entre soi » de mes élèves : avant de commencer la lecture du conte *Pierre et le loup*, je leur ai indiqué que j'allais lire l'histoire d'un petit garçon prénommé Pierre et d'un loup. Deux de mes élèves se sont mises à rire : « Pierre ? ! Il s'appelle Pierre, mais ce n'est pas un prénom ça ! »

Dans son ouvrage, Pierre Merle (2012, p. 11) indique quelques repères statistiques montrant l'ampleur de la ségrégation ethnique dans l'école française. En effet, si la proportion d'élèves de nationalité étrangère est nulle ou très faible dans une grande majorité d'établissements, elle dépasse les 25 % voire les 30 % dans une petite minorité de collèges situés dans les quartiers défavorisés de grandes capitales régionales. Il cite l'exemple du 18e arrondissement de Paris qui regroupe au collège Max Darmoy, pour l'année 2010-2011, 33,4 % d'élèves étrangers, soit plus de vingt fois la moyenne nationale (2,8 %) ; alors que dans le 5e arrondissement, aucun élève d'origine étrangère n'est déclaré au collège Rognoni. Pierre Merle montre également que la proportion d'élèves étrangers scolarisés varie selon les académies. Si elle est importante dans les académies de Créteil (6,6 %), Paris (7,3 %) et de Corse (7,4 %), elle est faible dans des académies telles que Nantes (1,2 %) ou Rennes (1,1 %).

Ces statistiques ministérielles de la ségrégation ethnique la sous-estiment, car elles ne recensent que la proportion d'élèves immigrés scolarisés, alors que la ségrégation concerne également les élèves issus des première et seconde générations d'immigrés. Une ségrégation mise en évidence dans l'ouvrage de Felouzis, Liot et Perroton (2005).

Ségrégation sociale

À cette ségrégation ethnique s'ajoute une ségrégation sociale. En effet, dans la demande de classement en REP faite en 2013 par les trois directeurs du groupe scolaire, ils indiquaient scolariser des élèves dont les familles étaient prises en charge par France Terre d'Asile, le centre communal d'action sociale, le Samu Social, et qui vivaient dans des hôtels sociaux ou

hébergées chez des parents ou des amis. Les statistiques affichées pour le quartier Vallès / La Frette laissent d'ailleurs peu de place à la mixité sociale.

Dans ma classe, la mixité dans l'origine sociale des élèves est presque inexistante :

- huit élèves ont leurs deux parents sans emploi ;
- treize élèves ont des parents issus de professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) « ouvriers ou employés » : femme de ménage, auxiliaire de vie, ouvrier en bâtiment, agent postal, cuisinier, chauffeur livreur, serrurier (salarié), agent de sécurité, éboueur. Parmi ces treize élèves, sept élèves n'ont que leur père qui travaille, et deux élèves vivent dans une famille monoparentale avec seulement la mère ;
- deux élèves ont des parents qui appartiennent aux PCS « professions intermédiaires » dont une élève dans une famille monoparentale (mère) ;
- un élève a des parents appartenant aux PCS « cadres et professions intellectuelles supérieures ». Le père travaille, la mère est « femme au foyer ».

Ghetto scolaire

C'est dans leur ouvrage *L'apartheid scolaire* que Georges Felouzis, Liot et Perroton (2005) pointeront pour la première fois l'existence d'établissements scolaires fortement ségrégués, des établissements qui seront ensuite repris par les médias sous l'appellation de « ghettos scolaires ».

Dans un article publié en 2009, Georges Felouzis et Joëlle Perroton expliquent que, si c'est principalement la ségrégation résidentielle plus que l'école elle-même qui explique mécaniquement la ségrégation ethnique au sein des établissements scolaires, l'organisation scolaire, la sectorisation et les dérogations formulées par les parents et acceptées par l'institution scolaire portent une part de responsabilité. En moyenne, les stratégies familiales d'évitement de la carte scolaire augmentent de 10 % la ségrégation ethnique dans les collèges. Si cet effet apparaît limité, les auteurs montrent que cette moyenne varie très fortement en fonction des établissements. En effet, dans les collèges les plus fuis par les familles, la ségrégation ethnique est bien plus importante que cette moyenne et peut être multipliée par des coefficients variant de 1,5 à 2,5. Cela signifie que si les stratégies familiales d'évitement n'agissent que marginalement sur la moyenne de la ségrégation scolaire, elles accentuent très fortement cette ségrégation dans le cas de quelques collèges particulièrement fuis et par là même ségrégués. Ces résultats montrent qu'aujourd'hui les familles populaires n'acceptent plus comme une évidence de scolariser leurs enfants dans le collège public de leur quartier.

Elles peuvent adopter les mêmes stratégies que les classes sociales moyennes et supérieures, en se tournant, dans certaines zones urbaines, vers un enseignement privé plus populaire ou vers d'autres collèges publics en contournant la carte scolaire.

> Restent en bout de chaîne, des établissements « repoussoirs » qui sont fuis par toutes les catégories de population et qui concentrent les élèves les plus défavorisés et le plus souvent issus de l'immigration. Ils correspondent aux 10 % d'établissements identifiés comme les plus ségrégués et pour lesquels une partie significative de la ségrégation est imputable, au-delà des réalités urbaines, aux stratégies scolaires des familles. On peut ainsi montrer que se crée un marché « dual » de l'enseignement comme on a pu décrire, à partir des années 1970, un marché dual et segmenté de l'emploi, et que cette segmentation accrue de l'offre scolaire laisse émerger *in fine* des établissements ghettoïsés tant sur le plan social, qu'au plan scolaire et ethnique. (Felouzis et Perroton, 2009, p. 96)

Le directeur de l'école Eugène Varlin (une des écoles du groupe scolaire) indique que le ghetto ressenti dans le groupe scolaire s'accentue encore au collège : « Les familles de milieux plus favorisés quittent le quartier pour échapper à la sectorisation ou inscrivent leurs enfants dans des établissements privés. Il y aussi ceux qui laissent leurs enfants dans le collège du secteur par conviction à la mixité, mais qui les mettent dans les classes CHAM (classes à horaires aménagés en musique). Se créent alors des classes de niveaux au sein même du collège qui stigmatisent encore plus ceux qui ne sont pas dans les meilleures classes. »

4) Conséquences sur le climat scolaire

Un environnement violent

Les élèves de l'école Louise Michel évoluent dans un environnement violent. Cette violence ne s'exerce pas entre pairs à l'intérieur de l'école, mais est le fait de phénomènes extérieurs qui influent sur le climat scolaire et donc sur les apprentissages.

Par exemple, lors des vacances de la Toussaint, des individus ont mis le feu à la cantine de

l'école élémentaire et vandalisé plusieurs classes du groupe scolaire. Toutes les serrures des classes de l'école maternelle ont été fracturées. Les directeurs ont donc dû être mobilisés pendant les vacances pour s'assurer que tout soit en ordre au retour des élèves. La cantine de l'école élémentaire était complètement brûlée, les dortoirs de l'école maternelle ont dû et sont encore réquisitionnés pour les repas du midi, ce qui oblige les ATSEM à travailler dans un temps limité pour préparer les dortoirs des petites sections.

La pauvreté amène son lot de maux comme l'alcoolisme et la violence conjugale, qui ne sont certes pas l'apanage des milieux défavorisés, mais qui sont très présents dans la vie des élèves de l'école. Le jour des vacances de Noël, la directrice et une enseignante de petite section ont dû déposer une main courante au commissariat contre un père d'élève qui a menacé « de revenir avec une arme et de tous nous tuer ». Ce père a eu plusieurs altercations avec l'enseignante car il ne comprend pas que le midi l'enseignante est de service de porte et qu'il doit récupérer son fils à l'entrée du bâtiment principal et non dans le préfabriqué où se trouve la classe de son enfant. Ce jour-là, le père était imbibé d'alcool et son comportement menaçant a mobilisé cinq enseignants pour réussir à le mettre en dehors de l'école. Tout s'est déroulé sous les yeux des élèves. Cet événement n'est pas une anecdote parmi d'autres, comme le rappelle Sophie[3], enseignante en grande section : « Ils sont violents ici les gens. L'année dernière dans le couloir du premier étage, deux pères se sont battus car leurs enfants s'étaient disputés. » J'ai moi-même observé avec les parents de mes élèves que le dialogue peut être difficile et que le ton monte très vite.

Quant aux violences conjugales, elles sont fréquentes dans les familles des élèves. La directrice dit des mères de famille qu'elles « sont des mères courage. Elles s'en prennent plein la gueule. J'en reçois beaucoup trop dans mon bureau. » Ces mots ont été prononcés juste après avoir reçu la mère d'une de mes élèves victime de violences de la part de son mari.

Ces violences se répercutent sur le groupe classe car elles mobilisent l'enseignant, et les élèves se rendent compte des tensions.

Conditions de logement

[3] Le prénom a été changé.

Les élèves vivent dans des conditions de logement parfois très difficiles. Les familles peuvent être très nombreuses. Nadège[4], enseignante en grande section, explique que deux élèves de sa classe vivent dans des familles allant jusqu'à treize enfants : « Ils s'entassent dans des appartements de quatre pièces. Pour certaines familles, cela fait dix ans que j'ai les petits frères ou les petites sœurs. » Le parc HLM est assez vétuste avec des ascenseurs qui restent parfois en panne pendant plusieurs mois. Une des tours a son ascenseur en panne depuis deux mois et les familles se relaient pour amener les enfants à l'école. Les tours comptent une vingtaine d'étages.

Les conditions matérielles influent sur l'hygiène des enfants. Certains ont des vêtements trop petits, pas toujours propres. Des parents ne sont pas présents pour s'occuper de leurs enfants. Une de mes élèves arrive systématiquement en retard avec des vêtements non adaptés à la saison d'hiver, car sa mère qui élève seule ses enfants fait les ménages le matin très tôt dans les entreprises. C'est donc sa sœur de neuf ans qui s'occupe d'elle le matin. Cette problématique a d'ailleurs été soulevée lors du conseil d'école, car beaucoup trop d'enfants de trois ans se voient amenés ou récupérés par des enfants de moins de 12 ans, ce qui pose des problèmes de sécurité.

Des actions sur l'hygiène bucco-dentaire sont également mises en place. La directrice soulève aussi le problème des enfants qui ne passent pas le bilan des trois ans chez le médecin, et à qui on découvre des handicaps divers à l'entrée en maternelle.

Des conditions de vie peu propices aux apprentissages

La recherche montre que les inégalités scolaires se mettent en place très précocement comme en attestent les épreuves nationales standardisées (Duru-Bellat, 2009). En effet, à l'entrée au CE2, de fortes disparités interindividuelles apparaissent déjà : les 10 % des élèves les plus forts obtiennent des scores plus de deux fois supérieurs à ceux des 10 % les plus faibles. Entre les enfants de cadres et professions libérales et les enfants d'ouvriers, l'écart est de 9 points en français et de 13 points en mathématiques.

[4] Le prénom a été changé.

En 2013, des évaluations de CE1 ont été réalisées sur les deux écoles élémentaires du groupe scolaire en français et mathématiques. Les résultats attestent des difficultés scolaires des élèves. Ainsi, 64 % des élèves ont répondu correctement à moins de 46 % des items ; 28 % ont réussi entre 47 et 65 des items, et seuls 8 % des élèves ont répondu correctement à plus de 66 % des items.

Marie Duru-Bellat (2009) souligne que les inégalités sociales dans la réussite scolaire s'observent dès le tout début de l'école. En effet, environ la moitié des inégalités observées en fin d'école primaire sont déjà présentes à l'entrée, avec une part significative de ces inégalités qui s'est en fait formée encore bien avant toute préscolarisation, au sein des familles, dont les conditions de vie inégales forment des environnements inégalement stimulants pour les enfants. Elle explique que la psychologie montre que le développement cognitif de l'enfant est affecté par son environnement social, qu'il s'agisse de dimensions telles que le langage ou la structuration dans le temps et dans l'espace.

> Mais ces inégalités très précoces ne résultent pas seulement de la diversité des pratiques éducatives des familles : elles ne sont pas sans rapport avec les contraintes matérielles, inégales, qui pèsent sur elles, notamment eu égard à l'espace. Plusieurs études récentes de l'INSEE ont confirmé que le surpeuplement du logement avait un impact spécifique (à revenu et diplôme équivalents des parents) sur la probabilité d'être en retard scolaire au collège, ce qui constitue une mesure certes très discriminante, mais frustre des difficultés scolaires rencontrées dès l'école primaire. (Duru-Bellat, 2009, p. 2)

5) Les effets de la ségrégation ethnique et sociale dans le milieu scolaire : ce que dit la recherche

Baisse des performances scolaires des élèves issus de l'immigration

L'enquête internationale sur les acquis scolaires des élèves de 15 ans PISA 2012 a montré, qu'en dix ans, l'écart de performance scolaire entre les élèves issus de l'immigration et les élèves français s'est creusé, ainsi que la détérioration des inégalités sociales à l'école.

L'enquête a révélé qu'en France, l'écart des résultats scolaires entre élèves issus de l'immigration et autochtones est largement supérieur à la moyenne de l'OCDE et ce, même si les élèves viennent du même milieu économique et social.

L'article de Yaël Brinbaum et Jean-Luc Primon (2013) affine ces données en mettant en évidence les différences de performances scolaires des personnes issues de l'immigration, âgés de 18 à 35 ans en 2008, selon leur pays d'origine. Les auteurs montrent que les enfants d'immigrés sont plus souvent sans diplôme en comparaison avec la population autochtone : 18 % d'entre eux ne décrochent pas de diplôme du second cycle du secondaire, contre 12 % des autochtones. Si, pour les élèves immigrés d'Asie du Sud-Est, ce taux de non-diplomation avoisine celui des enfants qui ne sont ni immigrés, ni enfants d'immigrés, il dépasse la barre des 20 % pour les jeunes d'origine algérienne (24 %), d'Afrique sahélienne (20 %), du Maroc ou de Tunisie (20 %). Une série de paramètres impactent les trajectoires scolaires et expliquent ainsi ces résultats différenciés selon l'origine migratoire : l'âge d'arrivée en France de l'enfant, la taille de la fratrie, le niveau de formation des parents, les catégories socio-professionnelles des parents en France mais aussi dans le pays d'origine.

Cette contre-performance des jeunes issus de l'immigration, qui souligne le fonctionnement de plus en plus inégalitaire du système scolaire français, est d'autant plus inquiétante qu'à partir des années 2000 des pays de l'OCDE, comme l'Allemagne, les États-Unis, la Suisse ou encore les Pays-Bas, ont développé des politiques ambitieuses d'intégration scolaire qui ont garanti de meilleures conditions d'apprentissage aux jeunes issus de l'immigration et donc, au final, des performances scolaires moins dégradées.

Les effets néfastes de l'homogénéité du public pour les élèves issus de milieux défavorisés

Georges Felouzis et Joëlle Perroton (2009, p. 97) expliquent que lorsque l'homogénéité des publics est trop forte, les probabilités de réussite et la qualité des acquisitions scolaires semblent corrélées à la nature du public des établissements, en particulier pour les plus faibles. Ils ont notamment analysé les conséquences des classes de niveaux sur les apprentissages scolaires. Il s'avère que les élèves forts lorsqu'ils sont regroupés progressent plus que dans un contexte hétérogène sur le plan académique et les élèves faibles, lorsqu'ils sont scolarisés entre eux, progressent également moins que dans un environnement plus mixte scolairement. Mais surtout, point essentiel de la démonstration, ce que perdent les plus forts dans un contexte d'hétérogénéité est moins important que ce que gagnent les plus faibles.

Par ailleurs, Marie Duru-Bellat relate que les performances varient sensiblement selon les établissements :

> Dans les progressions qui se jouent pendant une année, au niveau primaire, l'école fréquentée (et plus encore, la classe) pèse autant, voire parfois plus que l'origine sociale, même si, sur l'ensemble de la carrière scolaire, l'origine sociale cumule ses effets de manière plus systématique. De manière générale, les effets du contexte scolaire sont plus marqués chez les élèves les plus faibles ou de milieu défavorisé. Ils ont des conséquences en matière d'inégalités sociales : en effet, les établissements performants sont plus souvent, en moyenne, ceux qui accueillent un public de milieu aisé, et, au niveau individuel, les élèves progressent d'autant plus qu'ils fréquentent un établissement dont le public est favorisé socialement, sachant que cet effet spécifique de la tonalité sociale reste quantitativement assez faible, puisqu'il est borné par un effet établissement lui-même modéré. (Duru-Bellat, 2009, p. 6)

Pierre Merle (2009, p. 44) souligne qu'en fin de collège, à 15 ans, l'écart de performances entre deux élèves dont le milieu socioéconomique est similaire et qui fréquentent un établissement dont le profil socioéconomique est moyen pour le premier et privilégié pour le second représente l'équivalent de plus d'une année d'études.

La ségrégation en rassemblant des élèves dont les cultures sont les plus éloignées des normes et des standards scolaires crée un climat peu propice aux apprentissages :

> Les attitudes vis-à-vis de la scolarité des élèves de ces établissements sont modelées par le caractère de relégation qu'ils perçoivent clairement de leur école et par la stigmatisation qui en découle. Et ils vivent cette situation sur le mode d'une « expérience douloureuse » […]. Leur image d'eux-mêmes en est altérée, leurs attentes déçues et leurs ambitions restreintes. Ils développent une forme de fatalisme peu propice à l'apprentissage scolaire. Les établissements relégués produisent ainsi de l'échec scolaire, non pas obligatoirement parce qu'ils sont « inefficaces » ou parce qu'ils sont mal gérés ou peu mobilisés, mais bien plus parce qu'ils rassemblent des élèves trop faibles et trop homogènes scolairement. Symétriquement, les établissements attractifs réunissent, eux, les élèves « adéquats » pour pouvoir réussir

scolairement. (Felouzis et Perroton, 2009, p. 97)

Le comportement des enseignants

La recherche a montré que les enseignants modulent les pratiques pédagogiques en fonction du niveau supposé des élèves et qu'en conséquence, selon la composition sociale du public, l'enseignement délivré fluctue en quantité mais aussi en qualité :

> Ainsi, par le simple fait qu'ils soient majoritaires, les élèves les plus faibles et de milieu défavorisé induisent des attentes éducatives plus faibles de la part des enseignants, voire une remise en cause des normes et des standards scolaires eux-mêmes par un effet de dominance. Les enseignants s'avèrent, dans ce type de contexte, plus pessimistes quant à l'avenir scolaire de leurs élèves et à leurs capacités d'acquisition, ce qui peut les conduire à baisser leurs exigences pédagogiques, à simplifier à la fois les programmes et les contenus, voire à une forme de fatalisme. Il a par ailleurs été montré que les normes pédagogiques des enseignants subissaient un processus d'adaptation contextuelle dans les établissements de la périphérie et que le « renoncement didactique » était parfois aussi le fruit d'une négociation du maintien de l'ordre. (Felouzis et Perroton, 2009, p. 97).

Dimension identitaire marquée

Les élèves de ces établissements ghettos évoluent dans un univers ethnicisé où les catégories ethniques deviennent des catégories naturelles d'identification (Felouzis, Liot, et Perroton, 2005, p. 69). Dans ma classe, alors que les élèves n'ont qu'en moyenne cinq ans, ils se définissent déjà selon ces catégories : « Moi, je suis arabe. » Ils y ajoutent d'ailleurs souvent le pays d'origine de leurs parents : « Moi, je suis arabe de Tunisie » ; « Moi, je suis arabe du Maroc » ; « Moi je suis black du Mali » ; « Moi je suis black du Sénégal », et même l'élève dont la famille vient de Serbie dit, cette fois-ci sans le mot blanc, « moi, je suis Serbe ». D'ailleurs, seuls ses grands-parents sont nés en Serbie.

