

# Éduquer contre l'homophobie dès l'école primaire

Des outils  
théoriques  
et pratiques  
pour avancer

juin 2015



SNUipp - FSU



# Éduquer contre l'homophobie dès l'école primaire

Des outils théoriques et pratiques pour avancer

Dossier élaboré par le



Version 1 mai 2013	Publication initiale à l'occasion du colloque « Éduquer contre l'homophobie dès l'école primaire » organisé le 16 mai 2013 par le SNUipp-FSU dans le cadre de la journée mondiale contre l'homophobie et la transphobie.
Version 2 mai 2013	Corrections mineures.
Version 3 juin 2015	Actualisation et ajouts de contenu (cf. p.264 pour les détails).

Dossier élaboré par Karim Benamer, Édith Boivin Broussolle, Emmanuel Carroz, Franck Chabot-Mercier, Marianne Chignier, Aminata Diallo, Karine Dorvaux, Olivier Fischer, Didier Genty, Daniel Labaquère, Cendrine Marro, Jean-Philippe Mauve, Sylvana Mulot, Gaël Pasquier, Cécile Ropiteaux et Jérôme Scordel, dans le cadre de la commission nationale « Lutte contre les LGBTphobies » du SNUipp-FSU.

SNUipp-FSU  
128, boulevard Auguste-Blanqui  
75013 Paris

<http://www.snuipp.fr/>

Téléphone : +33 1 40 79 50 00

Dans la version électronique de ce document, le sommaire et les renvois sont des hyperliens cliquables qui permettent de naviguer à l'intérieur du document ainsi que vers l'extérieur puisque les adresses internet sont également actives.

L'utilisation, la reproduction, la diffusion de tout ou partie de ce document à des fins pédagogiques ou universitaires est libre et gratuite. Toute autre utilisation, reproduction, adaptation, commerciale ou non, est soumise à l'accord écrit préalable du SNUipp-FSU.

© SNUipp-FSU, 2013, 2015.

# Sommaire

Une prise de conscience de tous et de toutes .....	7
Un enjeu syndical .....	8
Introduction - Présentation .....	10
<b>RÉFLEXIONS THÉORIQUES</b>	
Pourquoi et comment lutter contre l'homophobie dès l'école primaire ? .....	12
Les discriminations .....	15
Serge Héféz : « Une question d'égalité citoyenne » .....	16
Le genre, « ennemi principal » de l'égalité .....	18
Nicole Mosconi : « L'inégalité des sexes se traduit aussi à l'école. » .....	23
Réjane Sénac : « Déconstruire la complémentarité des sexes » .....	25
Corps et stéréotypes .....	28
Les relations amoureuses .....	30
Familles homoparentales à l'école .....	31
Nathalie Mestre : « Accueillir toutes les familles » .....	32
L'éducation affective et sexuelle dans la classe .....	33
Éducation à la sexualité : les textes existent ! .....	36
Injure, discrimination, harcèlement .....	40
Faut-il prendre des « précautions » ? .....	48
Des séquences qui respectent les programmes .....	51
<b>FICHES PÉDAGOGIQUES ET LEURS ANNEXES</b>	
Fiches pédagogiques .....	54
<b>Familles Arc-en-ciel</b> .....	57
<b>Des familles diversifiées</b> .....	61
Parler de toutes les familles .....	64
<b>Les contes : stéréotypes et détournements</b> .....	65
<b>L'imagier renversant</b> .....	68
<b>Se construire comme fille ou garçon</b> .....	69
Semer une petite graine .....	77
Chausser les lunettes du genre .....	78
<b>Papa porte une robe</b> .....	79
Mots d'enfants .....	81
<i>Papa porte une robe</i> en CP .....	82
<b>Activités inclusives</b> .....	84
<b>Les mots qui font mal : travailler sur les insultes</b> .....	96
Parler des insultes en classe à Villejuif .....	101
Parler des insultes en classe à Toulouse .....	102
<b>Le Journal de Grosse patate</b> .....	104
Dominique Richard : « Parler des discriminations. » .....	112
« Rémi est amoureux d'Hubert » .....	114
Mots d'enfants .....	115
<i>Le journal de Grosse Patate</i> en SEGPA .....	116
<b>Le rempart des idées reçues</b> .....	117
<b>Catalogues de jouets</b> .....	120