Dans *L'apartheid scolaire,* Felouzis, Liot, et Perroton (2005) se référent aux travaux du

sociologue américain John Ogbu (1992) qui a mené une enquête sur l'éducation des jeunes enfants noirs aux États-Unis et, plus généralement, des enfants issus de groupes minoritaires au sein de la société américaine. John Ogbu montre comment les Noirs américains, face à ce qu'il nomme la barrière des emplois, développent une culture et une identité d'opposition, puis des différences culturelles secondaires et notamment une forme d'inversion culturelle : assimilant les connaissances scolaires au cadre de référence culturel des Américains Blancs, réussir devient pour eux « jouer au Blanc ». Les auteurs font alors le parallèle, toutes proportions gardées, avec, en France, les jeunes issus de l'immigration qui pensent souvent avoir plus de risques de rencontrer des problèmes d'insertion que les jeunes autochtones et ce, quel que soit l'effort fourni :

> Cette inversion des valeurs est double : elle donne naissance à une forme de contre-culture scolaire mais aussi une contre-culture ethnicisée, et une identité fière s'affirme alors en opposition à l'identité française. Les élèves investissent, par réaction, leur appartenance ethnique. Une appartenance réinventée qui trouve appui dans l'idée que la France ne peut ni veut leur offrir l'intégration économique et sociale qui irait de pair avec leur intégration culturelle. L'appartenance communautaire devient alors le point d'appui d'une résistance scolaire ethnicisée. […] Cette résistance scolaire ethnicisée apparaît dans l'opposition aux contenus enseignés à l'école. La culture qu'elle diffuse, à l'extrême limite, va être le symbole de la domination et assimilée à la culture des « Blancs ». […] En définitive, l'ethnicité dans les établissements les plus ségrégués prend des formes multiples. Il s'agit d'un principe d'identification de soi et des autres qui peut sans grande difficulté recouvrir la forme de repli communautaire et d'une culture d'opposition dans les contextes scolaires marqués par la ségrégation ethnique et sociale, la relégation, l'échec scolaire et le racisme. Cette spirale identitaire engage ainsi les individus dans des formes les plus extrêmes de l'ethnicité qui prend trop souvent chez les « Blancs » le visage du racisme, et chez les allochtones, celui d'une revendication exacerbée d'une identité fière et conquérante. De ce point de vue, les conséquences de la ségrégation ne sont pas neutres : c'est bien la ségrégation ethnique qui crée l'ethnicité et non l'inverse ! (Felouzis, Liot, et Perroton, 2005, pp. 92-95)

II - Une classe où la division des rôles sexués est très stéréotypée

1- Observations

Comportements stéréotypés dans l'utilisation des jeux

Il y a dans la classe autant de filles que de garçons (classe de vingt-quatre élèves) âgés de cinq ans.
En observant les élèves depuis le début de l'année, j'ai repéré des comportements très stéréotypés dans l'utilisation des jeux. Pendant l'accueil, j'installe les jeux de construction au coin regroupement, coin délimité par des bancs. Les filles ne passent jamais ces frontières, et il faut que j'insiste énormément pour qu'elles y aillent.
En revanche, elles jouent au coin « poupées et cuisine » (c'est le même espace), s'entraînent au tableau d'écriture (nous avons installé une boîte avec leurs prénoms, des mots vus en classe et des signes graphiques afin que les enfants s'exercent dès qu'ils le souhaitent), « lisent » à la bibliothèque. Elles se déplacent très peu au coin « science » où sont installés des jeux avec des aimants pour construire des figures.
Les garçons se déplacent, quant à eux, au coin « cuisine et poupées », mais jouent davantage à la bagarre avec les poivrons et les courgettes qu'aux cuisiniers et ne touchent pas aux poupées. Ils vont au coin écriture, à la bibliothèque mais là encore jouent plus avec des figurines de dinosaures et prennent peu de livres.
En revanche, les filles et les garçons pratiquent le même temps de dessin.

Pratique numérique des élèves

Les élèves de la classe n'ont pas tous des tablettes (la moitié des élèves en ont et les autres élèves empruntent à leurs parents), quelques-uns/unes ont des DS, et tous utilisent le téléphone portable de leurs parents. Que ce soit à la télévision, sur la tablette ou sur le téléphone portable, ils regardent des dessins animés et jouent à des jeux vidéo. La plupart regarde la télévision avant d'aller à l'école et à leur retour. Je n'ai pas pu établir combien de temps exactement ils passaient devant la télévision ou sur les tablettes. Mais à la question qu'avez-vous fait pendant les vacances ou qu'avez-vous fait pendant le week-end, la réponse est souvent : « Je suis allé(e) au square, j'ai regardé la télé et/ou j'ai joué à la tablette. »
Après des entretiens spontanés avec les élèves, je me suis aperçue que les garçons jouaient à des jeux comme *Spiderman*, des jeux de combats, de voitures et que toutes les filles jouaient sur un site appelé jeuxdefilles.fr. Elles jouent notamment à *Princesses Disney Concours de beauté*, jeu dont le but est d'habiller et maquiller des princesses afin de gagner un concours de

beauté. Ce jeu est leur préféré. Elles jouent également à *La Reine des neiges*, regardent aussi ce dessin animé, mais certaines jouent tout de même à *Spiderman.*

Une vision très stéréotypée de la répartition des rôles selon le sexe

Une des élèves de la classe a les cheveux très courts et se faisait « traiter » de garçon au début de l'année, ce qui a provoqué une discussion avec mes élèves où je me suis aperçue de leur vision très stéréotypée de la répartition des rôles et des activités pratiquées selon le sexe.
Si les garçons unanimement pensent que la pratique du football leur est réservée, la moitié des filles montrent une velléité d'exercer ce sport. En revanche, elles sont très claires, comme les garçons d'ailleurs, sur le fait qu'elles soient les seules à pouvoir jouer à la poupée.
Leur représentation des métiers est également assez caricaturale : les policiers et les pompiers sont forcément des garçons « parce que les garçons sont plus forts et qu'ils courent plus vite que les filles ». Si la majorité pense que les mamans font mieux la cuisine que les hommes, deux élèves ont montré leur opposition : le garçon dont les parents viennent de Guadeloupe et la fille dont les parents viennent du Sri Lanka et dont le père est d'ailleurs cuisinier.
Leur perception des couleurs est également stéréotypée. Si tous les élèves sont d'accord sur le fait que les filles comme les garçons peuvent porter du bleu, les élèves sont aussi tous d'accord, sauf un, sur le fait que le rose est la couleur des filles. En effet, un des garçons de la classe, qui est aussi le leader du groupe des garçons, a fait remarquer « qu'il y avait beaucoup de couleur rose sur son pull et qu'il était très beau ». Cette réflexion a engendré un débat et si la majorité des filles est restée sur sa position, presque tous les garçons ont changé d'avis pour dire que finalement « le rose était aussi très beau sur les garçons ». L'influence des pairs est ici indéniable.

Réflexions de parents

Lors de la réunion parents-professeurs, à laquelle seules sept mères ont assisté, trois d'entre elles ont lourdement insisté sur le fait que les chaises de la classe étaient toutes roses. L'enseignante qui partage la classe avec moi leur a alors demandé si cela était important, l'une des mamans a répondu laconiquement : « Bah mon fils préfère le bleu. Ça serait mieux pour lui. C'est tout. »

Il est aussi à noter certaines réflexions de pères d'élèves. Si les mamans sont inquiètes, voire montrent leur mécontentement, quand je leur annonce que leur fils s'est pris un coup lors d'une dispute ou d'un jeu dans la cour de récréation, deux pères d'élèves – qui d'ailleurs sont amis et viennent chercher leur garçon ensemble – ont toujours la même parole : « Oh c'est rien, c'est comme ça qu'ils apprennent la vie à cet âge. »

2) Pourquoi travailler sur l'égalité filles-garçons et particulièrement avec des élèves issus de milieux défavorisés

Le rôle de la famille dans la transmission des stéréotypes : les conséquences sur le parcours scolaire

Dans un article qui reprend les différents travaux publiés sur les filles et les garçons en éducation, Céline Petrovic (2004) souligne que les parents souhaitent, dans le domaine de l'orientation, des avenirs différents pour leurs enfants selon leur sexe. Si pour les garçons, les parents désirent une formation professionnelle assurant une sécurité de l'emploi, avec autant de réussite matérielle que familiale, ils espèrent pour leurs filles une formation plus générale qui aboutirait à une profession intéressante permettant un épanouissement. Ils insistent pour les filles davantage sur le bonheur familial que professionnel.

> Les jugements et attentes des parents sont directement en relation avec l'image de soi des enfants, et priment sur les compétences réelles (Percheron, 1985; Duru-Bellat & Jarousse, 1994). À partir de l'adolescence, les filles totalisent des scores d'estime de soi inférieurs par rapport à ceux des garçons : elles intériorisent le « complexe de Cendrillon » (Dowling 1982) : elles seraient effrayées par une réussite professionnelle, car celle-ci s'opposerait à la destinée familiale qui leur est socialement prescrite. (Petrovic, 2004, p. 86)

La recherche montre cependant que la composition de la fratrie joue sur la destinée des filles. En effet, Céline Pétrovic explique que les filles qui transgressent la norme sexuée de répartition des savoirs appartiennent à des fratries non mixtes : la situation de mixité entraîne en fait une adhésion plus grande aux stéréotypes traditionnels de sexe.

De plus, la recherche enseigne que le milieu social serait un facteur déterminant sur les tendances décrites ci-dessus :

> Dans les milieux privilégiés, les scores d'estime de soi et de dépendance/indépendance à l'égard du champ ne diffèrent pas entre les filles et les garçons. En revanche, en milieu populaire, les filles sont plus dépendantes à l'égard du champ que les garçons : le système de valeurs qui sous-tend leur éducation demeure extérieur à elles, ne les prépare pas cognitivement à contrôler les situations ou à avoir un fonctionnement cognitif dynamique, ni à leur permettre de développer une image de soi positive. En conséquence, la variable classe sociale a ici plus de poids que la variable sexe (Lescarret et Léonardis, 1996). D'après cette recherche, les parents issus de milieux populaires adoptent pour l'éducation des filles une démarche éducative qui n'offre pas une organisation cognitive optimale pour la réussite scolaire. À examiner de plus près les résultats de cette étude, il apparaît que les filles se déprécient surtout sur les plans physiques et émotionnels, mais ne se dévalorisent pas davantage que les garçons dans le domaine de la scolarité et des perspectives d'avenir, ce qui pourrait expliquer leurs bons résultats scolaires dans certaines matières. (Petrovic, 2004, p. 87)

D'ailleurs, les divers travaux disponibles conduisent à faire l'hypothèse d'une très forte inégalité genrée des parcours scolaires en milieu populaire au détriment des garçons. Dès 1996, Claude Zaidman dévoilait que les garçons issus les milieux populaires investissaient les stéréotypes de la masculinité, notamment ceux de leur rapport à la conflictualité et au pouvoir, d'une manière qui pouvait les conduire à se désengager de l'école, alors que les garçons issus de milieux disposant de ressources sociales continuaient de faire jouer les stéréotypes masculins à leur avantage.

Ces propos sont d'ailleurs étayés par ceux de Marie Gaussel dans le dossier de veille de l'IFÉ (Institut français de l'Éducation), qui cite une enquête de chercheurs québécois datant de 2005, Bouchard et St-Amant :

> Les résultats scolaires des filles et des garçons seraient corrélés à leur position par rapport aux modèles de féminité et de masculinité stéréotypés : plus ils adhèrent aux idées véhiculées par ces modèles, plus leurs résultats sont faibles. Ceux qui au contraire ne rejoignent pas les codes liés à ces stéréotypes obtiennent de meilleurs résultats. Il semblerait que les garçons se montrent davantage conformistes par rapport à ces modèles sexués (qui prônent une dominance masculine), ce qui expliquerait leur

> échec scolaire plus important. Ce sont les garçons des milieux les plus défavorisés et dont les parents ont un niveau de scolarité faible, qui sont touchés fortement par les conséquences de ces stéréotypes. Ils sont maintenus à l'écart du système scolaire, sont plus à même de décrocher et d'avoir des difficultés à trouver du travail. (Gaussel, 2016, p. 16)

Il est intéressant d'exposer ici l'étude de Yaël Brinbaum et Annick Kieffer (2009) sur la scolarité des enfants d'immigrés effectuée sur le panel des élèves entrés en 6e en 1995, qui a montré que 74 % des filles d'origine maghrébine sont parvenues au baccalauréat, autant que les filles sans origine migratoire, alors que seulement 43 % des garçons d'origine maghrébine ont obtenu un bac – souvent technologique. Les garçons sans origine migratoire étaient 64 % à atteindre le baccalauréat.
Il est donc important de noter que les garçons de la classe cumulent le handicap d'être issus de parcours migratoire et de milieux défavorisés.

L'école au centre de la reproduction des rapports sociaux de sexe

Dans son ouvrage *La ségrégation scolaire*, Pierre Merle (2012, pp. 8-10) rappelle l'histoire de la scolarisation des filles. Si au XVIIIe siècle, elles n'ont pas encore le droit d'entrer à l'école, les portes s'ouvrent au XIXe avec l'avènement de la IIIe République. La ségrégation des filles change alors de forme, ne reposant plus sur leur élimination de l'école, mais sur l'absence de contenus disciplinaires indispensables à l'accès à l'enseignement supérieur : « Les inégalités de scolarisation et de contenus scolaires sont pensées sur le mode de la différence, de la spécialisation naturelle des deux sexes. Cette idéologie, essentialiste et sexiste, condamne les femmes à l'enfermement domestique. »

Le XXe siècle, surtout après 1945, sera le siècle de la conquête (Baudelot & Establet, 2006). À partir de 1971, les filles deviennent plus souvent bachelières que les hommes. Mais la scolarisation demeure largement sexuée.

Une enquête du ministère de l'Éducation nationale de 2011 dévoile que dès l'apprentissage, au niveau CAP, les garçons représentent 75 % des 210 000 apprentis en 2009-2010. Une

surreprésentation masculine expliquée par des spécialisations professionnelles courtes qui appartiennent plus souvent à l'univers des compétences masculines, telles que la construction, la mécanique, le bâtiment, l'électricité. Au niveau du baccalauréat professionnel, si les filles représentent 40 % des bachelières, elles sont largement majoritaires dans les spécialités telles que « secrétariat, bureautique » (93,5 % de filles) ou encore « coiffure, esthétique » (99,6 % de filles), et ne représentent que 3 % de la spécialité « moteurs et mécanique auto » et 2 % de la spécialité « électricité, électronique ». Dans les séries générales et technologiques, les spécialisations sexuées persistent. Les garçons sont majoritaires dans les filières scientifiques (55 % en S ; 89 % en STI) et les filles sont majoritaires en sciences économiques et sociales (61 %), mais surtout dans les filières littéraire (79 %) et l'hôtellerie (93 %). Dans l'enseignement supérieur, l'orientation sexuée continue et les femmes, dont pourtant le cursus universitaire est en moyenne meilleur que celui des hommes, s'orientent vers des filières moins valorisées socialement et économiquement sur le marché du travail.

> En 2009, seulement 36,3 % des admis à l'ENA sont des femmes alors même que le concours d'entrée porte sur les disciplines où les femmes habituellement excellent. L'École polytechnique, « école de pouvoir » par excellence tant elle favorise l'accès au sommet des grandes entreprises, a été réservée aux hommes jusqu'en 1972. La renommée de cette école militaire était censée être plus grande conjuguée seulement au masculin. De 1972 à 2011, dans aucune des promotions, la proportion de femmes admises n'a dépassé les 10 %. (Merle, 2012, p. 9)

Si l'introduction de la mixité à l'école date des années 1970, cette mixité dans le système scolaire est en fait une coexistence et non pas une coéducation à l'égalité des sexes :

> La recherche a montré une socialisation scolaire quotidienne, tant dans les rapports entre enseignant-e-s et élèves que dans les rapports entre pairs, qui a tendance à reproduire des inégalités de sexe […]. Les orientations scolaires – conséquences de cette socialisation différenciée et inégalitaire – qui produisent, dès la fin de la scolarité obligatoire, une tendance à la disparition de la mixité, dans les filières technologiques et professionnelles, consacrent une division socio-sexuée des savoirs en parallèle à la division socio-sexuée du marché du travail. La socialisation et les apprentissages scolaires eux-mêmes sont producteurs d'inégalités de sexes et le système scolaire est

> en définitive pas plus – pas moins non plus – égalitaire que les autres champs du social. (Mosconi, dans *Cahiers pédagogiques,* 2011, pp. 56-57)

Si les filles font preuve d'une meilleure réussite à l'école (en termes de durée moyenne des études, de niveau moyen des diplômes, de taux de réussite aux examens), elles continuent donc à être sous-représentées dans les filières prestigieuses et porteuses d'emplois. Dans le dossier de veille de l'IFÉ, Marie Gaussel (2016) explique que, dès l'école maternelle, il est constaté une forte catégorisation des filles et des garçons au niveau de leur socialisation (occupation inégalitaire de l'espace scolaire par exemple), des contenus d'enseignement (manuels, activités, jeux) et de l'attitude des personnels (comportements attendus et tolérés selon les sexes). Elle ajoute que l'école est un lieu d'apprentissage de comportements sexués figés dans les représentations que notre société se fait du rôle de chacun-e en fonction de son sexe. Elle introduit ici la notion de curriculum caché :

> Notion centrale pour la compréhension des processus de reproduction des stéréotypes de sexes à l'école primaire : filles et garçons saisissent ce qui est attendu d'eux tout au long de leur scolarité. L'exemple des mathématiques est caractéristique de la façon dont une discipline associée à des compétences peut amener les filles à se dévaloriser et à disparaître progressivement dans les filières à haut prestige professionnel. Les mathématiques ne sont pas rendues accessibles ni valorisées pareillement selon que l'on est fille ou garçon. Les différences n'apparaissent pas comme des inégalités, tant qu'elles ne sont pas hiérarchisées dans un système de valeur, qui définit tout ce qui se réfère au masculin comme systématiquement supérieur. (Gaussel, 2016, p. 15)

Les expériences en formation initiale des enseignants à Genève d'Isabelle Collet et Isabelle Grin (dans *Cahiers pédagogiques*, 2011, p. 31) montrent que si les enseignants en formation expriment une vraie croyance en une école égalitaire et émancipatrice, il leur est difficile de prendre conscience de leurs propres pratiques inégalitaires. Deux études récentes effectuées en maternelle et en classe de CM2, montrent tout de même une évolution dans les pratiques enseignantes :

> Comme des études antérieures l'avaient déjà mis en évidence, les garçons continuent d'être à l'origine d'interactions significativement plus nombreuses que les filles dans la salle de classe […]. Cependant, cette domination de l'espace sonore est de moindre proportion […], cette répartition est plus proche d'une répartition égalitaire, même si on observe toujours un léger avantage chez les garçons. Concernant les interactions initiées par les maîtres, les résultats sont plus surprenants. À la maternelle comme à l'école élémentaire, à la différence des résultats issus des travaux antérieurs, la fréquence des interactions initiées par les enseignants n'est pas plus élevée avec les garçons qu'avec les filles (ceci vaut en mathématiques comme en français dans l'étude conduite en CM2). De plus, si on analyse la distribution de ces interactions de manière plus fine en les distinguant selon leur fonction pédagogique, on constate que nombre des différences liées au sexe rapportées par les travaux antérieurs ne sont pas ou peu observées (la forme des questions, la qualité des feedbacks). (Jarlégan, dans *Cahiers pédagogiques*, 2011, pp. 44-45)

Il reste que l'étude menée auprès des enseignants de l'école élémentaire atteste d'une non remise en cause profonde des normes de genre en vigueur. Dans un questionnaire, les enseignants devaient s'exprimer sur les caractères plus ou moins typiques que l'on peut trouver chez les élèves garçons ou filles. Les résultats soulignent un nombre non négligeable d'enseignants pratiquant des attributions nettement sexuées : des qualités d'application, de soin, de patience et d'ordre pour les filles ; de l'agressivité, de l'agitation et de la compétition pour les garçons :

> On est donc ici encore confronté, sur le plan des représentations, à des différenciations marquées par les stéréotypes de sexe qui opposent les filles et les garçons, selon plus ou moins grande intériorisation des normes scolaires, et par le schéma réducteur assimilant le garçon à l'activité et la fille à la passivité. (Jarlégan, dans *Cahiers pédagogiques*, 2011, pp. 44-45)

Il semble aussi intéressant d'ajouter ici le point relevé par Nicole Mosconi (dans *Cahiers pédagogiques*, 2011, p. 57) : « Le corps enseignant sait que l'égalité des sexes est une question qui divise la société en courants différents et conflictuels. Engager des initiatives

pour travailler à cette égalité pourrait aussi les engager dans des conflits qui leur font peur. »

En reprenant les travaux de Nicole Mosconi, Céline Petrovic explique qu'à l'école une mixité non réfléchie accentue les stéréotypes de sexe perpétuant ainsi la domination masculine :

> Un effet est provoqué par la situation mixte : la rivalité. Les garçons ressentent la présence des filles dans les disciplines masculines comme une menace pour leur identité, et les filles ont à intégrer des exigences contradictoires qui, d'une part, prônent l'égalité, et, d'autre part, exigent une continuité dans la vie quotidienne familiale encore marquée par les stéréotypes, provoquant des conflits psychiques. Pour trouver une issue à ces injonctions contraires, les filles vont réagir par : le renoncement au savoir, se conformant ainsi aux stéréotypes ; la compensation : elles se concentrent sur le travail scolaire pour se valoriser et par là transgressent les stéréotypes, mais risquent d'être en difficulté pour la constitution de leur identité sexuée, le système scolaire n'offrant pas de modèles identificatoires féminin « valeureux » ; la révolte et le défi : les filles prennent conscience des enjeux de pouvoir de l'accès aux savoirs, et, grâce à la valorisation de l'entourage et/ou l'identification au mouvement féministe, acquièrent une « identité collective positive ». (Petrovic, 2004, pp. 168-169)

Mais, selon elle, seule la mixité à l'école offre le moyen de modifier les rapports sociaux de sexe dans leur ensemble :

> Le fait de les nier ou de les réduire artificiellement par un retour à la ségrégation peut permettre de corriger quelques effets à un niveau individuel, mais ne suffirait pas à provoquer un changement de société profond allant vers davantage d'égalité entre les hommes et les femmes. Il s'agit donc de passer d'une mixité non-pensée à une mixité réfléchie, afin qu'elle garantisse à chacun-e un éventail des possibles pour développer ses potentialités en fonction de ses aspirations individuelles et non en fonction de la norme de séparation des compétences selon le sexe. La mixité peut être une possibilité de faire l'apprentissage de l'être ensemble, de l'altérité dans le respect de l'autre. C'est une mixité maîtrisée, attentive qui est exigée, car l'égalité, concept abstrait, est un idéal vers lequel il ne faudra jamais cesser de tendre. (Petrovic, 2004, p. 171)

Elle conclut que si la mixité est une condition première de l'égalité de droit, elle n'entraîne

pas de façon automatique l'égalité de résultats, puisque finalement tout serait une question d'éducation. D'après une enquête de Lorenzi-Cioldi (1998) réalisée grâce à des questionnaires et plusieurs recherches expérimentales, un niveau élevé d'éducation, mesuré par le titre scolaire obtenu ou par la filière de scolarisation suivie, préprofessionnelle ou longue, modère la propension des individus à mettre en œuvre des perceptions fondées sur la division sexuelle. D'ailleurs, comme nous l'avons explicité précédemment, les chercheurs québécois Bouchard et St-Amant, après avoir interrogé des élèves de 15 ans scolarisés dans des écoles mixtes, font le lien entre l'adhésion aux stéréotypes et la réussite scolaire : pour les enfants des deux sexes, la distance prise par rapport aux stéréotypes de sexe est corrélée avec de meilleurs résultats. Une distance prise d'autant plus facilement que les élèves sont issus de milieux favorisés.

Influence de l'industrie du jouet et de la littérature jeunesse

Le jeu est pour l'enfant essentiel à son développement cognitif. Or, si dans les institutions les enfants ont la possibilité d'expérimenter toutes sortes de jeux, il n'en est pas toujours de même dans les familles où les parents choisissent les jouets de leur progéniture en fonction de l'usage sexué qui leur est socialement requis. L'industrie du jouet l'a bien compris en mettant encore aujourd'hui à disposition des familles une offre de jouets qui répond à une vision très traditionnelle de la séparation des rôles selon le sexe et impose ainsi une culture ludique différente pour les garçons et les filles :

> Aux filles sont proposés des jouets pour l'intérieur du foyer, des ustensiles et accessoires pour apprendre les fonctions traditionnelles de mère de famille et intérioriser l'exigence de séduction qui pèse sur les personnes de leur sexe d'assignation, ainsi que des panoplies de professions reconnues comme essentiellement féminines (infirmière, maîtresse d'école, marchande...). Pour les garçons, le choix est plus large, sauf pour le domaine domestique où le bricolage est l'unique jeu présenté. Leur sont proposées des activités fortement connotées masculines incitant à l'esprit d'aventure, au combat, à la protection. Ils reçoivent des jeux en plus grand nombre et recouvrant plusieurs domaines : la technique, les jeux vidéo, les jeux d'extérieur, de construction, des figurines. Si l'univers des jouets est très stéréotypé, la transgression est toutefois possible, mais elle est alors différenciée

> selon le sexe de l'enfant : tolérance voire encouragements pour les filles qui choisissent des jeux de garçons socialement valorisés, désapprobation voire refus pour les garçons qui choisissent des « jouets de filles » socialement non valorisés. (Petrovic, 2004, p. 93)

Il est intéressant ici de faire le lien avec les réflexions des élèves de ma classe qui, à l'unanimité, déclarent que jouer à la poupée est un jeu destiné exclusivement aux filles.

La littérature de jeunesse, qui joue également un rôle important dans la socialisation de l'enfant, regorge de stéréotypes sexués. Céline Petrovic met en avant une étude de 2002 (Brugeilles, Cromer & Cromer) montrant que les personnages féminins sont moins représentés que leurs acolytes masculins et qu'une hiérarchisation au profit du masculin est respectée si l'on considère les rôles tenus par les personnages :

> En effet, les personnages de sexe féminin n'ont pas souvent le rôle principal (20,5 % de garçons et 14,1 % de filles quand c'est une représentation d'enfant, et 9,1 % d'hommes et 1,7 % de femmes quand c'est une représentation d'adulte). […] De façon identique à l'analyse des jouets, le travail est majoritairement masculin (32 % d'homme au travail, 15 % de femmes) et beaucoup plus diversifié que le travail féminin, qui se répartit pour l'essentiel dans l'enseignement, les soins ou le commerce. […] Les filles se voient attribuer plus de qualités positives que les garçons, notamment intellectuelles (25,4 % en ont une de citée, pour 18,7 % de garçons). Elles sont montrées dans des activités domestiques et maternelles, alors que ces derniers vivent des aventures et font des bêtises. Les pères bricolent, lisent le journal, ont des lunettes, les mères s'occupent des tâches ménagères. C'est donc un univers sexuellement séparé qui est donné à voir dans les albums de littérature enfantine, les personnages féminins agissant dans la sphère privée, les personnages masculins dans la sphère publique, et de surcroît, le féminin se voit marqué du signe « moins », sur le plan quantitatif et sur le plan qualitatif, dans ses relations familiales et sociales. (Petrovic, 2004, p. 93)

Céline Petrovic en conclut que cette littérature de jeunesse contribue à la reproduction des rapports sociaux inégaux entre les sexes en favorisant l'intériorisation d'une norme de genre.

3- Comment travailler sur l'égalité filles-garçons à l'école

Pour clore cette deuxième partie, il est intéressant de se référer aux travaux de Cendrine Marro (2011) et au concept de dépendance/indépendance à l'égard du genre. En effet, face à la résistance d'enseignants à travailler sur l'égalité filles-garçons – ce travail pouvant provoquer un malaise ou inconfort psychologique chez certains enseignants comme chez les élèves –, Cendrine Marro s'est demandé comment articuler la nécessité de travailler à l'égalité des sexes à l'école avec ces sentiments et convictions qui affectent la pleine réalisation de cette égalité :

> C'est dans le cadre de ce questionnement que se situe le concept de dépendance/indépendance à l'égard du genre dont l'originalité est d'offrir un cadre de pensée qui permette de donner corps et vie au souci de contribuer à l'égalité des sexes tout en tenant compte des préoccupation identitaires en termes d'appartenance de sexe que peuvent manifester enseignant-e-s comme élèves. […] Ce concept conduit à travailler sur l'égalité des sexes en classe sans laisser à la porte ces différences auxquelles on croit. (Marro, dans *Cahiers pédagogiques*, 2011, pp. 51-52)

Reprenant les idées de Judith Butler, Cendrine Marro définit le genre comme un système de normes de sexe hiérarchisant, producteur d'inégalités, qui légitime ces inégalités en les naturalisant. Le genre est l'ennemi principal de l'égalité des sexes :

> La croyance en l'idée qu'il n'y a que deux sexes qui diffèrent radicalement et « naturellement » à la fois au niveau biologique et psychologique, radicalité rendue souhaitable par la nécessaire complémentarité des sexes continuellement valorisée, tant psychologiquement que socialement, […] je la postule à l'origine de l'emprise du genre sur nos représentations et nos conduites ; emprise qui fait que chacun/e d'entre nous se plie aisément, presque à son insu, et à des degrés divers, à cette incitation quotidienne à « faire » la femme ou l'homme et ainsi, à « performer » le genre. C'est donc cette emprise que la dépendance/indépendance à l'égard du genre vise à formaliser de manière à pouvoir l'appréhender pour mieux la dépasser. (Marro, dans *Cahiers pédagogiques*, 2011, pp. 51-52)

Concrètement, selon Cendrine Marro, travailler à l'égalité des sexes à l'école implique de travailler à rendre visible ces inégalités qu'occultent les différences de sexe exacerbées par le genre. C'est engager un débat avec les élèves sur les différences perçues entre les filles et les garçons en les incitant à repérer ce qui engendre de l'inégalité dans ces différences.
Pour travailler sur l'égalité filles-garçons dans ma classe, il est donc intéressant de mettre en place des activités où les enfants peuvent exprimer les différences qu'ils perçoivent entre les deux sexes pour ensuite les amener à réfléchir sur les inégalités que ces pseudo différences engendrent Le message fondamental à faire passer étant que les filles et les garçons ont la même valeur dans notre société.

Prendre en compte les différences que les élèves de la classe perçoivent entre les filles et les garçons paraît fondamental au regard de l'origine sociale et culturelle du groupe classe. Il ne serait pas constructif de nier leur perception, car la plupart vivent dans des familles où la répartition des rôles selon le sexe est très stéréotypée. Certains de mes collègues ont d'ailleurs déjà expérimenté des pratiques dans leur classe pour travailler à l'égalité filles-garçons et ont dû se confronter à la résistance de nombreuses familles. Il va donc falloir réussir à faire accepter aux parents que certaines valeurs transmises à l'école ne sont pas identiques à celles vécues au sein de leur famille tout en leur soulignant que, pour leur enfant, être confronté à ces différences culturelles est une vraie source d'enrichissement.

Conclusion

L'école maternelle Louise Michel peut être définie comme un ghetto scolaire marqué par une forte ségrégation ethnique et sociale : élèves issus de l'immigration et de milieux défavorisés. La recherche, et notamment Georges Felouzis et ses collègues, a montré l'effet désastreux de cette ghettoïsation sur la scolarité de ces jeunes. Les dernières évaluations PISA appuient d'ailleurs ces dires puisqu'elles ont révélé qu'en dix ans, l'écart de performance scolaire entre les élèves issus de l'immigration et les élèves français s'est creusé, ainsi que la détérioration des inégalités sociales à l'école.

De plus, de par mes observations, il semble manifeste que la classe de grande section dans laquelle j'enseigne se voit affectée d'une division des rôles sexués très stéréotypée. Or, les divers travaux disponibles ont montré la nécessité de travailler sur les stéréotypes de sexe à

l'école, et notamment dans les milieux défavorisés, afin de continuer à lutter à l'égalité des rapports sociaux de sexe dans la société, mais aussi pour combattre l'échec scolaire des garçons. En effet, la recherche dévoile une très forte inégalité genrée des parcours scolaires en milieu populaire au détriment des garçons, qui investissent les stéréotypes de la masculinité, notamment ceux de leur rapport à la conflictualité et au pouvoir, d'une manière qui puisse les conduire à se désengager de l'école. Les garçons issus de milieux disposant de ressources sociales continuent eux de faire jouer les stéréotypes masculins à leur avantage.

Claude Zaidman indiquait d'ailleurs déjà en 1996 que travailler sur les stéréotypes tant des enseignants que des élèves afin de permettre aux uns et aux autres d'accepter la fluidité dans la définition des identités sexuées, c'est aussi travailler sur le problème de la réussite et de l'échec scolaires des classes populaires.

Projet pédagogique

I - Thème

L'École a le devoir de promouvoir la mixité, l'égalité homme-femme et de lutter contre toutes les discriminations. Ces principes sont inscrits au cœur de la loi de Refondation de l'École. L'École se doit d'être un lieu où les élèves peuvent s'émanciper et développer un esprit critique propre à déconstruire les stéréotypes sexistes. Comme il est souligné sur le site éduscol, « cette politique éducative a pour finalité la constitution d'une culture de l'égalité et du respect mutuel partagée par l'ensemble des membres de la communauté éducative, élèves, personnels, parents et partenaires concourant aux missions de l'école, et garantit à chaque élève, fille ou garçon, un traitement égal et une même attention portée à ses compétences, son parcours scolaire et sa réussite ».

Au regard de l'origine sociale défavorisée des élèves de la classe où j'enseigne, promouvoir l'égalité filles-garçons apparaît d'autant plus fondamental. En effet, la recherche[5] a montré que travailler sur les stéréotypes de sexe, c'est aussi travailler sur le problème de la réussite et de l'échec scolaires des classes populaires. Mes observations ont dévoilé des comportements très stéréotypés des élèves de la classe, notamment dans l'occupation des espaces de jeux. Les entretiens avec les élèves et les quelques retours de questionnaires distribués aux parents ont fait également apparaître qu'ils utilisaient les écrans pour regarder des dessins animés et jouer à des jeux vidéo. Là encore, la pratique des élèves est très stéréotypée, les garçons regardant des dessins animés et jouant aux jeux qui en sont dérivés tels que *Spiderman* ou *Cars,* les filles étant très adeptes des princesses Disney et jouant toutes au jeu *Princesses Disney Concours de Beauté.* De plus, à l'âge de mes élèves, 5-6 ans :

> L'enfant se met résolument à la recherche de modèles appartenant à son genre. Il peut même exagérer certaines règles de conduites ou certaines attitudes les jugeant conformes aux attentes à l'endroit de son sexe. C'est ainsi que l'affirmation catégorique de traits féminins ou masculins s'avère occasionnellement accompagnée d'attitudes de rejet ou de mépris envers l'autre sexe. (Devigny, 2004, p. 9)

La recherche et ces différentes observations m'ont donc permis d'établir un projet pédagogique : développer l'esprit critique des élèves d'une classe de grande section de maternelle face aux stéréotypes de sexe véhiculés par les dessins animés et les jeux vidéo.

[5]. Se référer au point II) 2) de la monographie d'établissement pour l'analyse et les références de ces travaux de recherche.

II - Cadre théorique

Il n'y a pas d'objet culturel qui ne participe à la construction de notre identité et de notre représentation du réel. Comme l'explique Fanny Lignon :

> De tout temps et en tous lieux, la transmission, par l'apprentissage, des rôles sociaux de sexe a été l'une des fonctions du jeu. […] Les jeux vidéo étant des jeux comme les autres, ils remplissent les mêmes fonctions. […] Le jeu propose des modèles du masculin et du féminin qui participent à la construction des identités sexuées, des rôles de sexes et des stéréotypes de sexe. (dans Morin-Messabel et Salle (dir.), 2013, pp. 129-130)

Quant à Mélanie Lallet (2014), elle affirme que la télévision véhicule des idéologies sexistes car elle subit elle aussi les influences d'une société inégalitaire dans laquelle ces idéologies sont déjà présentes.
Il est aisé, dans un premier temps, de répondre positivement à la question : jeux vidéo et dessins animés mettent-ils en scène des stéréotypes de sexe ? Mais de récentes études ont pourtant montré des personnages moins stéréotypés, ainsi qu'une reconfiguration des rapports de genre dans les jeux vidéo ou les dessins animés.

1- Jeux vidéo et dessins animés véhiculent les stéréotypes de sexe

Les stéréotypes de sexe dans les jeux vidéo

Empruntant une expression à un commentaire publié par Mistercroft sur le forum Laraider, Fanny Lignon (dans Morin-Messabel et Salle (dir.), 2013) explique qu'il est difficile de ne pas répondre spontanément par l'affirmative à cette question sur la présence de stéréotypes de sexe dans les jeux vidéo pour quiconque ayant admiré « les tablettes de chocolat et le double air bag » dont sont dotés les héros et héroïnes de jeux vidéo.
Sur sa chaîne YouTube, Sébastien Genvo[6] revient sur l'origine des valeurs de masculinité militarisée véhiculées par les jeux vidéo. Le jeu vidéo doit son essor économique aux salles

[6]. https://www.youtube.com/watch?v=yJO1gHcXbMo.

d'arcade dans les années 1980 (établissement qui met à disposition des jeux vidéo munis d'un monnayeur). Pour rentabiliser les machines, les jeux nécessitent un apprentissage facile, les parties doivent être courtes et les jeux de combats et de conquêtes répondent alors à ces critères. Les salles d'arcade servant de modèles pour adapter l'utilisation des jeux sur les consoles de salon, il était risqué pour les industriels de sortir de ce modèle de jeu. De plus, Sébastien Genvo souligne le lien entre l'industrie du jeu et le complexe militaro-industriel qui favorise le développement des jeux de combats mettant en scène en majorité des hommes à la musculature saillante. Il cite notamment le jeu *America's Army* édité par Ubisoft et par le département de la Défense américaine où l'utilisateur peut cliquer sur un lien l'amenant directement au formulaire de recrutement de l'US Army.

Outre ces jeux militarisés, d'autres jeux très populaires comme la série *Grand Theft Auto* offrent des contenus misogynes et permettent aux joueurs d'exercer de la violence à l'égard des femmes. Une étude de Dill et Thill (2007) montre que les jeux vidéo renforcent les stéréotypes de sexe : si les personnages masculins sont beaucoup plus susceptibles d'être présentés comme agressifs (83 % contre 62 % pour les personnages féminins), les personnages féminins sont davantage présentés sous un angle sexuel (60 % contre seulement 1 % des personnages masculins).

Les stéréotypes de sexe dans les dessins animés

Dans son ouvrage, Mélanie Lallet (2014, p. 47) expose un historique des différentes études réalisées aux États-Unis sur les stéréotypes de sexe dans les programmes jeunesse. En 1974, des travaux dévoilent que dans les séries animées pour enfants les personnages féminins sont moins nombreux et sont représentés de manière très stéréotypée : les filles doivent souvent être secourues et sont cantonnées à des rôles de femmes au foyer, petites amies, chanteuses, infirmières ou maîtresses d'école. Une autre étude estime que sur l'année 1981, les personnages féminins comptent pour seulement 21 % des personnages dans les programmes pour enfants diffusés aux États-Unis. Une étude plus récente réalisée dans le même pays (1998) obtient des résultats similaires.