## Sommaire

---

Jouets : Des catalogues plus que jamais en rose et bleu .....	127
Mots d'enfants .....	129
Un bain égalitaire de lectures et de mots .....	130
Un travail d'équipe sur les discriminations .....	131
Présentation d'un projet d'école : école élémentaire Monge à Toulouse .....	132
<b>Une place dans la cour</b> .....	136
<b>Il ou elle</b> .....	142
<b>Les sentiments amoureux</b> .....	145
Aimer : mots d'enfants .....	149
Le baiser de la lune .....	150
<b>Jérôme par cœur</b> .....	151
<b>Philomène m'aime</b> .....	154
« Je t'aime pour la vie ! » .....	159
« Mais qui est celui que Philomène aime ? » .....	160
<b>Tango a deux papas</b> .....	161
Une histoire vraie : adoption pour tous au zoo ! .....	166
Deux papas manchots .....	167
EPS et égalité .....	168
<b>Enjeux et petits riens qui changent tout</b> .....	169
<b>Débattre de l'égalité dans le sport</b> .....	173
<b>Réaliser des exploits avec un ballon ou un ruban (GRS)</b> .....	179
<b>Danser : le Petit Chaperon rouge</b> .....	185
<b>Gendarmes et voleurs</b> .....	189
<b>Foot pour tous et toutes</b> .....	192
Sport : le saviez-vous ? .....	198
 <b>OUTILS ET RÉFÉRENCES</b>	
Textes réglementaires .....	202
Oui, l'École doit s'engager contre l'homophobie et contre la transphobie ! .....	218
Attaques réactionnaires contre l'école, les ABCD de l'égalité, le SNUipp-FSU .....	220
Bibliographie pour adultes .....	223
Littérature de jeunesse pour l'égalité .....	230
Filmographie .....	240
Pourquoi une exposition contre les discriminations à l'école primaire ? .....	242
Les enjeux sociétaux des représentations de l'homoparentalité dans la littérature jeunesse .....	252
Sitographie .....	257
Ressources pédagogiques nationales ou internationales .....	258
Glossaire .....	260
Actualisation .....	264

# Une prise de conscience de tous et de toutes

**Michel Teychenné a été chargé par Vincent Peillon de rédiger un rapport sur les discriminations LGBT.**

Le ministre de l'éducation nationale m'a confié un rapport concernant la lutte contre les discriminations liées à l'orientation sexuelle ou à l'identité de genre afin de mettre en place des actions et mesures concrètes pour les prochaines rentrées, à appliquer dans les écoles et des établissements. En septembre 2012, le Premier Ministre a chargé la ministre des droits des femmes de préparer, en liens étroits avec les ministres concernés, un plan national de lutte contre l'homophobie. C'est dans ce cadre que Vincent Peillon m'a chargé de ce rapport spécifique au ministère de l'éducation nationale.



*Michel Teychenné*

Le milieu éducatif n'est pas exempt d'actes homophobes et transphobes, qu'ils soient exercés ou subis par les élèves, leurs familles ou des adultes de la communauté éducative. L'école est le reflet de la société, et le récent débat sur le mariage pour les personnes de même sexe a montré que les relents homophobes étaient bien présents la société française. Les jeunes scolarisés et leurs familles sont concernés par la lutte contre les discriminations commises en raison de l'orientation sexuelle ou de l'identité de genre. En effet, le taux de suicide des jeunes filles et garçons LGBT est très nettement supérieur à la moyenne des autres jeunes d'âge égal. La solitude et la pression sociale subies par ces jeunes sont souvent aggravées par l'homophobie vécue ou intériorisée, et peuvent parfois mener au suicide. Cette situation alarmante nécessite une prise de conscience de tous et de toutes, une politique volontariste de lutte contre toutes les discriminations liées à l'orientation sexuelle ou à l'identité de genre portée par l'ensemble des acteurs éducatifs, syndicaux et associatifs.