Quant aux récents travaux de Simon Massei (2005) sur les longs-métrages Disney et leur réception par les jeunes spectateurs, ils montrent que les stéréotypes de sexe sont plus que jamais d'actualité, même si comme nous le verrons par la suite quelques évolutions sont à souligner :

> Les princes des années 1930 à 1990 […] jouissent majoritairement d'un visage

> anguleux, d'une imposante carrure, d'un esprit de conquête et d'une assurance infaillible face à leurs partenaires. Bien que ce modèle souffre quelques entorses à compter des années 2000 du fait de l'arrivée d'« anti-héros » moins assurés […] la maturité, le sens de l'initiative et l'esprit guerrier demeurent l'apanage des personnages masculins. Les princesses Disney, de Blanche-Neige à Mérida (*Rebelle*, 2012), bénéficient similairement de traits harmonieux et d'une anatomie correspondant peu ou prou aux normes esthétiques dominantes. Leur minceur n'est d'ailleurs pas sans rappeler celle des mannequins de publicité dont elles partagent par moments les poses hyper-ritualisées identifiées par Erving Goffman (Goffman, 1977). […] Le rapport privilégié qu'elles entretiennent avec la nature, leur émotivité et les pouvoirs latents dont elles disposent de manière innée les éloignent d'autant de la culture, de la technique et des savoirs masculins acquis dont leurs partenaires ont le monopole. (Massei, 2005, p. 97)

Mélanie Lallet (2014)[7], qui a étudié un corpus de séries animées françaises (fictions animées produites spécifiquement pour la télévision et dont la France est le pays d'origine), met en avant les binarismes de genre encore présents dans ces séries avec le féminin presque toujours en position subalterne. Les personnages féminins se voient attribuer des rôles plus souvent secondaires : ils constituent 43 % des personnages du corpus, mais seulement 35 % des héroïnes et 37 % des personnages récurrents. Mélanie Lallet (2014, p. 75) observe des inégalités de genre dans les représentations avec notamment des rôles parentaux très différenciés « où le féminin se retrouve dans une posture de quasi-servitude domestique ». Quand l'aventure et l'espace extérieur sont associés aux personnages masculins, les personnages féminins sont, quant à eux, résignés à l'espace du foyer et à un rôle social de sœur ou de mère (maman ours dans *Les aventures de Petit Ours Brun*, Carméla dans *Les P'tites Poules* et Candy dans *Les Zinzins dans l'espace*). En amour, les jeunes filles sont dans un rôle passif, reléguées à un simple objet de conquête : « Prisonnières d'une vision différentialiste du genre et d'une conception hétéronormative de la sexualité, elles se contentent alors de choisir parmi leurs prétendants un compagnon avec qui fonder une famille. » (Lallet, 2014, p. 136)

[7] Séries étudiées : *Il était une fois… notre Terre, Les aventures de Petit Ours Brun, Les P'tites Poules, Les Zinzins de l'espace, Totally Spies !.*

2- Des stéréotypes tournés en dérision et une reconfiguration des rapports de genre dans les jeux vidéo et les dessins animés

Les jeux vidéo et les dessins animés évoluent à l'image de notre société qui, si elle reste inégalitaire, a connu beaucoup de changements.

Des jeux vidéo performent le genre

Se référant à Judith Butler, Virginie Spies et Olivier Zerbib (2015) expliquent que les jeux vidéo musicaux issus de certaines émissions de télé-crochet permettent au sein des foyers des expériences ludiques susceptibles de travailler les mécanismes de naturalisation du genre. Ces jeux musicaux proposent par le biais de consoles de jeux spécifiques ou des capteurs de mouvement de « performer » le genre en proposant aux joueurs de mimer des stars féminines ou masculines :

> Judith Butler soutient que le genre est performatif, qu'il n'y a pas d'identité fixe derrière les actes censés exprimer cette dernière. En ne réduisant pas les actes sociaux qui nous dotent d'un genre à leurs seules intentionnalités et en prenant en compte leur caractère performatif, on fait apparaître leur dimension de mise en scène et de représentation, ainsi que la place que prend le corps des individus dans ces jeux. Le genre et ses comportements d'expression construisent une illusion de genre stable. Fondés par la réalisation et la répétition de performances, les genres féminin et masculin demeurent contingents, sujets à transformations. Ce « trouble dans le genre » décrit par Butler nous intéresse ici dans la mesure où nous pensons que les jeux vidéo musicaux donnent précisément aux joueurs des occasions d'introduire du « jeu » voire du « je » dans ces jeux de performances. (Spies et Zerbig, dans Lignon, (dir.), 2105, p. 169)

Des dessins animés moins stéréotypés

Au fil des années, les représentations du féminin et du masculin connaissent des évolutions notables. Comme l'indique Simon Massei (2005) dans son étude sur les longs-métrages de Disney, les comportements les plus stéréotypés se trouvent tournés en dérision depuis les

années 1990 :

> Le film *Mulan* (1998) livre à travers l'expérience de son héroïne une critique simultanée du patriarcat, de l'androcentrisme et de l'injonction à la virilité. L'émotivité et la faiblesse semblent également de moins en moins réservées aux personnages féminins. […] Bien que les critères de minceur et de beauté continuent de s'imposer à toute prétendante au titre de princesse Disney, leur émancipation des rôles traditionnels, leur combativité et l'usage intensif qu'elles font de leur corps interdisent de les assimiler aux Blanche-Neige et autres Cendrillon. Les œuvres de cette période donnent à voir des héroïnes plus mobiles et plus hardies qui courent, sautent à la perche, grimpent aux arbres ou combattent au corps à corps. (Massei, 2005, p. 98)

Les travaux de Sandra Rieunier-Duval (2005) nuancent tout de même ces évolutions et confirment même la permanence d'un statut de seconde zone pour les filles dans les Disney :

> Certes, les femmes ne sont plus de jolies poupées fragiles et immobiles, mais elles restent des objets de consommation, Elles n'ont d'autre choix que d'accepter ce statut réifiant ou d'essayer de se battre à armes égales avec les hommes en imitant le modèle masculin. Celles qui y parviennent sont rares, nous prévient-on : l'empereur de Chine affirme qu'on ne rencontre qu'une seule fille comme Mulan par dynastie. Et même en cas de victoire, la fille n'obtient en définitive que la place qui lui est de toute façon attribuée, au foyer, en retrait derrière le héros. La culture de masse n'a pas encore vu naître une héroïne qui conquerra elle-même une autre place et donnera, enfin, un autre modèle aux petites filles. (Rieunier-Duval, 2005, p. 95)

Mais l'animation peut tout de même être le support de discours subversifs. En effet, Mélanie Lallet (2014) souligne que l'humour facilite l'émergence de tels discours. Il a le pouvoir de créer un monde où tout devient possible. Il laisse une grande liberté d'interprétation aux téléspectateurs et un personnage transgenre et homosexuel comme Candy dans la série les *Zinzins de l'espace* a pu voir le jour. L'humour permet aussi de pousser à outrance les stéréotypes de genre pour en faire la satire. Par le biais d'un essentialisme stratégique, des

figures féminines sont mises en avant. La série *Totally Spies !* met en scène trois espionnes, séductrices et combatives. Trois espionnes à talons aiguilles, superficielles, qui passent leur temps au centre commercial : « La série force tellement le trait de la femme superficielle par essence, qu'il devient évident qu'aucune femme ne se comporte ainsi. En donnant une existence animée aux stéréotypes de genre, elle expose du même coup leur caractère factice. » (Lallet, 2014, p. 130)

Il est important de souligner ici qu'un essentialisme stratégique est également à l'œuvre dans les jeux vidéo musicaux évoqués précédemment.

> Les créateurs introduisent eux aussi une touche caricaturale dans la création de leurs personnages vidéoludiques. Ces derniers sont plus outrancièrement blondes ou virilement rebelles que les stars qu'ils représentent. Ce caractère outrancier n'échappe pas aux joueurs, qui s'en amusent et décalent l'expérience de jeu en incarnant un personnage différent de leur propre genre. […] Ces jeux vidéo pourraient fort bien autoriser l'expression de prises de distance réflexives inédites sur le terrain du genre. (Spies et Zerbig, dans Lignon (dir.), 2015, p. 178)

En conclusion, il est intéressant de se demander quelle est l'influence des stéréotypes de sexe véhiculés par les jeux vidéo et les dessins animés sur les enfants. Sont-ils des récepteurs passifs ou font-ils preuves d'aptitudes réflexives ? Selon Mélanie Lallet (2014), contrairement aux craintes soulevées par l'école de Francfort, les représentations des stéréotypes de sexe dans les jeux vidéo et les dessins animés sont loin de s'imposer aux enfants. Elle convoque ainsi des auteurs comme Marie-José Chombart de Lauwe et Claude Bellan qui ont remis en cause la conception des jeunes publics comme téléspectateurs passifs et sans défense. Selon David Buckingham, ils auraient au contraire la capacité à formuler des interprétations multiples et complexes des programmes qu'ils visionnent. Simon Massei (2005) et Fanny Lignon (2015) mettent aussi en avant les aptitudes réflexives du jeune public, mais soulignent que celles-ci varient selon le milieu d'appartenance.

III - Cadre pédagogique

Pour développer la capacité des élèves à déconstruire les stéréotypes de sexe, il me semble

intéressant de travailler à partir du concept d'essentialisme stratégique. Pour les élèves de la classe, les filles et les garçons sont par essence différents. Ils vivent pour la plupart dans des familles où la répartition des rôles parentaux est très différenciée et stéréotypée, il ne faut donc pas nier leur perception influencée par ce qu'ils voient dans leur quotidien, mais les engager dans un débat sur les différences perçues et les inciter à repérer ce qui produit de l'inégalité dans ces différences. Nous avions déjà évoqué cette approche avec les travaux de Cendrine Marro (dans *Cahiers pédagogiques*, 2011) qui, se référant aux études de Judith Butler, privilégiait le concept de dépendance/indépendance à l'égard du genre pour travailler à l'égalité filles-garçons en classe.

Le pouvoir de l'humour décrit par Mélanie Lallet (2014) dans son ouvrage paraît aussi très intéressant, d'autant plus qu'une des séries étudiées, qui pousse à son paroxysme les stéréotypes de genre féminin, est regardée par une grande partie des élèves de la classe. J'ai donc choisi de travailler dans une première séance sur un épisode de la série *Totally Spies !* qui met en scène des espionnes à talons aiguilles complètement focalisées sur leur apparence. Un épisode en particulier a retenu mon intention : « Top modèles de choc ». Les trois héroïnes doivent résoudre une affaire d'enlèvements de mannequins par un ancien top-modèle qui, après s'être fait arracher la jambe par un lion lors d'une séance photo, s'est vu exclure des podiums et cherche donc à se venger en créant une équipe de mannequins parfaits reconstitués à partir d'organes prélevés sur d'autres filles. « Cette épisode montre que l'idéal de beauté féminine n'est qu'une construction, qui n'a pas d'existence tangible et met en cause l'idéal de beauté féminine, […] ainsi que les logiques industrielles et normatives sur lesquelles il repose. » (Lallet, 2014, p. 116)

Une deuxième séance sera consacrée à l'analyse et à la pratique du jeu vidéo *Princesses Disney Concours de Beauté.* Il paraît ici intéressant d'expérimenter « la performance du genre » décrite dans l'ouvrage *Genre et jeux vidéo* (Lignon (dir.), 2015). Ce jeu consiste à prendre soin de trois princesses Disney en les préparant pour le bal, le but étant d'être désignée la reine du bal. Vu le refus catégorique de la majorité des garçons de la classe à jouer à la poupée, je m'attends à essuyer le même refus de la part de la plupart d'entre eux, mais le support (être devant l'ordinateur et manipuler le jeu) peut être un partenaire efficace pour réfléchir à l'égalité filles-garçons. Les expériences décrites dans *Genre et jeux vidéo* vont en tout cas dans ce sens., expériences que j'exposerai en parallèle des résultats de la séance en troisième partie.

Je m'attacherai à travailler avec les élèves sur une lecture critique en laissant dans un premier temps une parole libre, puis en incitant les élèves à s'exprimer sur des questions plus précises que je décrirai dans le point suivant. J'adopterai une démarche mise en place par des chercheurs en Australie lors d'un programme de recherche autour du triptyque jeux vidéo-littératie-programmes scolaires.

> Lorsque l'on fait entrer la culture populaire dans la salle de classe, cela soulève des questions difficiles et nécessite de veiller à un équilibre délicat : il faut être conscient du plaisir que les jeux vidéo procurent aux élèves tout en les aidant à les soumettre à l'analyse et à la critique. […] Adopter une approche critique vis-à-vis d'un texte consiste à en comprendre le fonctionnement. Cela revient à repérer les valeurs et les présupposés à l'œuvre dans le texte et arriver à saisir la façon dont ses diverses composantes se réunissent pour créer, en conjonction avec l'apport personnel du lecteur, le sens global qui s'en dégage. Aider les élèves à mieux comprendre à la fois la richesse des jeux vidéo auxquels ils aiment jouer et la façon dont celle-ci est produite est aussi important que de faire le même travail avec des textes. (Lignon (dir.), 2015, p. 233)

Les élèves travailleront à partir d'un modèle d'analyse mis en place dans les séquences réalisées par ces chercheurs. Modèle que je simplifierai pour l'adapter à l'âge des élèves et au support (série ou jeu vidéo). Ce modèle est celui de Freebody et Luke, « modèle des quatre familles de pratiques », qui décrit l'ensemble des ressources que mobilise un lecteur afin de saisir le sens d'un texte. Voici la définition de ces quatre « familles » de pratiques :

> « décodeur et encodeur » désigne la relation entre langage parlé et langage écrit, et la capacité d'interpréter les symboles graphiques et le contexte dans lequel ils sont utilisés ; « créateur de sens » désigne la connaissance qu'on a des schémas de sens à l'œuvre dans les textes écrits ; « utilisateur de texte » signifie la connaissance qu'a le lecteur des fonctions socio-culturelles des pratiques de lecture et d'écriture et sa capacité à s'en servir ; « analyste de texte », le lecteur tient compte du fait que les textes l'orientent et lui imposent des limites tout en l'influençant. (Lignon (dir.), 2015, p. 230)

Je souhaite laisser un temps de parole libre afin d'évaluer leurs aptitudes réflexives. Le jeune public n'est certes pas un récepteur passif, mais au regard de l'âge de mes élèves et du milieu social dans lequel ils vivent, mon hypothèse est qu'ils ont besoin d'outils pour développer leur capacité réflexive.

IV - Déroulé des séances

Séance 1 : Travail d'analyse sur l'épisode « Top Modèles de choc » de la série *Totally Spies !*

Objectifs : Amener les élèves à comprendre l'implicite du dessin animé ; Amener les élèves à réfléchir autour des stéréotypes féminins et masculins ; Amener les élèves à considérer que les filles et les garçons ont les mêmes droits ainsi qu'à respecter les préférences de leurs camarades même lorsque celles-ci sont non traditionnelles ; développer le langage.

1ère phase : visionnage en groupe classe de l'épisode (20 minutes)
2e phase (20 minutes) : en atelier dirigé, groupe de six élèves, filles et garçons en parité, d'un niveau en langage hétérogène. Les quatre groupes devront passer dans la même journée que le visionnage.
5 minutes : parole libre
15 minutes : les élèves échangent autour de trois niveaux de réflexion :

1) Décodage du dessin animé : description des trois héroïnes et de Tuesday Tate (la méchante) (physique et caractère).
2) Réflexion sur l'histoire : Pourquoi Tuesday Tate kidnappe-t-elle des mannequins ? Quelles scènes avez-vous trouvées drôles ? Pourquoi ?
3) Analyse de la cible de la série : À votre avis, est-ce une série pour les filles ou pour les garçons ?

Séance 2 (20 minutes) : Travail d'analyse sur le jeu vidéo *Princesses Disney Concours de Beauté*

Objectifs : Amener les élèves à considérer que les filles et les garçons ont les mêmes droits et à respecter les préférences de leurs camarades même lorsque celles-ci sont non traditionnelles ; Amener les élèves à réfléchir autour des stéréotypes féminins ; développer le langage.

En atelier dirigé, groupe de six élèves, filles et garçons en parité, d'un niveau en langage hétérogène.
5 minutes : parole libre et manipulation du jeu vidéo *Princesses Disney Concours de Beauté*
15 minutes : les élèves échangent autour de trois niveaux de réflexion :

1) Décodage du jeu vidéo : comment y joue-t-on ? Quelles en sont les règles ?
2) Utilisation du jeu vidéo : Quel est le but qu'on poursuit quand on joue à ce jeu ? Quel est votre rôle dans ce jeu lorsque vous y jouez ?
3) Analyse de la cible du jeu vidéo : votre avis, est-ce un jeu pour les filles ou pour les garçons ?

V - Protocole méthodologique d'expérimentation et d'analyse comparative des deux séances

Lors du visionnage de l'épisode de la série et de la manipulation du jeu vidéo, j'effectuerai un travail d'observation sur les réactions, attitudes des élèves que je consignerai par écrit. Ces notes pourront être utiles lors de mes interventions dans les échanges autour des trois niveaux de réflexions.
Les phases d'échanges de 15 minutes seront ensuite enregistrées sur dictaphone et retranscrites, ainsi que les 5 minutes de parole libre.

Analyse des résultats

I - Une première situation pédagogique qui ne permet pas – ou à peine – une réflexion sur les stéréotypes de sexe

1- Échec de l'essentialisme stratégique

Lors d'une première séance, j'ai souhaité travailler à partir du dessin animé *Totally Spies !* qui, par le biais d'un essentialisme stratégique, met en scène des figures féminines : trois espionnes séductrices, combatives et superficielles. Les scénaristes grossissent tellement le trait de la femme superficielle par essence et mettent en scène les héroïnes dans des situations si burlesques, qu'il devient évident pour les téléspectateurs que les femmes n'agissent pas ainsi dans la réalité. Le personnage de Clover, par exemple, illustre les stéréotypes de « la blonde » écervelée, un personnage qui, comme l'explique Mélanie Lallet (2014), « pousse à leur paroxysme les aspects consuméristes et artificiels qui caractérisent l'univers de la série ».

> Le pouvoir comique de cette parodie des Drôles de dames tient à sa capacité à faire tenir ensemble une série d'antagonismes : des adolescentes un peu légères dans la peau de redoutables agents secrets, des scènes de combat en talons, des gadgets incroyables dans des accessoires de mode, un décor à l'américaine dans une série française. Elle incarne un monde où toutes les apparences sont trompeuses et rien ne doit être pris au sérieux, y compris l'image du féminin qu'elle délivre. (Lallet, 2014, p. 129)

Cet essentialisme stratégique peut fonctionner sur un sujet adulte ou des enfants plus âgés, mais il a été très difficile de développer une réflexion sur les stéréotypes de sexe avec les élèves de la classe de grande section. Une des raisons a été de considérer le support « dessin animé » comme le support « livre » avec lequel les élèves ont l'habitude de travailler en classe. M'appuyant sur les travaux réalisés par des chercheurs en Australie pour un programme de recherche autour du triptyque jeux vidéo-littératie-programmes scolaires (Lignon (dir.), 2015, p. 230), j'ai souhaité adapter le modèle de Freebody et Luke, « modèle des quatre familles de pratiques » qui décrit l'ensemble des ressources que mobilise un lecteur afin de saisir le sens d'un texte, au support dessin animé et à l'âge des élèves. Mais j'ai utilisé ce modèle sans prendre en compte la lecture de l'image animée. En effet, à aucun moment je n'ai analysé la série scène par scène avec les élèves ; or leur capacité réflexive face à une image animée n'est pas la même que face à un texte, même écouté. J'ai pourtant bien

mentionné en amont mon pessimisme sur une attitude réflexive de l'enfant face à cette image animée, aussi j'ai voulu étayer leur réflexion en la segmentant en trois phases ; mais en concevant ma séance je n'ai jamais émis l'hypothèse que les élèves n'auraient aucune compréhension du dessin animé. Or à l'exception de deux élèves (Mathieu, et surtout Elodie[8] – laquelle a saisi l'humour de la série), ils n'ont pas compris l'histoire et pire ont absorbé les images au premier degré.

À la question, « Qu'est-ce que vous avez aimé dans le dessin animé ? », la plupart des filles de la classe répondent qu'elles aiment bien les héroïnes car elles sont belles, maquillées, bien habillées et que les filles doivent être comme cela[9] :

Professeur des écoles (PE) : Et qu'est-ce que tu as aimé dans le dessin animé ?

Bentou : Elles font les magasins et elles sont bien habillées et maquillées.

PE : Mais elles se battent aussi contre les méchants et ont des pouvoirs grâce aux gadgets.

Bentou : (silence) Je sais pas.

PE : Tu aimes bien quand tu vois dans un film une fille maquillée, avec des talons ?

Bentou : Bah oui les filles, c'est comme ça.

Elodie : Moi ma mère, elle achète plein de chaussures à talon, mais après elle a mal aux pieds, alors elle les met dans une petite boîte et elle porte des baskets.

PE : Bentou, la maman d'Elodie, elle porte des baskets et c'est bien une fille, non ?

Bentou : Bah oui ! (Elle rit.) Mais pour être une vraie fille, on met des talons comme les Totally Spies ou à la télé.

PE : Ah bon à la télé, les femmes, elles ont des talons et sont maquillées ? Et dans la vie, les femmes qui t'entourent, elles sont comme ça aussi ?

Bentou : (Silence) C'est bien d'être comme ça. On est belle comme ça.

[8] Les prénoms des élèves ont été changés.

[9] La retranscription des entretiens est disponible en annexe.

PE : Les Totally Spies, elles aiment la mode. Elles sont toujours bien habillées, maquillées. D'ailleurs, Clover elle ne parle que de vêtements, se préoccupe que de la mode. Dans la vraie vie, les jeunes filles sont comme ça ?

Bilal : Oui. Comme ça, elles sont jolies.

Farah : Oui. Une fille, c'est jolie. On met des robes, du maquillage et des belles chaussures, et comme ça on est belle.

PE : Ah bon, sinon une fille n'est pas belle ?

Farah : Bah non. Les Totally Spies, elles sont belles.

PE : Mais pas seulement, elles sont fortes aussi. Elles se battent. Vous pensez que les jeunes filles, elles peuvent faire ça dans la vraie vie ?

Farah : Non !! C'est dans le film.

PE : Donc, Farah, les Totally Spies, elles sont toujours bien habillées et tu dis que dans la vraie vie, les filles doivent être comme ça. Mais les Totally Spies se battent aussi. Et là tu penses que dans la vraie vie ce n'est pas possible. Tu sembles dire que c'est seulement dans le film. Mais les Totally Spies toujours bien maquillées et habillées et qui ne parlent que de mode, c'est dans le film aussi !

[…]

PE : Je ne suis pas d'accord avec toi Farah. Une femme ne doit pas forcément être maquillée et bien habillée pour être belle, et en plus ce n'est pas le plus important d'être belle. Surtout qu'une personne peut nous trouver belle et une autre non. Ça dépend des goûts.

Farah : Mais les Totally Spies, elles sont belles.

Les élèves filles ont surtout retenu l'image de belles héroïnes auxquelles elles veulent s'identifier, occultant le caractère combatif des trois personnages principaux. Ce caractère est pourtant essentiel dans la série puisqu'il s'agit de l'histoire de trois espionnes. Certains garçons ont tout de même souligné ce trait de caractère qui a le mérite de montrer des femmes

en action :

PE : Vous pensez que ce dessin animé, c'est pour les garçons ou les filles ?

Coumba : Les filles.

Bilal : les deux.

PE : Pourquoi, Coumba ?

Coumba : Y'a que des filles.

Bilal : Non c'est pas vrai. Et elles font la bagarre, alors c'est aussi pour les garçons.

PE : Comme elles se battent, c'est aussi pour les garçons ?

Bilal : Oui, c'est des filles qui attrapent les méchants, alors moi j'aime bien. C'est pas que pour les filles !

Il leur est également difficile de sortir du dessin animé, comme Farah qui répète que « les Totally Spies sont belles ». La réception qu'ils ont du dessin animé renforce certains stéréotypes : « une fille, c'est jolie. » Ici, l'essentialisme stratégique est un échec, les élèves filles ne semblent même pas s'apercevoir de l'image superficielle des héroïnes. La seule à en saisir l'humour est une élève déjà très à l'aise dans les apprentissages, plutôt éveillée à la culture par sa mère, qui suit par exemple des cours de dessin. Elle fait partie des rares élèves qui ont une activité extra-scolaire.

PE : Dans le dessin animé, Clover aime la mode et être belle. Mais ne trouves-tu pas que son comportement est exagéré ? Par exemple, lorsque les méchants la kidnappent et qu'elle est accrochée à un câble, tirée par un hélicoptère. Ses copines tentent de la sauver en l'attrapant par les jambes, mais tout ce qui l'intéresse, c'est de ne pas avoir

les jambes abimées alors qu'elle est en train de se faire kidnapper. Ce n'est pas exagéré quand même ?

Bentou : (Silence) Je m'en rappelle plus.

PE : Tu ne te souviens plus lorsqu'elle se fait kidnapper ?

Bentou : Si, quand l'hélicoptère arrive. (Silence)

Elodie : Bah oui ! Avant, le monsieur, il avait dit qu'elle avait de belles jambes. Bah oui, c'est drôle.

PE : Vous pensez que l'on peut être à ce point superficiel ?

(Silence)

PE : Que veut dire superficiel ?

Elodie : C'est Clover, elle aime que les magasins, elle est pas sérieuse comme Sam.

PE : Nikola, que penses-tu de cette scène où Clover se fait kidnapper ?

Nikola : Oui, l'hélicoptère arrive pour la prendre.

PE : Et ?

Nikola : Bah elle part avec les méchants.

PE : Tu ne te souviens plus de ce que dit Clover ?

Nikola : Bah, l'hélicoptère arrive.

PE : Claudia, Edgar ?

(Silence)

La compréhension de l'histoire reste très superficielle. Ils ont retenu essentiellement des images, mais ne semblent pas avoir écouté les dialogues. Lors du visionnage, leurs yeux étaient fixés sur l'écran, ils ne faisaient preuve que de peu d'expression, leur corps réagissait

surtout au bruit. Plusieurs relatent la scène de l'ascenseur qui tombe, scène peu signifiante dans l'histoire, mais accompagnée d'un fort bruit. Ils ont d'ailleurs sursauté à ce moment pendant le visionnage. Or, surtout cette scène a retenu leur attention. À la question, « Qu'est-ce que vous avez trouvé drôle ? », ils sont nombreux à répondre : « Quand l'ascenseur tombe. » L'intrigue même n'est pas comprise (voir en annexe les retranscriptions des groupes violet et rouge).

Les échanges sur la compréhension de l'implicite ont surtout lieu avec les deux élèves très à l'aise dans les apprentissages. (Voir aussi en annexe la retranscription de Mathieu pp. 85-86)

PE : Oui, elle les kidnappe. Pourquoi les kidnappe-t-elle ?

Elodie : Elle les met dans une boite et tout d'un coup elles ont plus leur corps. Mais d'autres ont leurs corps.

PE : Et ces filles que l'on transforme avec les membres des mannequins kidnappés ? Elles sont comment après ?

[…]

Elodie : Ah oui, bah c'est les plus belles. Tout est beau chez elles.

[…]

PE : C'est bien qu'elles soient devenues très belles ?

Elodie : Bah la star au début (scène en première partie d'épisode qui montre le défilé d'un mannequin à la mode conçu par l'agence de Tuesday Tate), elle a perdu son oreille, alors c'est mieux de pas aller dans la boîte.

PE : Mieux vaut rester comme on est ?

Elodie : Bah oui…

Cette séance aura permis de mesurer les capacités réflexives des élèves face à des images animées. Même des élèves bons dans les apprentissages n'ont pas compris l'histoire. On peut faire l'hypothèse que ce dessin animé n'est pas adapté à leur âge. Mais le problème reste

qu'ils ont l'habitude de le regarder, or ils ne possèdent pas l'aptitude réflexive leur permettant de recevoir le message satirique des stéréotypes de sexe analysé par Mélanie Lallet (2014). La série ne les séduit pas par son humour, mais par la beauté des êtres qu'elle représente.
Il aurait fallu ici travailler sur l'analyse de l'image en visionnant scène par scène et ne pas se limiter à l'étayage que j'ai mis en place. D'autant plus que selon Serge Tisseron (2008, p. 17), il est très difficile pour les enfants de moins de 6 ans de suivre le déroulement d'un scénario car « ils s'intéressent surtout au rythme, aux couleurs, à la trame musicale, aux ruptures visuelles ». C'est à partir de 7-8 ans que leur compréhension du scénario et du déroulement de l'action s'affine. Il ajoute que « dans le flux télévisuel, la juxtaposition des stéréotypes et les ruptures permanentes ne permettent pas, le plus souvent, de saisir la logique de cette construction narrative. Le caractère imprévisible et coloré du montage est privilégié par le regard de l'enfant aux dépens du contenu. »

2- La théorie de la cultivation

Les propos de Serge Tisseron font écho aux travaux de George Gerbner et à sa théorie de la cultivation (*cultivation theory*).

> Il envisage la télévision comme l'environnement symbolique par excellence auquel l'individu n'a guère de chances d'échapper. Autrement dit, pour Gerbner, la télévision n'est pas un dispositif de culture qu'on choisit de regarder ou non, il s'agit d'un système centralisé omniprésent dans chaque foyer et dans chaque tête. […] Il cherche à démontrer que les traits les plus récurrents de la télévision transcendent toutes les émissions et sont inévitables pour le spectateur moyen. (Lazar, 2017, p. 8)

Selon George Gerbner, les perceptions et les croyances qui concernent le monde extérieur résultent de l'exposition à la télévision. À force de regarder la télévision, l'individu aurait tendance à considérer le monde tel qu'il est à l'écran. Or, comme nous l'avons montré dans le cadre théorique, l'image de la femme reste encore très stéréotypée. C'est donc ce qui expliquerait des propos comme ceux d'une de mes élèves : « Mais pour être une vraie fille, on met des talons comme les Totally Spies ou à la télé. »
Pierre-Olivier Dupuy et Pascal Marchand (2016) expliquent que les travaux de George Gerbner ont montré que les enfants qui regardaient le plus la télévision développaient

davantage de stéréotypes sexuels traditionnels, tant à propos des activités (faire la cuisine ou faire du sport) que sur des qualités personnelles (cordialité ou indépendance).

Dans son ouvrage, Mélanie Lallet (2014) met en avant la théorie constructiviste avec un enfant actif face à l'écran, capable de formuler des interprétations diverses et complexes des émissions qu'il regarde. Elle rappelle les travaux de David Buckingham qui se dresse « contre l'idée d'une télévision toute puissante agissante sur des victimes impuissantes, […] montre comment les enfants produisent du sens et tirent plaisir de la télévision, à travers l'observation de discussion en petits groupes » (Sedel, 2008).

La série *Totally Spies !*, par le biais d'un essentialisme stratégique, pourrait jouer alors un formidable rôle émancipateur. Mais force est de constater que les élèves de la classe sont restés très passifs face aux images.

En reprenant les travaux de George Gerbner, Judith Lazar (2017) montre le rôle des médias dans la construction de la réalité.

> Ce qui explique que la télévision se révèle plus efficace que n'importe quel autre média dans la construction des images mentales est lié au fait qu'elle présente, comme le démontre la théorie de la cultivation, un monde symbolique créé de toutes pièces, qui ressemble à s'y méprendre à la vie réelle : les scènes, les acteurs ainsi que l'environnement dans lequel ils évoluent copient la réalité. […]
>
> Pourtant la force de la télévision ne tient pas seulement aux images – même si sur le plan affectif leur pouvoir persuasif a été largement prouvé par des psychologues. Il s'agit du premier média qualifié de « naturel » dans le sens où « l'on voit et entend sans que, contrairement à la lecture, un déchiffrage supplémentaire soit nécessaire, ce que dans le langage de la recherche en communication on appelle un décodage cognitif. Ainsi le téléspectateur a une impression de la réalité, il la perçoit comme témoin visuel. » (Noëlle-Neumann, 1999) (Lazar, 2017, p. 11)

Dans une publication mensuelle du service de veille scientifique et technologique de l'Institut national de recherche pédagogique, Marie Gaussel (2008) met en avant les travaux de Dorothy et Jerome Singer. Ils soulignent que les enfants possédant une littératie télévisuelle

sont mieux armés pour différencier la fiction de la réalité et sont plus critiques vis-à-vis des programmes qui leur sont proposés. Or, Marie Gaussel rappelle que selon les études de deux spécialistes américains en formation des enseignants, Pohan et Mathison, « les enfants américains en âge préscolaire passent en moyenne 27 heures par semaine devant l'écran de télévision et que cet aspect de leur vie doit être abordé à l'école par des enseignants correctement formés à la lecture et à l'interprétation des images ».

L'analyse de l'image devrait donc faire partie des compétences de l'enseignant, faut-il encore que l'enseignant ait conscience de son manque de connaissance dans ce domaine et de la nécessité de développer ses compétences. Quant à la formation spécifique des enseignants à la lecture d'images, en France, le chantier reste ouvert.

II - Le jeu vidéo : un outil pour réfléchir aux stéréotypes de sexe

1- Une expérience vidéoludique à la frontière du genre

Si la plupart des enquêtes concluent que le masculin et le féminin sont tout autant stéréotypés dans les jeux vidéo que dans les autres produits culturels de masse, des chercheurs, dont les travaux sont rassemblés dans le livre *Genre et jeux vidéo* (Lignon (dir.), 2015, p. 140), expliquent « qu'il est légitime de s'étonner que les résultats des enquêtes soient identiques alors que les postures du joueur, du spectateur et du lecteur sont bien distinctes ». Selon eux, l'expérience vidéoludique est bien spécifique. Ils se sont donc servis du jeu vidéo comme outil en analysant la posture du joueur pour répondre à la question : Qu'est-ce que cela (nous) fait au genre ?

Il est donc apparu intéressant d'expérimenter cette approche dans ma classe à travers un jeu auquel les élèves filles mais aussi certains garçons ont l'habitude de jouer : *Princesses Disney Concours de Beauté.* Il s'agit de préparer trois héroïnes de dessin animé – Cendrillon, Blanche-Neige et Jasmine (du dessin animé *Aladin*) – en choisissant une robe, une coiffure, un collier, une paire de chaussures et le décor du bal, afin de gagner le concours de beauté et être désigné comme « la reine du bal ». Le jeu est très facile à manipuler. Il suffit de cliquer sur un avatar, puis sur l'élément que l'on veut lui ajouter. Chaque élément apparaît sur la princesse dès que l'on clique. Une fois les trois personnages habillés, il faut cliquer sur le bouton « Done », un faisceau de lumière circule d'une princesse à une autre avant de

s'immobiliser sur la princesse désignée comme gagnante.

J'avais prévu initialement de faire passer mes élèves par groupe, avec à chaque fois une phase de jeu, puis une phase de discussion à travers trois niveaux de réflexion. Mais à la vue de ce qui se passait lors de la phase de jeu, j'ai préféré rallonger celle-ci et faire intervenir la phase de discussion en regroupement, après que chaque groupe a pu manipuler le jeu. Alors que j'avais fait l'hypothèse que la plupart des garçons ne voudraient pas jouer, il s'est avéré que tous les élèves de la classe ont montré de l'enthousiasme à participer. Et les garçons ont été bien plus intéressés que lors du visionnage du dessin animé. Un engouement qui peut s'expliquer par les supports de la séance – l'ordinateur et le jeu – et donc la posture active de l'élève. La compétition qu'implique le jeu vidéo semble également être une source de motivation pour tous les élèves.

Alors que les garçons ne sont pas du tout intéressés à jouer à la poupée, voire refusent catégoriquement, ils se sont montrés très investis dans la préparation des avatars. Pourtant, jouer à la poupée implique les mêmes gestes de soins que pour apprêter les princesses pour le concours. Certains ont été très soigneux dans le choix des habits. Les filles et les garçons ont joué ensemble, donnant chacun leur avis.

***Bentou* :** Nikola tu préfères la coiffure comme ça ? Et la robe ?

Nikola : Jaune !

***Bentou* :** Nikola, tu la trouves belle comme ça ?

Nikola : Oui, mais t'as oublié le collier. Ça c'est mieux. Ça va mieux avec la robe.

Karim manipule.

Natisha : Prends ça.

Karim : Non je sais faire, vais mettre cette robe, elle est belle, elle est bleue.

PE : Tu l'habilles tout en bleu.

Karim : Non, vais mettre le collier blanc.

PE : Mais pourquoi tu mets la robe bleue et les chaussures bleues ?

Karim : Bah maîtresse, c'est plus beau les deux en bleu.

PE : Ah d'accord, si tu avais mis une robe jaune, tu aurais aussi choisi des chaussures jaunes ?

Karim : Bah oui, c'est mieux ![10]

Alors qu'à l'âge de mes élèves, 5-6 ans, l'enfant se trouve dans la phase où il tente de consolider son identité de fille ou de garçon en recherchant activement des modèles de son sexe à imiter, mais également en adoptant, voire en exagérant, des attitudes jugées conformes aux attentes à l'endroit de son sexe (Devigny, 2004, p. 9), certains ont eu des réactions intéressantes à souligner. Les gagnants du jeu, qu'ils soient filles ou garçons, expriment leur joie avec des phrases comme : « J'ai gagné, je suis la plus belle princesse. », « Je suis la reine du bal. » Un élève apostrophe son camarade vainqueur : « C'est Karim. T'es la plus belle ! » Karim répondant : « Oui je suis la reine !!! J'ai gagné. Je savais que c'était beau comme ça. » Impatient de jouer, un élève me demande : « Maîtresse, après je peux être la princesse ? », un autre : « Bon c'est à mon tour, hein. Moi aussi je veux être la reine du bal. »

Le jeu permet ici « un trouble du genre » déjà évoqué dans le cadre théorique à propos des jeux vidéo musicaux : « Ils donnent précisément aux joueurs des occasions d'introduire du "jeu" voire du "je" dans ces jeux de performances » (Lignon (dir.), p. 169). Il ne s'agit pas d'un jeu où le joueur doit mimer des postures qui appartiennent à l'autre genre que le sien, mais habiller la princesse amène tout de même à « performer le genre » :

PE : C'est important que tu gagnes Nassim ?

Nassim : bah oui je veux être la reine.

PE : Mais ça t'amuse ce jeu ?

[10] Les retranscriptions sont disponibles en annexe.

Nassim : Oui, j'aime bien mettre la robe.

Mathieu : Ah moi, je préfère les chaussures, elles sont plus belles.

La discussion en regroupement a permis aux élèves de réfléchir sur le respect des préférences, même lorsqu'elles ne sont pas traditionnelles, de s'interroger sur la notion des normes qui entourent la question du genre. Le fait d'avoir manipulé le jeu au préalable est essentiel dans le résultat de cette discussion. Ils ont de plus tous apprécié le jeu et il aurait été difficile pour eux d'aller à l'encontre de ce sentiment.

Mathieu : bah voilà, c'est ce que je dis, c'est pas juste.

PE : Qu'est-ce qui se passe Mathieu ? Pourquoi dis-tu ça tout d'un coup ?

Mathieu : Bah c'est plus facile pour une fille de gagner parce qu'elles jouent déjà.

Elodie : Bah moi j'ai gagné avec Nassim aussi.

Mathieu : Bah y'avait des filles avec des garçons et des garçons tout seuls. C'est pas juste.

PE : Tu penses que lorsqu'on est une fille, c'est plus facile de gagner à ce jeu ?

Mathieu : Oui.

PE : Mais Bilal, il a joué tout seul et il a gagné à chaque fois.

Mathieu : Bah peut-être il regarde un peu de dessins animés des filles.

Bilal : Bah c'est pas grave ça. Parfois je regarde *Barbie* avec ma cousine.

Karim : Moi, *La Reine des neiges* avec ma sœur.

Mathieu : Ah et c'est les deux qu'ont gagné. (Il rit)

PE : Non, Nassim aussi, il a gagné.

Nassim : Oui et j'ai choisi la robe.

Bilal : Et peut-être qu'un garçon, il peut mettre des robes aussi ? !

Mathieu : Ah non, ça c'est pas possible, ça n'existe pas.

PE : En fait, dans certains pays, des hommes portent des jupes que l'on appelle un kilt.

Mathieu : Alors ça, c'est très bizarre.

Sofia : Moi, mon père aussi, il met une robe quand il va à la mosquée.

(Mathieu rit.)