L'homophobie est un délit. Les préjugés, les idées fausses et la stigmatisation sont encore trop présents dans notre société. Dans le cadre de l'élaboration de mon rapport, je réfléchis à un certain nombre d'actions comme par exemple : la sensibilisation des personnels de l'éducation nationale à ces questions, depuis leur formation initiale, puis par la formation continue ; l'information et la formation des élèves ; le renforcement des partenariats avec les associations LGBT intervenant un milieu scolaire ; le nécessaire renforcement de la recherche universitaire sur toutes les questions qui touchent aux discriminations liées à l'orientation sexuelle ou à l'identité de genre dans le milieu scolaire.

À partir de quel âge ? Le respect et le vivre-ensemble s'acquièrent dès le plus jeune âge. Bien sûr, en ce qui concerne les problématiques liées à la sexualité, il doit y avoir une progressivité avec l'âge. Je préconise d'en faire une priorité à partir du collège pour la lutte contre les discriminations LGBT. Mais le respect de l'autre et de la diversité des familles, la lutte contre les stéréotypes sexistes et la lutte contre les insultes homophobes sont des problématiques qui concernent aussi l'enseignement primaire.

Mon rapport comprendra une synthèse des initiatives prises par les états, tant au niveau international que plus spécifiquement européen. En effet, la France est très en retard. Il y avait jusqu'à présent en France une forme de déni de la réalité et de la gravité des discriminations LGBT à l'école, une forme d'omerta qui était renforcée par une méconnaissance institutionnelle de ces problématiques - ce que j'analyse longuement dans mon rapport. Il faut saluer le travail accompli par les syndicats des personnels de l'éducation nationale qui, depuis maintenant neuf ans, ont mené au sein du collectif « éducation contre les LGBT-phobies en milieu scolaire et universitaire » un important travail de sensibilisation, de réflexion et de propositions. Le colloque que le SNUipp-FSU a organisé le 16 mai 2013 fait partie de cette démarche constructive et sérieuse.

Mai 2013

# Un enjeu syndical

« Éduquer contre l'homophobie dès l'école primaire »... Pourquoi une telle préoccupation de la part d'un syndicat d'enseignants ? Le SNUipp-FSU s'est construit sur des valeurs affirmées de transformation de l'école afin que le système scolaire forme des citoyens et des citoyennes libres, responsables, solidaires, respectueux les uns des autres. Depuis une vingtaine d'années, la lutte contre les discriminations s'est imposée comme levier indispensable de l'égalité des citoyens. Les avancées législatives pour l'égalité des droits de toutes et de tous s'accompagnent de nouvelles exigences sociétales, comme, par exemple, les lois sur le handicap ou les mesures destinées à combattre les inégalités hommes/femmes dans tous les domaines. Même si les mentalités évoluent lentement et s'il reste beaucoup à faire, ces étapes constituent des symboles forts et laissent espérer des lendemains meilleurs.

Toutes les discriminations présentent des volets communs, dans les manières de discriminer (la mise à l'écart, le harcèlement, l'injure, l'agression physique...) comme dans les effets sur les personnes discriminées (mal-être pouvant aller jusqu'au suicide, isolement, échec scolaire...). En ce sens les campagnes récentes sur le harcèlement sont positives car elles mettent en évidence ce phénomène mal connu et souvent invisible, que l'institution scolaire ne peut pas tolérer. Pour autant, réagir à chaud ne suffit pas et la prévention par une éducation « appropriée » doit s'attaquer aux causes des discriminations : à leur base on trouve toujours la conviction que « l'autre n'est pas tout à fait égal ».

Il est assez aisé sur un sujet réputé « difficile » de se retrancher derrière un discours général et consensuel sur la lutte contre les discriminations. Le SNUipp n'a pas choisi cette voie. Depuis 2004, il a créé une commission de lutte contre l'homophobie, avec l'objectif d'analyser et de comprendre ce qui se passe à l'école et de faire des propositions. Avec d'autres partenaires syndicaux et les parents d'élèves de la FCPE, le SNUipp a essayé de faire avancer l'idée que c'est très tôt, dès la maternelle, qu'il faut empêcher l'ancrage des comportements discriminatoires, des stéréotypes et de la violence. Il aura fallu attendre 2013 pour que cette évidence soit reprise dans les discours officiels.