PE : Mathieu, ce n'est qu'une question de norme. Dans ton entourage, les hommes ne portent pas de robe, mais ce n'est pas une généralité. Ce vêtement porte un autre nom que robe, mais je ne me souviens plus, je vous dirai plus tard. Il faut respecter les autres, même s'ils ne font pas comme toi. Si Bilal regarde *Barbie* et Karim *La Reine des neiges*, c'est leur choix. Il ne faut pas se moquer, il n'y a rien de drôle.

Karim : Moi, je regarde avec ma sœur.

PE : Mais tu aimes bien ?

Karim : Oui.

PE : Tu as bien aimé jouer à ce jeu Mathieu ?

Mathieu : Oui, c'est rigolo.

PE : Pourtant, il n'y a que des princesses dans ce jeu.

Mathieu : Oui.

Sofian : En plus, mon père aussi il va à la mosquée. Et toi, tu joues avec les filles.

Elodie : Bah oui, toi tu joues avec les filles et Bilal, il a le droit de porter des robes !

Bilal : Mais je mets pas de robe moi !

PE : Oui, on sait Bilal, elle a juste voulu dire que chacun peut jouer, regarder et s'habiller comme il veut.

Elodie : Bah oui le père de Sofia, il a le droit de mettre une robe.

Sofia : Oui.

PE : Sofian, ça t'embête que Mathieu joue avec les filles ?

Sofian : Non, mais parfois il peut jouer avec nous.

PE : Tu voudrais jouer avec lui en fait ?

Sofian : Oui

PE : Sofian voudrait jouer avec toi.

Mathieu : Oh bah oui, ce n'est pas un problème.

PE : Bon j'ai une dernière question, je vous l'ai déjà posée plein de fois. Le jeu auquel on a joué, c'est pour les garçons ou les filles ?

Les élèves : Les deux !!!!!!!!

(Je repère Farah qui répond : les filles !)

PE : Pourquoi tu dis ça ?

Farah : Il y a que des princesses.

PE : Mais on vient dire que les garçons aussi s'étaient bien amusés à jouer.

Mathieu : Bah oui Farah, tout le monde a le droit de jouer !

Si ce jeu vidéo est ici utilisé comme un outil pour travailler sur les stéréotypes de sexe et si la plupart semblent bien distinguer le jeu vidéo et la réalité, il faut tout de même noter que la frontière peut rester ambiguë et renforcer les stéréotypes.

PE : C'est important de gagner ?

Elodie : Bah c'est le jeu.

PE : Et dans la vie, il faut être belle ?

Elodie : Bah ça existe pas Blanche-Neige et Cendrillon, c'est pour jouer.

Bilal : Oui j'ai choisi deux fois Blanche-Neige et j'ai gagné.

Farah : Mais quand même c'est bien d'être belle comme Cendrillon.

Joanna : Bah tu peux pas, c'était pour le jeu.

Mathieu : Si elle peut.

PE : Ah bon ?

Mathieu : Bah elle va avec ses parents dans le magasin et elle achète la robe.

(Elodie rit)

PE : Pourquoi ris-tu ?

Elodie : Bah elle va pas venir à l'école avec la robe de Cendrillon. On peut pas venir déguisé.

Mathieu : Si pour le carnaval.

PE : Farah tu en penses quoi ?

Farah : Elle est belle Cendrillon.

2- L'avatar comme lieu possible d'une performance de genre

Il me paraît intéressant de faire un parallèle avec les travaux de chercheurs rassemblés dans le livre *Genre et jeux vidéo* (Lignon (dir.), 2015) en exposant certains résultats.

Vanina Mozziconacci (2015) a analysé un jeu vidéo japonais, le *bishojo game,* dont le but pour le joueur est de séduire une ou des jeunes filles. Ces jeux se situent entre le jeu d'aventure et le jeu de simulation. La phase de séduction (répondre aux questions de la jeune fille pour la conquérir) renvoie aux caractéristiques du jeu d'aventure, alors que la phase de

couple, où le joueur doit prendre soin de sa compagne, renvoie au jeu de simulation.

> La subjectivation du joueur impliquée ressemble fortement à une relation de soin, une relation qui, empiriquement, est marquée comme féminine et brouille donc bien l'identité genrée de celui-ci. C'est bien l'activité, le « jouer », avec ces règles et cette console, qui subvertit le genre du joueur en exigeant de lui une attention permanente et suivie, qui lui fait expérimenter des rôles de genre différents de ceux qui sont attendus de la masculinité. Le *bishojo game* pourrait apparaître comme n'étant qu'un média proposant des figures féminines stéréotypées, mais il est en réalité bien plus, dans ce qu'il fait au genre du joueur. (Mozziconacci, dans Lignon (dir.), 2015, p. 142)

France Vachey (2015) a, quant à elle, réalisé une observation participante en s'immergeant dans la vie en communauté sur un MMORPG (*Massively Multi Online Role Playing Game*), où plusieurs joueurs se rencontrent sous l'apparence d'un avatar que chacun crée – son apparence physique, mais aussi son caractère, son histoire de vie. « Les joueurs de *roleplay* (RP) s'identifient à ce que vivent leurs personnages, expérimentent des émotions, des sensations, des désirs, des peurs, des fantasmes » (Vachey, dans Lignon (dir.), 2015, p. 153). Elle explique qu'en réalisant son avatar, le joueur ne va pas seulement créer une forme graphique, qu'il manipulerait comme une marionnette, mais bien une représentation personnalisée qui lui permettra de s'attacher au personnage.

> C'est là, dans le cadre de sa personnalisation, que le joueur pourra choisir entre un avatar féminin ou masculin, ce qui aura de nombreuses incidences sur la socialisation du joueur, particulièrement en matière de RP. Car l'avatar n'est pas seulement le corps fait image ou l'image faite corps, il est en soi une forme de *topos*, l'endroit d'une transgression, à la fois lieu de métamorphoses et opérateur de transcendance. Créer un personnage masculin, quand on est une joueuse (ou l'inverse), va permettre en effet de jouer la métamorphose, transgresser les lois physiologiques ou sociales et va ainsi permettre d'explorer toutes sortes de sentiments et sensations. (Vachey, dans Lignon (dir.), 2015, p. 157)

Le joueur ne crée pas seulement l'apparence physique d'un avatar, mais aussi son histoire, son caractère. Le joueur crée ce qui s'appelle des *persona fiction* en écrivant un journal intime sur un blog personnel ou un forum connexe au jeu.

> C'est donc dans le cadre de cette *persona fiction* qui va s'élaborer au fil des jours, grâce à des textes écrits à un rythme quotidien ou mensuel, selon le degré de disponibilité littéraire du joueur, que le joueur va pouvoir explorer de nouvelles facettes de son identité, et en particulier les émotions et les sentiments liés à une autre identité sexuelle. Comment mon personnage, d'un autre genre, perçoit-il ce qui lui arrive ? Comment décrire ce qu'il ressent, dans sa chair, son corps, son esprit différent du mien. Comment décrire, le plus précisément possible, ce que mon personnage va faire ou a fait lors d'un événement qui n'aurait pas pu m'arriver et ne m'arrivera jamais, comme la grossesse pour un joueur ou un moment de domination masculine sexualisée pour une joueuse. […] Voilà les considérations auxquelles sont confrontés les joueurs qui expérimentent la métamorphose jouable. (Vachey, dans Lignon (dir.), 2015, p. 160).

Jouer à ce jeu et réussir à faire passer une identité sexuelle autre que la nôtre ne montrerait-il pas qu'être femme ou homme n'est qu'un rôle auquel on joue…

Conclusion

L'enquête sociologique sur l'établissement a révélé une classe de grande section marquée par une forte ségrégation ethnique et sociale. Les élèves de la classe sont en majorité issus de l'immigration et d'un milieu défavorisé. L'enquête a également souligné leurs comportements très stéréotypés selon le sexe notamment dans l'occupation des espaces de jeux. Ces comportements stéréotypés se retrouvent dans leur pratique numérique. Si tous utilisent les écrans pour regarder des dessins animés et jouer à des jeux vidéo, les garçons regardent des dessins animés mettant en scène des super héros et jouent aux jeux qui y sont dérivés comme

Spiderman ou *Cars* et les filles sont très adeptes des princesses Disney. Or, la recherche a montré que travailler sur les stéréotypes de sexe dans les milieux défavorisés, c'est aussi travailler sur le problème de la réussite et de l'échec scolaires des classes populaires.

Amener les élèves à réfléchir à l'égalité filles-garçons à travers leur pratique numérique m'a donc paru essentiel. Comment alors développer l'esprit critique des élèves d'une grande section de maternelle face aux stéréotypes de sexe véhiculés par les médias ?
Si dans un premier temps il est aisé d'affirmer que les jeux vidéo et dessins animés mettent en scène ces stéréotypes, des études ont tout de même dévoilé l'existence de personnages moins stéréotypés, ainsi qu'une reconfiguration des rapports de genre dans les jeux vidéo ou les dessins animés.
En m'appuyant sur des recherches récentes, j'ai choisi dans une première séance de travailler sur un dessin animé regardé par les élèves, *Totally Spies !*, qui, par le biais d'un essentialisme stratégique, déconstruit les stéréotypes de sexe. Mais cet essentialisme stratégique s'est révélé être un échec, les élèves n'ayant pas l'aptitude réflexive pour comprendre la critique faite aux stéréotypes féminins. Une analyse approfondie des images animées aurait sans doute permis d'améliorer leur compréhension du dessin animé. Cette première séance n'a pu aboutir à une réflexion avec les élèves sur les stéréotypes de sexe.
Dans une seconde séance, en m'inspirant de récents travaux, j'ai utilisé le jeu vidéo comme outil pour expérimenter « des performances du genre ». Les élèves ont joué à un jeu vidéo dont le but est d'apprêter des princesses Disney pour gagner le concours de beauté et ainsi devenir la reine du bal. Si les élèves garçons refusent catégoriquement de jouer à la poupée, ils ont montré un engouement certain pour ce jeu. Au-delà de cet engouement qui s'est révélé intéressant à observer, le jeu vidéo a été un bel outil pour amener les élèves à réfléchir sur les stéréotypes de sexe : le respect des préférences, même lorsqu'elles ne sont pas traditionnelles, a été abordé, ainsi que la notion des normes qui entourent la question du genre.

Un enseignement d'éducation critique aux médias numériques nécessite donc de connaître le contexte socioculturel dans lequel les élèves évoluent. En effet, l'approche sociocritique du numérique en éducation souligne le lien entre le contexte familial de l'élève et sa disposition à s'éduquer et se former avec le numérique. L'enseignant doit donc être attentif aux pratiques numériques des élèves et ainsi envisager des pratiques pédagogiques les mieux adaptées à leurs besoins.

Bibliographie

Ouvrages

- Felouzis, G., Liot, F. et Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire*. Paris, France. Seuil.
- Freire, P. (1996). *Pédagogie de l'autonomie* (Traduit par Jean-Claude Régnier). Toulouse, France. Éditions Éres.
- Lallet, M. (2014). *Il était une fois… le genre, le féminin dans les séries animées françaises*. Bry-sur-Marne, France. INA Éditions.

- Lignon, F. (2013). Analyse vidéoludique et stéréotypes de sexe. (Chap 4, pp.129-130). Dans Morin-Messabel, C et Salle, M. (dir.), *À l'école des stéréotypes*. *Comprendre et déconstruire.* Paris, France. L'Harmattan.
- Lignon, F. (dir.). (2015). *Genre et jeux vidéo*. Toulouse, France. PUM.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris, France. La Découverte.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école*. Paris, France. L'Harmattan.

Ouvrage secondaire

- Butler, J. (1990). *Trouble dans le genre* (traduit par Cynthia Krass). Paris, France. La Découverte.

Articles scientifiques en ligne

- Brinbaum, Y. et Kieffer, A. (2009). Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours. *Population, Vol. 64*,561-610.

  Repéré à http://www.discriminations.inegalites.fr/IMG/pdf/scol_eft_immigres.pdf

- Brinbaum, Y. et Jean-Luc Primon. (2013). Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés. *Économie et statistiques, n°464-465-466,* 215-243.

  Repéré à https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/1378029/ES464M.pdf

- Collin, S. Guichon, N. et Ntébutsé, J.G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *Revue STICEF*, *vol. 22*, 89-117. Repéré à http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2015/01-collin/sticef_2015_collin_01.htm

- Dill, K. and Thill, K. (2007). Video game characters and the socialization of gender roles: Young people's perceptions mirror sexist media depictions. *Sex Roles*, 852-864. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/225733100_Video_Game_Characters_and_the_Socialization_of_Gender_Roles_Young_People

%27s_Perceptions_Mirror_Sexist_Media_Depictions

- Duru-Bellat, M. (2009). Inégalité sociales à l'école : du constat aux politiques. *Le système éducatif en France*, 269-279. La Découverte. Repéré à https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00973013/document

- Felouzis, G. et Perroton, J. (2009). Grandir entre pairs à l'école. Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *n° 180,* 92-100. Repéré à https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2009-5-page-92.htm

- Lazar, J. (2001). Les médias dans la construction de la réalité. *Communication*, *vol. 20/2,* 66-84. Repéré à http://communication.revues.org/6526

- Massei, S. (2015). Les dessins animés, c'est pas la réalité. Les longs-métrages Disney et leur réception par le jeune public au prisme du genre. Politique de communication n°4, pp. 93-117. Repéré et acheté à https://www.cairn.info/load_pdf?ID_ARTICLE=PDC_004_0093

- Ogbu, J. (1992). Les Frontières culturelles et les enfants de minorités. *Revue française de pédagogie*, *vol. 101,* 9-26. Repéré à http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1992_num_101_1_1307

- Petrovic, C. (2004). Filles et garçons en éducation : les recherches récentes, *Carrefours de l'éducation, n° 17*, 76-100. Repéré à http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-page-76.htm

- Petrovic, C. (2004) Filles et garçons en éducation : les recherches récentes. (Deuxième partie). *Carrefours de l'éducation, n° 18,* 146-175. Repéré à http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-2-page-146.htm

- Rieunier-Duval, S. (2005). Publicité, dessins animés, quels modèles pour les filles. *Nouvelles Questions Féministes vol 24*, 84-95. Repéré à http://www.cairn.info/revue-nouvelles-questions-feministes-2005-1-page-84.htm

Consultations en ligne

- Becchetti-Bizot, C. et Alain Brunet, B. (rapp.). (2007). *L'éducation aux médias, enjeux, état des lieux, perspectives* (Rapport n°2007-O83). IGEN et IGAENR. Repéré à http://pressealecole.fr/wp-content/uploads/2007/12/rapport_inspection_generale.pdf

- Collet, I. et Pezeu, G. (2011). *Cahiers pédagogiques*, *Filles et garçons à l'école, n°487.* Repéré à https://www.unige.ch/fapse/bsep/files/7414/1217/5253/CCahiers.pdf

- Devigny, D. (2004). *Les p'tits égaux : répertoire d'activités pour la promotion de conduites non sexistes entre filles et garçons de grande section de maternelle au CM2.* Repéré à http://www.cemea.asso.fr/aquoijouestu/fr/pdf/textesref/lesptitsegaux.pdf

- Dupuy, P.O. et Marchand, P. (2016). Médias, stéréotypes et discrimination. *Préjugés & Stéréotypes.* Projet à l'initiative de l'AFPS et de www.psychologie-sociale.org, réalisé avec le concours du ministère de la Recherche. Repéré à http://www.agisme.fr/spip.php?article75

- Gaussel, M. (2008). Éducation et télévision : les liaisons dangereuses. *Dossier d'actualité de la VST, n°36.* Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/36-juin-2008.pdf

- Gaussel, M. (2016). *Dossier de veille de l'IFÉ, n° 112. L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités.* Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/112-octobre-2016.pdf

- Ministère de l'Éducation nationale. (2011). *Repères et références statistiques*. Repéré à http://media.education.gouv.fr/file/2011/01/4/DEPP-RERS-2011_190014.pdf

- OCDE PISA. (2012). *Results: excellence throught equity. Giving Every Student the Chance to Succeed,* Volume 2. Repéré à https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-II.pdf

- Sedel, J. (2008). *La réception des programmes télévisés par les adolescents : un état de la question.* INJEP. Repéré à http://www.injep.fr/sites/default/files/documents/Reception_des_programmes_televises_par_les_adolescents.pdf

- Tisseron, S. (2008). *Fenêtre sur cour, n°308*. SNUipp. Repéré à

http://www.snuipp.fr/IMG/pdf/fsc308.pdf

Annexes

Retranscription Séance dessin animé (Absents : Fayed (M) ; Aminata (F) ; + les trois élèves notifiés MDPH qui n'ont pas le langage et ne peuvent rester en place.)

Groupe bleu : Elodie (F) ; Nikola (M) ; Bentou (F) ; Edgar (M) ; Claudia (F)

Professeure des écoles (PE) : Qu'avez-vous pensé de cet épisode ?

Elodie : Moi j'ai bien aimé. Moi ça m'a fait rire quand elle a dit qu'elle voulait être la gagnante du défilé à la fin.

PE : Qui a dit ça ?

Elodie : Bah, Clover.

PE : Pourquoi ça t'a fait rire ?

Elodie : Parce qu'elle tenait les pieds du monsieur.

PE : Et juste avant, elle avait dit quoi ?

Elodie : Juste avant, elle a dit au monsieur qu'elle voulait plus être mannequin, parce qu'elle voulait plus faire des défilés de mode.

PE : Pourquoi elle ne voulait plus faire des défilés de mode ?

Elodie : Bah après ce qui lui est arrivé, elle voulait plus. Mais après, elle redevient la vraie Clover.

***PE* :** Et comment elle est la vraie Clover ?

Elodie : C'est celle qui adore les défilés et la mode.

PE : Pouvez-vous me décrire les trois héroïnes ?

Elodie : Alex, Clover et après Sam.

PE : Peux-tu les décrire ?

Elodie: Bah Sam, elle est sérieuse. Alex, euh, euh, je sais pas trop. Et Clover, elle adore la mode.

PE : Qui est ta préférée ?

Elodie : Sam.

PE : Pourquoi ?

Elodie : Parce qu'elle est belle.

PE : Et les autres, laquelle vous préférez ?

Edgar, Nikola, Claudia : Je sais pas.

Bentou : Clover. Elle aime trop la mode.

PE : Mais que font-elles dans la vie les trois héroïnes ? Elles ont un travail ?

Elodie : Elles vont à l'école pour les grands.

PE : Oui, elles sont lycéennes, elles vont au lycée.

Nikola : Mais aussi elles se battent contre les méchants.

PE : Oui. Et la méchante d'ailleurs ici, Tuesday Tate ? Qui peut la décrire ? Nikola ?

Nikola : (Silence)

Edgar : (Silence)

Claudia : (Silence)

Bentou : (Silence)

PE : Elodie, peux-tu la décrire ?

Elodie : Il y a un lion qui lui a mangé la jambe. Et ensuite elle a demandé à ses serviteurs de lui ramener toutes les plus belles filles au monde.

PE : Elle faisait quoi avant ?

Nikola : Mannequin.

PE : Et ensuite ?

Nikola : Elle est devenue méchante. Elle vole les filles.

PE : Oui elle les kidnappe. Pourquoi les kidnappe-t-elle ?

Elodie : Elle les met dans une boite et tout d'un coup elles ont plus leur corps. Mais d'autres ont leurs corps. (Silence)

PE : Et ces filles que l'on transforme avec les membres des mannequins kidnappées ? Elles sont comment après ?

(Silence)

PE : Les membres ? C'est quoi les membres du corps ?

Nikola : C'est les bras et les jambes.

Elodie : Ah oui, bah c'est les plus belles. Tout est beau chez elles**.**

PE : Les autres, vous êtes d'accord avec Elodie ?

(Long silence)

PE : Vous ne savez pas quoi répondre ?

(Silence)

PE : C'est bien qu'elles soient devenues très belles ?

Elodie : Bah, la star au début (scène en première partie d'épisode qui montre le défilé d'un mannequin à la mode conçue par l'agence de Tuesday Tate), elle a perdu son oreille, alors c'est mieux de pas aller dans la boîte.

PE : Mieux vaut rester comme on est ?

Elodie : Bah oui…

PE : Et les autres, je ne vous entends pas beaucoup. Pouvez-vous nous dire ce que vous avez trouvé drôle ***?***

Elodie : Moi c'est quand Clover, elle avait des grosses jambes, elle était rigolote. Normalement, elles sont minces et là elles sont grosses, alors quand même ça fait rire.

PE : Et toi Bentou, qu'as-tu trouvé drôle ?

Bentou : Je sais pas… Quand l'ascenseur il est tombé.

PE : Pourquoi ?

Bentou : Bah ça fait du bruit.

PE : Et qu'est-ce que tu as aimé dans le dessin animé ?

Bentou : Elles font les magasins et elles sont bien habillées et maquillées.

PE : Mais elles se battent aussi contre les méchants et ont des pouvoirs grâce aux gadgets…

Bentou : (Silence) Je sais pas.

PE : Tu aimes bien quand tu vois dans un film une fille maquillée, avec des talons ?

Bentou : Bah oui les filles, c'est comme ça.

Elodie : Moi ma mère, elle achète plein de chaussures à talon, mais après elle a mal aux pieds, alors elle les met dans une petite boîte et elle porte des baskets.

PE : Bentou, la maman d'Elodie, elle porte des baskets et c'est bien une fille ?

Bentou : Bah oui ! (Elle rit.) Mais pour être une vraie fille, on met des talons comme les Totally Spies ou à la télé.

PE : Ah bon à la télé, les femmes, elles ont des talons et sont maquillées ? Et dans la vie, les femmes qui t'entourent, elles sont comme ça aussi ?

Bentou : (Silence) C'est bien d'être comme ça. On est belle comme ça.

PE : Dans le dessin animé, Clover aime la mode et être belle. Mais ne trouves-tu pas que son comportement est exagéré ? Par exemple, lorsque les méchants la kidnappent et qu'elle est accrochée à un câble, tirée par un hélicoptère. Ses copines tentent de la sauver en l'attrapant par les jambes, mais tout ce qui l'intéresse, c'est de ne pas avoir les jambes abimées alors qu'elle est en train de se faire kidnapper. Ce n'est pas exagéré quand même ?

Bentou : (Silence) Je m'en rappelle plus.

PE : Tu ne te souviens plus lorsqu'elle se fait kidnapper ?

Bentou : Si quand l'hélicoptère arrive. (Silence)

Elodie : Bah oui avant, le monsieur, il avait dit qu'elle avait de belles jambes. Bah oui, c'est drôle.

PE : Vous pensez que l'on peut être à ce point superficiel ?

(Silence)

PE : Que veut dire superficiel ?

Elodie : C'est Clover, elle aime que les magasins, elle est pas sérieuse comme Sam.

PE : Nikola, que penses-tu de cette scène où Clover se fait kidnapper ?

Nikola : Oui, l'hélicoptère arrive pour la prendre.

PE : *Et ?*

Nikola : Bah elle part avec les méchants.

PE : Tu ne te souviens plus de ce que dit Clover ?

Nikola : Bah l'hélicoptère arrive.

PE : Claudia, Edgar ?

(Silence)

PE : Êtes-vous d'accord avec Bentou sur les filles?

(Silence)

Nikola : Une fille, c'est jolie. Ça met des trucs dans les cheveux.

Bentou : Comme les Totally Spies, elles sont jolies.

Elodie : Une fille, c'est intelligent aussi. Sam, elle travaille bien.

PE : Edgar, Claudia ?

(Silence)

PE : Et à votre avis ce dessin animé, c'est pour les filles ou les garçons ?

Elodie : Les deux, mon frère il regarde aussi. (Il est en CE1.)

Nikola : Moi je dis c'est pour les filles. Il y a que des filles.

Elodie : Bah moi, je regarde aussi les trucs pour les garçons.

PE : C'est quoi des dessins animés pour les garçons ?

Elodie : *Spiderman*, *Batman*, *Captain America*…

PE : Pourquoi dis-tu que c'est pour les garçons ?

Elodie : Bah, y a que des garçons dedans.

PE : Comme il y a que des garçons, alors c'est forcément pour les garçons ?

Elodie : Oui.

PE : Mais *Totally Spies*, tu m'as dit que les filles et les garçons pouvaient regarder. Or les héroïnes, ce sont des filles ?

Elodie : Oui mais c'est des filles qui se battent alors mon frère il aime bien aussi. Et puis elles sont rigolotes.

PE : Nikola ?

Nikola : (Il hausse les épaules). Je préfère *Spiderman*.

Groupe violet : Bilal (M) ; Coumba (F) ; Farah (F) ; Nassim (M) ; Natisha (F)

PE : Qu'avez-vous pensé du dessin animé ?

Farah : Moi, j'ai pensé quand elle fait trop sa belle devant l'autre fille.

PE : Tu veux dire « tu as aimé » ?

Farah : Oui.

PE : Qui fait « trop sa belle » ?

Farah : Une fille, sais pas comment elle s'appelle.

PE : Ça veut dire quoi faire trop sa belle ?

Farah : Bah elle montre bien qu'elle est plus belle.

PE : Et c'est important d'être plus belle ?

Farah : Oui.

PE : Pourquoi ?

Farah : *(*Silence) sais pas…

Bilal : Moi j'ai pensé quand les Totally Spies, ils se battent contre les méchants.

PE : Tu veux dire, « tu as aimé » ?

Bilal *:* Oui.

PE : Qui étaient les méchants ?

Bilal : La dame et le monsieur**.**

PE : Pourquoi ils sont méchants ?

Bilal : Bah ils ont pris les jambes de l'autre.

PE : De qui ?

Bilal : Bah Totally Spies rouge.

PE : Pourquoi ils lui ont pris ses jambes ?

Bilal : (Silence)

PE : Tu ne t'en souviens plus ?

Bilal : Non.

PE : Les autres, que pouvez-vous me dire sur ce dessin animé ?

(Silence)

PE : Bon, alors pouvez-vous me décrire les trois héroïnes ? Comment s'appellent-elles ? Que font-elles dans la vie ? Leur caractère ?

Bilal : Y a Clover !

PE : Et comment est-elle Clover ?

Bilal : Elle est un peu jolie et elle a sauté sur le méchant.

Coumba : Y a Sam !

PE : Tu peux me la décrire ?

Coumba : Elle est blanche. Elle a des cheveux marron. Et elle est la plus jolie du monde.

PE : Elle est plus jolie que les deux autres ? Pourquoi ?

Coumba : Elle a les cheveux longs.

Natisha : Clover aussi elle est trop belle. Elle est blonde.

PE : Et il nous manque une Totally Spies ? Comment s'appelle-t-elle ?

(Silence)

Farah : M'en souviens plus.

PE : Et la méchante ?

Farah : Elle est blanche

Bilal : Elle a des jambes métalliques

PE : Oui. Et sais-tu pourquoi ?

Bilal : Bah elle aime bien.

PE : Ah bon, tu penses qu'elle aime bien. Les autres, à votre avis, pourquoi elle a des jambes métalliques ?

(Silence)

PE : Il y a une raison. Il s'est passé quelque chose dans sa vie…

(Silence)

PE : Pourquoi n'a-t-elle plus ses vraies jambes ?

Bilal : Bah elle aime mieux.

PE : Elle préfère avoir des jambes métalliques que de ne pas avoir de jambes, mais elle aurait tout de même préféré garder de vraies jambes. Vous ne vous souvenez plus ? C'est expliqué pourtant. Un animal lui a arraché les jambes. Ça vous revient ?

(Silence)

PE : Avant cet événement, elle avait un métier Tuesday Tate, la méchante ? C'était quoi ?

(Silence***)***

PE : Elle était mannequin.

(Silence)

PE : Elle s'est fait arracher les jambes par des lions lors d'une séance photo. Il avait été décidé de la photographier avec des lions sauf qu'il y a eu des problèmes de sécurité et les lions, qui sont des animaux sauvages, lui ont arraché les jambes.

(Ils me regardent tous avec des grands yeux.)

PE : Vous n'aviez pas compris ?

Nassim : Elle a eu mal ?

PE : Euh… oui, forcément. Mais ce n'est pas vrai, Ayoub, c'est dans le dessin animé, c'est une histoire hein ? Ce n'est pas la réalité.

Nassim : Bah oui, je sais. (Il rigole.)

PE : Pouvez-vous d'ailleurs me raconter l'histoire ? Quelle est la mission des Totally Spies dans cet épisode ?

Bilal : Bah elles vont dans l'hélicoptère.

Farah : L'ascenseur, il tombe.

(Silence)

PE : Lorsque l'ascenseur tombe, c'est pour amener les Totally Spies jusqu'à qui ?

(Silence)

PE : Pourquoi sont-elles dans un hélicoptère ?

(Silence)

PE : La méchante, elle kidnappe des mannequins…

(Silence)

PE : Que veut-dire kidnapper ?

Natisha : C'est quand on prend un enfant à sa maman.

PE : Tu as en partie raison, mais les enfants ne sont pas les seuls à se faire kidnapper. Kidnapper veut que dire que l'on enlève quelqu'un, un homme, une femme ou un enfant, que l'on détient quelqu'un contre sa volonté. Une personne ou un groupe de personnes force une autre personne à venir avec elle, alors qu'elle ne veut pas. C'est généralement par la force que les gens sont kidnappés.

PE : Alors pourquoi des mannequins sont-ils kidnappés ?

(Silence)

PE : Les Totally Spies, elles ont la mission de délivrer et d'arrêter les kidnappings de mannequin qui augmentent beaucoup. Donc, Tuesday Tate, elle kidnappe un grand nombre de mannequins, dans quel but ? Pourquoi ?

Bilal : Elle met dans l'hélicoptère.

PE : Elle met qui dans l'hélicoptère ?

Bilal : La rouge.

PE : Clover, oui. Alors pourquoi est-elle kidnappée ?

(Silence)

PE : Tuesday Tate, elle veut créer une agence de mannequins idéales. Donc, grâce à une machine, elle peut prendre tout ce qu'il y a de plus beau chez quelqu'un, par exemple les jambes, pour le mettre, l'assembler sur un autre mannequin afin d'obtenir des physiques parfaits. C'est pour cela que son agence s'appelle « Physique parfait ».

Ça veut dire quoi avoir « un physique parfait » ?

Farah : C'est quand l'histoire est parfaite.

PE : L'histoire ?

Farah : Non. En fait, sais pas.

PE : Les autres ?

(Silence)

PE : On dit que quelqu'un a un physique parfait lorsque tout est beau chez une personne : le visage, les jambes, les bras. Mais c'est subjectif, ça dépend des goûts de chacun. Une personne peut trouver par exemple qu'un homme a un physique parfait, alors qu'une autre pensera que ce n'est pas le cas.

Elle est difficile à comprendre cette histoire des Totally Spies ?

Coumba : Non, c'est les Totally Spies.

PE : Alors pourquoi tu ne m'as pas raconté l'histoire ?

Coumba : Elles font les magasins.

PE : Oui, mais elles ne font pas que ça.

Bilal : Bah oui, y a l'hélicoptère aussi.

PE : Est-ce que vous avez trouvé des scènes drôles ? Parfois avez-vous rigolé ?

Farah : Oui, quand l'ascenseur tombe.

Natisha : Ah oui, elle est tombée par terre.

Coumba : Quand y a le défilé avec les photographes.

PE : Les Totally Spies, elles aiment la mode. Elles sont toujours bien habillées, maquillées. D'ailleurs, Clover elle ne parle que de vêtements, se préoccupe que de la mode. Dans la vraie vie, les jeunes filles sont comme ça ?

Bilal : Oui comme ça, elles sont jolies.

Farah : Oui une fille, c'est jolie. On met des robes, du maquillage et des belles chaussures, et comme ça on est belle.

PE : Ah bon, sinon une fille n'est pas belle.

Farah : Bah non. Les Totally Spies, elles sont belles.

PE : Mais pas seulement, elles sont fortes aussi. Elles se battent. Vous pensez que les jeunes filles, elles peuvent faire ça dans la vraie vie ?

Farah : Non !! C'est dans le film.

PE : Donc, Sarah, les Totally Spies, elles sont toujours bien habillées et tu dis que dans le vraie vie, les filles doivent être comme ça. Mais les Totally Spies se battent aussi. Et là tu penses que dans la vraie vie ce n'est pas possible. Tu sembles dire que c'est seulement dans le film. Mais les Totally Spies toujours bien maquillées et habillées et qui ne parlent que de mode, c'est dans le film aussi !

Nassim : Ma sœur, elle a tapé un garçon au centre. Il a pleuré.

Coumba : C'est pas bien de taper.

PE : Oui c'est vrai que l'on soit une fille ou un garçon. Mais je ne suis pas d'accord avec toi Farah. Une femme ne doit pas forcément être maquillée et bien habillée pour être belle, et en plus ce n'est pas le plus important d'être belle. Surtout qu'une personne peut nous trouver belle et une autre non. Ça dépend des goûts.

Farah : Mais les Totally Spies, elles ont belles.

PE : Oui j'ai compris que tu les trouvais belles, mais j'aimerais que tu réfléchisses au fait que ce n'est pas le plus important d'être belle.

(Silence)

PE : Vous pensez que ce dessin animé, c'est pour les garçons ou les filles ?

Farah : Les filles.

Coumba : Les filles

Bilal : Les deux.

PE : Pourquoi Coumba ?

Coumba : Y a que des filles.

Bilal : Non c'est pas vrai. Et elles font la bagarre, alors c'est aussi pour les garçons.

PE : Comme elles se battent, c'est aussi pour les garçons ?

Bilal : Oui, c'est des filles qui attrapent les méchants, alors moi j'aime bien. C'est pas que pour les filles !

PE : Ayoub ? Tu regardes toi à la maison ?

Nassim : Oui avec ma sœur. (Elle est en CE1.)

PE : Et tu aimes ?

Nassim : Ça va.

PE : Natisha ?

Natisha : Pour les filles, car elles font les magasins.

Groupe vert : Mathieu (M) ; Sofia (F) ; Sofian (M) ; Abderrahim (M, des difficultés pour s'exprimer)

PE : Qu'avez-vous pensé de cet épisode ?

Sofia : Bah moi, je dis qu'elle va en faire des mannequins.

PE : Qui ?

Sofia : La méchante.

Mathieu : Elle les kidnappe pour les mettre dans l'avion car elle veut en faire une fausse jambe.

PE : Elle veut faire des fausses jambes ?

Mathieu : Oui, c'est pas leurs jambes aux mannequins.

PE : Oui, c'est vrai, tu as raison. Ce ne sont pas leurs vraies jambes. Que peux-tu me dire d'autre ?

(Silence)

PE : Pourquoi la méchante veut mettre aux mannequins des jambes qui ne sont pas les leurs ?

Mathieu : Je sais plus.

PE : Les autres ?

(Silence)

PE : Pouvez-vous décrire les trois héroïnes ?

Mathieu : Il y a une fille qui s'appelle Clover et aussi la méchante, elle s'appelle Tu…

PE : Tuesday Tate. Les trois Totally Spies, tu peux me les décrire ?

Mathieu : C'est des héros. Elles ont des gadgets pour attraper les méchants.

Sofia : Elles sont maquillées et elles ont des beaux vêtements. Elles sont belles.

Mathieu : Oui on peut dire, mais quand elles avaient des grosses jambes, elles étaient moches.

PE : Elles avaient toutes des grosses jambes ?

Mathieu : Non que une.

PE : Les jambes étaient musclées surtout.

Sofian, Abderrahim ?

(Silence)

PE : Quelle est la mission des Totally Spies dans cet épisode ? Que se passe-t-il ?

Mathieu : Bah y a la méchante, elle a une fausse jambe et comme elle n'était pas contente, elle a fait un plan diabolique pour kidnapper des gens et échanger des jambes. Et comme ça les gens, ils sont beaux dans son agence.

PE : Oui, elle voulait avoir les plus beaux mannequins dans son agence.

Mathieu : Oui mais le problème, c'est que ça ne tient pas.

PE : Qu'est-ce qui ne tient pas ?

Mathieu : Son oreille.

PE : À qui ?

Mathieu : À la fille de l'agence, elle perd son oreille, alors elle n'est plus belle. C'est pas facile d'être toujours belle.

PE : Pourquoi tu dis ça ?

Mathieu : Bah Tue…

PE : Tuesday Tate.

Mathieu : Bah même avec la machine, elle arrive pas avec les mannequins. Elles ne sont pas tout le temps belles.

PE : Et sans oreille, elle n'est plus belle.

Mathieu : Bah maîtresse, sans oreille, tu ne peux pas faire des défilés.

PE : Pourquoi ?

Mathieu : Bah, il va pas vouloir, après il cache sa tête.

PE : Qui ?

Mathieu : Le monsieur qui s'occupe d'elle. Il veut pas qu'on voit la fille sans oreille.

PE : Tu penses qu'il fait ça car si les gens l'apprenaient, elle ne pourrait plus être le mannequin star.

Mathieu : Bah, t'as déjà vu un mannequin sans oreille ?

(Il rigole. Les autres suivent.)

PE : Vous trouvez ça drôle de ne pas avoir d'oreille ?

Sofian : Non après, on entend plus.

Sofia : Ça fait mal.

PE : Mais pourquoi il ne peut pas y avoir de mannequin sans oreille ?

Mathieu : Ça n'existe pas.

PE : Il suffirait que quelqu'un décide de faire défiler un mannequin qui n'a pas d'oreille pour que cela existe. De plus en plus, on voit défilé des femmes avec davantage de formes, alors que pendant longtemps ce n'était que des femmes toutes minces.

(Incompréhension sur les visages)

PE : Je veux dire par davantage de formes, « un peu grosse ».

Mathieu : Y a des mannequins qui sont grosses ?

PE : Oui, on dit d'ailleurs mannequin « grande taille ». Grosse, c'est péjoratif, ce n'est pas bien de dire cela à quelqu'un.

Mathieu : D'accord, mais moi j'en vois pas beaucoup.

PE : Parce que tu vois beaucoup de mannequins dans la rue ?

Mathieu : Mais, non maîtresse, dans la télé ou dans les magazines !

PE : Ah d'accord.

Sofian, tu en penses quoi ?

(Silence)

PE : Tu t'en fiches un peu des mannequins ?

Sofian : (Il hausse les épaules.) Moi, je regarde *Spiderman*.

PE : Mais est-ce que tu as parfois rigolé quand tu as regardé l'épisode ?

Sofian : Je sais pas.

PE : Tu n'as pas aimé l'épisode ?

(Silence)

PE : Tu as le droit de le dire.

Sofian : Je regarde *Spiderman*.

PE : Oui je sais, mais aujourd'hui je vous ai montré cet épisode pour que l'on réfléchisse ensemble sur les stéréotypes filles-garçons. Souvent, vous me dites que les garçons sont plus forts comme Spiderman, mais là les trois filles, elles sont costauds aussi.

Sofian : Je sais pas.

Mathieu : Oui, elles mettent des coups de pied.

PE : Sofia ?

Sofia : Elles sont belles et aiment la mode.

PE : Oui, même parfois de façon exagérée, comme lorsque Clover se fait enlever et qu'elle ne veut pas que ses copines la rattrapent par les jambes pour ne pas les abîmer.

(Silence)

PE : Vous vous souvenez ?

Mathieu : Non.

PE : Et vous avez trouvé cela drôle parfois ?

Mathieu : Oui quand elle a des grosses jambes, c'est drôle.

Sofia : L'ascenseur, il tombe.

Sofian : Oui l'ascenseur.

PE : Abderrahim ?

(Silence)

PE : Et vous pensez que les filles ou les garçons regardent *Totally Spies* ?

Sofia : Les filles.

Sofian : Les filles

Mathieu : Bah non, moi je regarde et mon frère aussi, et je suis un garçon.

Sofian : Bah toi, tu joues qu'avec les filles.

Mathieu : N'importe quoi !

PE : Et c'est grave s'il joue qu'avec les filles ?

Mathieu : C'est pas vrai, parfois je joue avec Elodie, mais aussi avec Bilal.

PE : Sofian ?

Sofian : Bah, je joue avec les garçons.