Comment est-il possible que l'insulte « pédé » soit la plus fréquente des cours de récréation et que, la plupart du temps, les enseignants n'en parlent pas ? De là est né le projet de s'intéresser à ce que font déjà les enseignantes et les enseignants, les équipes d'école, et de proposer des outils spécifiques, comme cela se fait en Belgique, au Pays-Bas ou au Canada. Les expérimentations prennent souvent comme point de départ des ouvrages de littérature jeunesse. Elles montrent que parler de sujets difficiles n'est pas un problème pour les élèves, même très jeunes, mais peut l'être pour les adultes. Les réticences, la crainte de réactions de parents et d'un manque de soutien de la hiérarchie, la conviction de ne pas savoir faire, empêchent les enseignantes et les enseignants de consacrer un temps suffisant au débat, aux représentations diverses des uns et des autres. Car il ne s'agit pas de « prosélytisme » ni d'imposer une parole du maître qui dirait ce qui est bien (ce qui est néanmoins nécessaire dans le cadre des rappels à la loi) ; au contraire il est question d'apprendre aux élèves à interroger ce qu'ils pensent et à le confronter aux autres, à entendre que d'autres ont des idées différentes, à apprendre à penser par eux-mêmes.

La preuve est faite qu'on peut réaliser des choses à l'école. Les textes qui le permettent existent. Évidemment l'âge des élèves impose de traiter les questions différemment, que ce soit l'injure, les familles, les relations amoureuses, les stéréotypes de sexe. Il sera sans doute nécessaire à l'avenir que ces questions soient prises en main, collectivement, par les équipes d'école. Il en est de même des questions de harcèlement et de violence, de surveillance dans l'ensemble des locaux scolaires, des recoins de la cour de récréation jusqu'aux toilettes. D'autres sujets s'imposeront d'eux-mêmes à la réflexion collective : l'accueil



des parents de même sexe, les programmes scolaires, le « coming-out naturel » des enseignantes et des enseignants des écoles primaires, etc.

Les textes, les discours et les incitations ne suffisent pas. Les enseignantes et les enseignants doivent se sentir légitimes à aborder des sujets tels que l'homosexualité et l'homophobie dans leur classe. Pour cela un discours clair et convaincu de tous les échelons hiérarchiques est nécessaire. Il doit s'accompagner d'une formation spécifique et obligatoire des enseignants et de la mise à disposition d'outils. Le document en ligne sur le site du SNUipp comprend un ensemble de textes d'information, des ressources, ainsi qu'une vingtaine de préparations pédagogiques. Ces dernières ne sont bien sûr pas à suivre à la lettre. Elles fournissent des pistes qu'il est possible d'exploiter en fonction de la classe et des élèves. À chaque enseignant-e de se les approprier.

En présentant ces outils le SNUipp-FSU a l'ambition de prouver qu'éduquer contre l'homophobie dès l'école primaire, c'est possible et nécessaire ! Une petite pierre sur le chemin pour rendre les citoyen-nes du <sup>xxi</sup> siècle plus libres, plus égaux, plus fraternels.



# Introduction – Présentation

## LA COMMISSION NATIONALE DE LUTTE CONTRE LES LGBTPHOBIES DU SNUIPP-FSU

Le SNUipp, avec la FSU, s'implique activement depuis sa création dans la lutte contre les discriminations. Depuis 2004, il s'est doté d'une commission nationale qui mène une réflexion sur les moyens de faire reculer les discriminations homophobes. Elle s'intéresse d'une part à la promotion de l'égalité des droits, et à la défense des collègues discriminé-es en raison de leur orientation sexuelle ou de leur identité de genre. Elle réfléchit d'autre part aux développements des enseignements susceptibles de faire évoluer les représentations et reculer les préjugés, pour une reconnaissance plus large de l'homosexualité, de la bisexualité, de la transsexualité, afin de faire disparaître les discriminations correspondantes. Elle initie des sessions de sensibilisation-formation pour les enseignant-es.

Les organisations militantes utilisent de préférence le terme de LGBTphobies car il nomme toutes les formes de rejet, et évoque explicitement toutes les personnes qui en sont victimes, les lesbiennes, les gays, les personnes bisexuelles et transsexuelles.

## LE PROJET PÉDAGOGIQUE

### « ÉDQUER CONTRE LES LGBTPHOBIES DÈS L'ÉCOLE PRIMAIRE »

La commission nationale contre les LGBTphobies du SNUipp-FSU s'est engagée dans un projet consistant à concevoir, expérimenter, finaliser et exploiter des outils à destination des enseignant-es, permettant de lutter contre les LGBTphobies dès l'école primaire. Pour cela il a été demandé à des collègues, dans différents départements, de mettre en œuvre dans leur classe une ou plusieurs séquences, pour lesquelles une trame était proposée.

Ce projet concerne les trois cycles de l'école primaire, depuis la maternelle et même jusqu'en SEGPA, et plusieurs domaines d'activités et d'apprentissages. Il a été piloté par la commission nationale, avec le soutien de Cendrine Marro, successeure de Nicole Mosconi et enseignante à l'université Paris Ouest Nanterre-La Défense, département « genre, savoirs et éducation », et d'Aminata Diallo, IEN en région parisienne.

Les différentes phases se sont déroulées sur trois années scolaires, de 2011 à 2013. Le 16 mai 2013, le SNUipp-FSU a organisé un colloque « Éduquer contre l'homophobie dès l'école primaire » afin de faire connaître ce projet pédagogique, ainsi que les témoignages du travail d'enseignantes et enseignants qui l'ont expérimenté dans leur classe, sous les regards experts de Serge Héféz, Nicole Mosconi, Réjane Sénac, Cendrine Marro, et avec le soutien et la présence amicale de partenaires syndicaux et associatifs.

# RÉFLEXIONS THÉORIQUES

# Pourquoi et comment lutter contre l'homophobie dès l'école primaire ?

## UNE NÉCESSITÉ

Le mal-être à l'adolescence, souvent ordinaire à cette période de la vie, est particulièrement accentué chez les jeunes homosexuel·les, gays et lesbiennes. Il peut être la cause principale de l'échec scolaire et de comportements à risques, voire conduire au suicide. Ce mal-être provient souvent des LGBTphobies, rejet des personnes homosexuelles ou de l'homosexualité, dont ces jeunes sont parfois victimes dans le cadre scolaire, familial, ou social en général. Or c'est dès leur plus jeune âge que les enfants sont exposé·es aux manifestations sociales de l'homophobie et certain·es construisent leur personnalité en l'intériorisant.

Les discours sur l'homosexualité ont fait irruption sur la scène publique grâce aux mouvements militants et aux évolutions sociétales. L'école est restée en dehors de cette ouverture ; pourtant on sait que le silence et le non-dit participent de la stigmatisation et du mal-être.

L'école, la classe, la cour de récréation sont des lieux où se construit la personnalité des enfants, et comme pour la famille ou d'autres lieux sociaux, des lieux où s'ancrent les stéréotypes, tout ce que la société considère comme « normal ». Il s'agit de répondre à un certain nombre de faits sociaux en lien avec l'homosexualité et d'effectuer un travail d'éducation et de prévention conformément aux missions de l'éducation nationale. Ces faits sociaux internes à l'école sont aussi bien le traitement de l'injure en cours de récréation que la prise en compte de la réalité des familles des élèves, voire des questions d'actualité, ou familiales, posées par les élèves.



Sur ces questions la vigilance doit être permanente, non seulement dans l'espace de la classe mais particulièrement lors des récréations et des activités sportives. Les équipes d'école doivent prendre conscience de la nécessité d'agir très tôt, pour combattre les stéréotypes et les comportements discriminatoires et pour que ne se figent pas dans les esprits les convictions de hiérarchie des êtres et des sexualités.