PE : Oui, mais si Mathieu veut jouer avec Elodie, qu'est-ce que ça peut te faire ?

Mathieu : Bah oui !

Sofia : C'était le seul garçon à l'anniversaire d'Elodie.

Mathieu : C'est pas vrai, il y avait son frère.

PE : Et même s'il avait été le seul ? Je ne comprends pas ce qui vous pose problème. Sofia ?

Sofia : Je sais pas.

PE : Sofian ?

Sofian : Je sais pas.

PE : Bon alors, nous allons continuer à y réfléchir dans notre coin, et l'on reviendra tous ensemble sur cette question. En tout cas, Mathieu, tu peux jouer avec qui tu veux.

Mathieu : Bah oui !

Groupe rouge : Ali (M) ; Karim (M) ; Trevor (M) ; Joanna (F) ; Aline (F)

PE : Alors qu'est-ce que vous pouvez me dire sur l'épisode ?

(Silence)

PE : Vous ne vous souvenez plus ? Bon, qui sont les héroïnes ?

Ali : Les trois filles.

PE : Tu peux les décrire ?

Ali : Elles ont des gadgets.

PE : Oui…

(Silence)

PE : Je sais que plusieurs regardent à la maison. Vous devriez pouvoir m'en dire plus sur les trois Totally Spies.

Aline : Elles aiment la mode et font les magasins.

(Silence)

PE : Karim ?

Karim : Je sais pas.

PE : Et la méchante dans l'épisode ? Pouvez-vous me la décrire ?

Joanna : Elle est méchante.

Ali : En fait, y avait des stars et elle les a volées.

PE : Oui, elle les a kidnappées, enlevées. Pourquoi ?

Karim ?

(Silence)

Trevor ?

Trevor : Je sais pas**.**

Ali : Parce qu'elle voulait échanger les pieds.

PE : De qui ?

Ali : Des stars.

PE : Mais ces stars, elles ont un métier. Elles font quoi ?

Ali : Mannequin.

PE : Oui. Elle voulait transformer que les pieds des mannequins ?

Joanna : Non il y avait une oreille aussi.

PE : Oui c'est vrai. Et pourquoi elle a fait ça ?

(Silence)

PE : Vous pouvez la décrire Tuesday Tate, la méchante, physiquement comment est-elle ?

Ali : Elle a des pieds avec du métal.

PE : Oui des jambes métalliques. Que lui est-il arrivé ?

(Silence)

PE : Vous ne vous souvenez plus ?

(Silence)

PE : Elle était auparavant un célèbre mannequin et lors d'une séance photo avec des lions, il y a eu un problème de sécurité et les lions lui ont arraché les jambes.

Donc, en sachant ça, à votre avis, pourquoi décide-t-elle de kidnapper les mannequins et de transformer les mannequins comme tu l'as dit Ali ?

Ali : Bah, je sais pas.

PE : Les autres ?

(Silence)

Joanna : Elle est méchante.

PE : Mais quel est son but ? Elle veut faire quoi avec tous ces mannequins ?

(Silence)

Vous ne vous souvenez plus ?

(Silence)

Est-ce qu'il y a des moments que vous avez trouvés drôles ?

Ali : L'ascenseur, quand il tombe.

PE : Les autres.

Joanna : L'ascenseur qui tombe.

Trevor : L'ascenseur.

PE : Karim ? Aline ?

Aline : L'ascenseur.

PE : Et pourquoi est-elle drôle cette scène ?

(Silence)

PE : Ali ?

Ali : Bah, d'un coup il tombe.

PE : Ça t'a surpris ?

Ali : Oui.

PE : Bon. À votre avis qui regarde ce dessin animé ?

Joanna : Les enfants.

PE : Oui. Toi tu regardes ?

Joanna : Oui.

PE : Et tu aimes ?

Joanna : Oui.

PE : Pourquoi ?

Joanna : Elles font la mode.

PE : Ali ? Tu regardes ?

Ali : Oui avec ma sœur.

PE : Tu aimes ?

Ali : Un peu.

PE : Et tu penses que c'est pour les filles ou les garçons ?

Ali : Les deux.

PE : Les autres ?

Aline : Les filles.

PE : Pourquoi ?

Aline : Parce qu'il y a des filles.

PE : Karim ?

Karim : Filles.

PE : Pourquoi ?

Karim : Ma sœur, elle regarde. (Elle est en CE2.)
PE : Trevor ?
Trevor : Je sais pas.
PE : Tu ne sais pas. Tu regardes toi ?
Trevor : Non.

<u>Retranscription Séance jeux vidéo : Princesses Disney Concours de beauté (Absents : Claudia ; Edgar ; Fayed ; Abderrahim ; Aminata ; 3 élèves MDPH)</u>

Groupe 1 : Bentou (F) ; Nikola (M) ; Bilal (M) ; Farah (F)

<u>Première partie</u>

Les filles connaissent toutes les princesses, les garçons non. Il y a trois princesses à préparer pour le concours.

Je leur montre avec une princesse, puis Bilal manipule et habille sa princesse. Ensuite, Nikola et Bentou jouent ensemble sur le même avatar. Farah manipulera au tour d'après.
Bentou **:** Nikola, tu préfères la coiffure comme ça ? Et la robe ?
Nikola : Jaune !
Bentou**:** Nikola, tu la trouves belle comme ça ?
Nikola : Oui, mais t'as oublié le collier. Ça c'est mieux. Ça va mieux avec la robe.
Bilal : Oui, c'est une plus jolie couleur.
Bentou: Bon, j'ai fini.

Je mets un peu en scène pour les résultats du concours.
« Attention ! » (Je lis ce qu'il y a d'écrit) « Who will be the Queen of the bal ? », « Qui sera la reine du bal ? » Une lumière passe d'une princesse à une autre avant de se poser définitivement sur la gagnante.
Bilal : J'ai gagné, c'est moi qui a gagné ! J'ai choisi la plus belle robe !
(Bentou n'est pas contente.)

Bilal : C'est pas grave, il ne faut pas bouder. On va refaire une partie

Deuxième partie

Farah manipule.

Bilal : Bah tu sais les plus beaux cheveux, bah moi je préfère ces cheveux-là. Farah, prends ceux que t'avaient pris. C'est toi qui fais là.

Bentou : Bah oui, t'es pas obligé de l'écouter.

Bilal : Oh là, elle est trop belle, elle va gagner.

Nikola manipule.

Nikola : Je veux faire sur Cendrillon.

Bentou : Je te conseille de mettre la robe rose.

Bilal : Moi je pense que la bleue c'est mieux

Nikola : Moi c'est la blanche, comme ça elle est la mieux.

Bilal manipule.

Bilal : Alors moi la robe… ah comme ça trop belle !

PE : Pourquoi tu la trouves trop belle ?

Bilal : Parce que je l'ai choisie !

Même mise en scène pour le résultat.

Bilal : J'ai encore gagné, je suis la plus belle princesse !

Groupe 2 : Mathieu (M) ; Sofia (F) ; Elodia (F) ; Nassim (F)

Première partie

Les filles connaissent toutes les princesses ; Mathieu, Cendrillon et Blanche-Neige ; Nassim, aucune.

Je fais une princesse.

Nassim manipule.

Mathieu : Prends cette robe, c'est plus beau.

Nassim prend son temps, manipule soigneusement.

Elodie manipule.

Mathieu la conseille.

Elodie: Attends, je sais mieux que toi. Je connais mieux les princesses.

Même mise en scène pour le résultat.

Elodie : oh, c'est la maitresse.

Mathieu : Bon c'est à mon tour, hein. Moi aussi je veux être la reine du bal.

<u>Deuxième partie</u>

Mathieu manipule.

Mathieu : Je veux être Cendrillon.

Sofia manipule.

Mathieu : Choisis pas la même robe que la mienne sinon c'est de la triche.

Elodie et Nassim jouent ensemble.

Elodie : T'aimes bien cette coupe ?

Nassim : Non, prends ça.

PE : Pourquoi ?

Nassim : Y a la couronne, c'est mieux pour être la reine.

Elodie : Ah oui, t'as raison.

Mathieu : Je vous donne pas mon avis, après vous allez me copier.

Elodie : Pfff…

Nassim : On va voir c'est qui qui va gagner ?

PE : C'est important que tu gagnes Ayoub ?

Nassim : Bah oui, je veux être la reine.

PE : Mais ça t'amuse ce jeu ?

Nassim : Oui, j'aime bien mettre la robe.

Mathieu : À moi, je préfère les chaussures, elles sont plus belles.

Sofia : Non, c'est les robes le mieux.

Mise en scène pour le résultat.

Elodie: C'est moi et lui !!! Waouh, on a gagné Nassim ! (Il prend Elodie dans ses bras.)

Nassim : Ouais, on est la reine du bal !!! C'est nous qui avons mieux habillé la princesse !

(Mathieu fait la tête.)

PE : Qu'est ce qui se passe Mathieu ?

Mathieu : Rien, suis pas content.

PE : Ce jeu n'était pas bien ?

Mathieu : Si c'était rigolo, mais moi je suis pas dans les trucs de filles.

PE : Mais tu viens de me dire que tu as bien aimé joué.

Mathieu : Oui, mais elles savent mieux que nous les filles. C'est pas juste, forcément elles gagnent.

PE : Mais Nassim, il a gagné.

Mathieu : Bah c'est normal puisque Elodie l'avait aidé.

Nassim : C'est moi qui ai dit pour la coiffure avec la couronne.

Groupe 3 : Karim (M) ; Natisha (F) ; Sofian (M) ; Aline (F)

***PE* :** Qui connaît ce jeu ?

***Karim* :** Moi je connais. J'ai joué avec ma sœur.

PE : Alors explique à tes camarades les règles du jeu.

Karim : Il faut choisir une fille et la déguiser avec la robe, la coiffure, le collier et les chaussures. Et après on regarde qui a gagné.

PE : Mais quel est le but ?

Karim : Bah faut être la plus belle pour être la reine.

<u>Première partie</u>

Je manipule pour la première princesse.

Sofian : Prends le bleu, la robe bleue.

PE : Pourquoi ?

Sofian : je préfère bleu.

PE : D'accord et les chaussures ?

Sofian : Bleu, ça fait mieux.

Natisha manipule Blanche-Neige.

Karim : Robe bleue, prends bleu.

Natisha : Non jaune, je préfère mettre la jaune.

Karim : Pfff, bleu c'est mieux.

Karim manipule.

Natisha : Prends ça.

Karim : Non je sais faire, vais mettre cette robe, elle est belle, elle est bleue.

PE : Tu l'habilles tout en bleu.

Karim : Non, vais mettre le collier blanc.

PE : Mais pourquoi tu mets la robe bleue et les chaussures bleues ?

Karim : Bah maîtresse, c'est plus beau les deux en bleu.

PE : Ah d'accord, si tu avais mis une robe jaune, tu aurais aussi choisi des chaussures jaunes ?

Karim : Bah oui, c'est mieux !

Même mise en scène pour le résultat.

Sofian : C'est Karim. T'es la plus belle !

Karim : Oui je suis la reine !!! J'ai gagné. Je savais que c'était beau comme ça. On peut refaire une partie ?

PE : Oui, Sofian et Aline n'ont pas joué en plus.

<u>Deuxième partie</u>

Sofian manipule.

PE : Tu veux être quelle princesse ?

Sofian : Je veux être elle (Jasmine).

Il manipule.

Natisha : Elle est belle avec cette robe.

Sofian : Oui, je vais mettre ce collier.

Aline manipule avec Cendrillon.

Karim : Prends cette coupe, cette coupe.

(Aline suit Karim.)

Natisha et Karim manipulent ensemble.

Karim : Prends lui.

Natisha : Non, lui.

Karim : Mais non, c'est lui le plus beau.

PE : Ne vous disputez pas, vous jouez ensemble là. Vous êtes tous les deux Blanche-Neige.

Karim : Bon bah moi je choisis la robe. La jaune ! Je prends la jaune !

Natisha : Moi les chaussures.

Karim : Moi la coupe (coiffure).

Mise en scène du résultat.

Natisha : On a gagné !

Karim : Je suis trop bon à ce jeu.

Natisha : Moi aussi !

Groupe 4 : Ali (M) ; Trevor (M) ; Joanna (F) ; Coumba (F)

Par manque de temps, ce groupe n'a effectué qu'une seule partie.

Joanna connaît le jeu, elle manipule tout en leur montrant.

Ali : Pourquoi tu prends cette robe ?

Joanna : Bah c'est beau.

Ali : Bof, la jaune, elle est mieux. Moi je mets la jaune.

Joanna : Mais là c'est moi la princesse.

Ali : Maîtresse, après je peux être la princesse ?

PE : Oui tu attends ton tour.

Joanna : Je mets cette coiffure.

Ali : Ah oui, c'est joli.

Ali manipule.

Coumba : Et moi ? Moi aussi je veux être la princesse.

Trevor : Et moi ?

PE : Vous allez jouer tous les deux après Ali.

Ali : Oui, faut attendre votre tour pour être la princesse. Eden, tu préfères quelle robe ? La jaune ?

Trevor : D'accord.

Trevor et Coumba manipulent.

PE : Coumba, tu as déjà choisi trois éléments donc tu laisses le clavier à Trevor maintenant. Trevor, tu choisis la coiffure et le décor pour le bal.

Mise en scène du résultat.

Joanna : Oh j'ai gagné, je suis la reine du bal !

Ali : Bah elle est belle ma princesse quand même, maîtresse ?

PE : Oui, très belle. Tu sais c'est l'ordinateur qui choisit avec ses propres critères. Et puis, chacun ses goûts. Ce n'est qu'un jeu.

Joanna : Bah oui, suis pas princesse Cendrillon, ça existe pas !

Ali : Bah je sais !

Retranscription regroupement

PE : Alors comment joue-t-on à ce jeu ?

Farah : Faut habiller les princesses.

Coumba : Faut mettre la coiffure, le collier, la robe.

Farah : Les chaussures aussi ?

Ali *:* Sur le côté, on choisit, on clique et ça met sur la princesse.

Elodie : Ensuite, on appuie sur le bouton pour le concours.

PE : Oui, et c'est quoi le but du jeu ?

Bilal : Être la reine du bal et j'ai gagné deux fois !

Elodie : Oui faut être la plus belle princesse pour le bal.

PE : Quel votre rôle donc quand vous jouez ?

Sofian : On doit les habiller.

PE : Qui ?

Sofian : Les princesses. Faut bien réfléchir pour choisir la meilleure robe et être plus jolie que les autres.

PE : C'est important d'être plus jolie que les autres ?

Sofian : Bah oui pour gagner.

Bilal : J'ai gagné, je suis la princesse !

PE : C'est important de gagner ?

Elodie : Bah c'est le jeu.

PE : Et dans la vie, il faut être belle ?

Elodie : Bah ça existe pas Blanche-Neige et Cendrillon, c'est pour jouer.

Bilal : Oui j'ai choisi deux fois Blanche-Neige et j'ai gagné.

Farah : Mais quand même, c'est bien d'être belle comme Cendrillon.

Joanna : Bah tu peux pas, c'était pour le jeu.

Mathieu : Si elle peut.

PE : Ah bon ?

Mathieu : Bah elle va avec ses parents dans le magasin et elle achète la robe.

(Elodie rit)

PE : Pourquoi ris-tu ?

Elodie : Bah elle va pas venir à l'école avec la robe de Cendrillon. On peut pas venir déguisé.

Mathieu : Si pour le carnaval.

PE : Farah, tu en penses quoi ?

Farah : Elle est belle Cendrillon.

PE : Tu as aimé jouer à habiller les princesses ? Tu connaissais le jeu ?

Farah : Oui, je joue à la maison.

Elodie : Oui une fois, on a même joué dans ma maison avec Farah et ma sœur.

Mathieu : Bah voilà, c'est ce que je dis, c'est pas juste.

PE : Qu'est ce qui se passe Mathieu ? Pourquoi dis-tu ça tout d'un coup ?

Mathieu : Bah c'est plus facile pour une fille de gagner parce qu'elles jouent déjà.

Elodie : Bah moi j'ai gagné avec Nassim aussi.

Mathieu : Bah y avait des filles avec des garçons et des garçons tout seuls. C'est pas juste.

PE : Tu penses que lorsqu'on est une fille, c'est plus facile de gagner à ce jeu ?

Mathieu : Oui.

PE : Mais Bilal, il a joué tout seul et il a gagné à chaque fois.

Mathieu : Bah peut-être il regarde un peu de dessins animés des filles. (Il rit.)

Bilal : Bah, c'est pas grave ça. Parfois je regarde *Barbie* avec ma cousine.

Karim : Moi *La Reine des neiges* avec ma sœur.

Mathieu : Ah et c'est les deux qu'ont gagné. (Il rit.)

PE : Non, Ayoub aussi, il a gagné.

Nassim : Oui et j'ai choisi la robe.

Bila : Et peut-être qu'un garçon, il peut mettre des robes aussi ? !

Mathieu : Ah non, ça c'est pas possible, ça n'existe pas.

PE : En fait, dans certains pays, des hommes portent des jupes que l'on appelle un kilt.

Mathieu : Alors ça, c'est très bizarre.

Sofia : Moi, mon père aussi il met une robe quand il va à la mosquée.

(Mathieu rit.)

PE : Mathieu, ce n'est qu'une question de norme. Dans ton entourage, les hommes ne portent pas de robe, mais ce n'est pas une généralité. Ce vêtement porte un autre nom que robe, mais je ne me souviens plus, je vous dirai plus tard. Il faut respecter les autres même s'ils ne font pas comme toi. Si Bilal regarde *Barbie* et Karim *La Reine des neiges*, c'est leur choix. Il ne faut pas se moquer, il n'y a rien de drôle.

Karim : Moi, je regarde avec ma sœur.

PE : Mais tu aimes bien ?

Karim : Oui.

PE : Tu as bien aimé jouer à ce jeu Mathieu ?

Mathieu : Oui, c'est rigolo.

PE : Pourtant, il n'y a que des princesses dans ce jeu.

Mathieu : Oui.

Sofian : En plus, mon père aussi il va à la mosquée. Et toi tu joues avec les filles.

Elodie : Bah oui, toi tu joues avec les filles et Bilal, il a le droit de porter des robes !

Bilal : Mais je mets pas de robe moi !

PE : Oui, on sait Bilal, elle a juste voulu dire que chacun peut jouer, regarder et s'habiller comme il veut.

Elodie : Bah oui le père de Sofia, il a le droit de mettre une robe.

Sofia : Oui.

PE : Sofian, ça t'embête que Mathieu joue avec les filles ?

Sofian : Non, mais parfois il peut jouer avec nous.

PE : Tu voudrais jouer avec lui en fait ?

Sofian : Oui.

PE : Mathieu, Sofian voudrait jouer avec toi.

Mathieu : Oh bah oui, ce n'est pas un problème.

PE : Bon j'ai une dernière question, je vous l'ai déjà posé plein de fois. Le jeu auquel on a joué, c'est pour les garçons ou les filles ?

Les élèves : Les deux !!!!!!!!

(Je repère Farah qui répond : « Les filles ! »)

PE : Pourquoi tu dis ça ?

Farah : il y a que des princesses.

PE : Mais on vient dire que les garçons aussi s'étaient bien amusés à jouer.

(Elle hausse les épaules.)

Mathieu : Bah oui Farah, tout le monde a le droit de jouer !

PE : On en reparlera de toute façon. On discutera à nouveau de l'égalité entre les filles et les garçons. Vous savez c'est important que vous compreniez que les filles et les garçons ont les mêmes droits, le droit de regarder les mêmes films, de faire les mêmes choses. Si une fille aime regarder *Spiderman*, elle a le droit, et l'inverse est vrai si un garçon aime *La Reine des neiges*. C'est pour cela que nous avons joué à ce jeu, regarder *Totally Spies*. Et *Le Meilleur cowboy de l'Ouest*, vous vous souvenez lorsqu'on a lu le livre ?

Joanna : Oui, c'était une fille en fait.

Elodie : Et c'est le meilleur petit cowboy. Elle était trop forte !

PE : Oui.