## PHILOSOPHIE DU PROJET PÉDAGOGIQUE

Plutôt que « tolérer » les différences, l'école doit promouvoir la diversité, mettre en avant ce qui est commun tout en valorisant les particularités individuelles. Nous proposons dans ce document des activités pédagogiques inclusives, qui permettent d'améliorer le climat de la classe, de faire émerger ce qui rapproche plutôt que ce qui différencie ou sépare, de favoriser la réflexion des élèves à la fois sur ce que chaque être humain a de particulier et sur ce qu'il a en commun avec d'autres, sans laisser aucun élève de côté. L'identité d'une personne ne se résume pas à une simple étiquette. Il ne s'agit pas de marginaliser ou de catégoriser, ni de pointer les différences, ce qui serait stigmatisant. La lutte contre les discriminations se fonde sur le principe d'égalité qui, rappelons-le, a pour contraire « inégalité », et non « différence ». De même, diversité s'oppose à uniformité.

L'école doit aider les enfants à gérer les conflits de manière constructive, en mettant en lumière les intérêts divergents et en recherchant les objectifs communs. Un des buts recherchés est aussi de faire prendre conscience que tout le monde peut faire l'objet de discrimination (rejet, moqueries, injures, exclusion, violence...) dans telles ou telles circonstances, afin d'enclencher les phénomènes d'empathie, de respect, de solidarité.

### QUELLES ACTIVITÉS ?

L'école primaire a un rôle éminent à jouer pour éduquer et prévenir, en utilisant différentes entrées dans les apprentissages :

- le questionnement des stéréotypes de genre ;
- les relations amoureuses et les différents types de familles, notamment par le biais de la littérature de jeunesse ;
- l'éducation affective et sexuelle ;
- la lutte contre les discriminations et pour l'égalité, le « vivre ensemble ».

Autant de domaines qui nécessitent une sensibilisation et une formation exigeante de l'ensemble des personnels amenés à travailler dans les écoles auprès des élèves.

### PARLER D'HOMOPHOBIE À L'ÉCOLE PRIMAIRE ? VOUS N'Y PENSEZ PAS !

« Homosexuel, c'est quand un homme aime un homme ou quand une femme aime une femme », commence Swann, en 6<sup>e</sup>.

« Deux personnes du même sexe ayant une attirance l'un pour l'autre », précise Léon, en CM2.

« J'ai des amis, leurs parents les obligent à changer de chaîne quand ça en parle. »

Swann en est sûr : « Il y a des homophobes dans certaines écoles. »

« Mais, nous, dans notre école, il y a une règle qui dit qu'il ne faut pas l'être », précise Nelsa.

« Ça les regarde pas. C'est la vie, y a une attirance pour les garçons, voilà ».

« Ils peuvent pas faire des enfants pour se reproduire ».

Les réticences existent. Elles ne proviennent pas toujours de pré-supposés idéologiques ou religieux, mais plus souvent de méconnaissance et d'un manque d'informations. Les arguments qui sont fréquemment opposés sont de quatre ordres. Le premier concerne les personnels, l'accusation de « prosélytisme » et l'amalgame intolérable avec la pédophilie. Le second consiste à dire que les enfants d'école primaire (voire les collégien-nes) sont des êtres innocents à mille lieues de ces questions, qui de toute façon sont du ressort de la famille. Le troisième est la manifestation de la peur qu'on parle de sexe à l'école. Le quatrième demande de « prendre le temps de la réflexion », la société n'étant « de toute évidence pas prête ».

### POUR ESSAYER DE RÉPONDRE AUX IDÉES REÇUES

« Le prosélytisme n'a pas sa place à l'école ! » L'immense majorité des personnes homosexuelles sont nées dans des familles hétérosexuelles qui n'ont certainement pas « poussé » leur enfant à devenir homosexuel. On ne choisit pas d'être gay ou lesbienne, ce n'est pas en en parlant qu'on le devient. Par contre on peut choisir de le taire toute sa vie.

## Pourquoi et comment lutter contre l'homophobie dès l'école primaire ?

« Ceci est du ressort des familles ! » La lutte contre les discriminations, l'éducation à la sexualité, sont du ressort des programmes scolaires. L'éducation civique, la connaissance et le respect des lois entrent dans les missions de l'école et ce quelles que soient les convictions des familles. Pour ne prendre que l'éducation à la sexualité, tous les acteurs témoignent des connaissances très précoces des élèves et de la construction de conceptions de la sexualité sexistes et mécanistes dues en partie à l'accès à des sites ou des documents réservés aux adultes. Il est important de ne pas laisser s'imprégner de telles représentations et d'agir tôt sur l'ensemble des stéréotypes. Or, chez les parents comme chez les enseignant-es, le fait de ne pas être à l'aise avec les questions de sexualité empêche d'aborder de manière sereine et rigoureuse ce qui pourtant contribuera à l'épanouissement des élèves dans leur future vie d'adultes.

« Les enfants sont trop petits ! » Les équipes d'école doivent maintenant pouvoir mettre des mots ordinaires sur la diversité des familles et les situations de dizaines de milliers d'élèves dont un des parents, ou les deux, est un « homoparent ». Depuis quelques années, certaines fictions télévisées et programmes tous publics présentent des homosexuel-les de façon positive. Les médias relatent aussi bien les revendications d'égalité des droits - comme le mariage - que les agressions et crimes homophobes. Les élèves peuvent en parler à l'école, demander des explications. L'institution ne peut rester muette.

« Homosexuel = pédophile ! » Les actes pédophiles sont des crimes sanctionnés par la justice. La pédophilie doit être combattue. L'amalgame « homosexuel = pédophile » est intolérable. Il est encore présent dans les mentalités (« le devoir de précaution... »). Faut-il rappeler que dans la plupart des cas les auteurs de pédophilie sont hétérosexuels et que ces actes ont pour cadre la famille ?

« L'homosexualité doit rester dans la sphère privée ! » Dans l'immense majorité des cas, et notamment dans les petites villes ou les zones rurales, les personnels gays et lesbiennes dans les écoles taisent ce que tout le monde désigne par « leur vie privée », sachant que ce terme ne s'applique qu'à eux. En effet, leurs collègues hétérosexuels n'ont aucun souci pour parler de leur week-end, de leurs enfants, de leur conjoint, de leurs projets... Peur d' « avoir des problèmes » avec les parents d'élèves, les collègues, la hiérarchie ? Ils ont intégré la nécessité de la dissimulation et sont en permanence sur leurs gardes, même en dehors de leur lieu de travail. Sans le vouloir, ils renforcent l'idée qu'il y a quelque chose à cacher... Certains s'en arrangent, beaucoup en souffrent. Heureusement, de nos jours, des enseignant-es assument leur orientation sexuelle y compris dans leur environnement professionnel.



© La p'tite Blan

# Les discriminations

La discrimination est aujourd'hui juridiquement définie comme **une inégalité de traitement fondée sur un des 18 critères prohibés par la loi**, dont l'origine, le sexe, le handicap, la religion, l'âge, etc. Cette liste s'est élargie peu à peu. L'orientation et l'identité sexuelles en font partie. La discrimination relève de « l'application d'un traitement à la fois différent et inégal à un groupe ou à une collectivité, en fonction d'un trait ou d'un ensemble de traits, réels ou imaginaires, socialement construits comme marques négatives ou stigmates ». Cela renvoie donc à la « différence », à l'altérité. Le problème est que cette notion sert à désigner non pas les différences entre deux personnes, mais les différences de l'une, jugée particulière, à l'autre, assimilée à la norme. Ainsi on ne dira pas du blanc ou de l'hétérosexuel qu'ils sont différents, mais on le dira du noir et de l'homosexuel. Ce sont les « uns » (les dominants) qui définissent les « autres », et au nom de cette altérité légitiment les inégalités. Ces hiérarchies sont des constructions culturelles, historiques, et les discriminations sont intimement liées aux préjugés et aux idées reçues, aux stéréotypes.

Les différentes discriminations obéissent aux mêmes mécanismes d'exclusion, générant des inégalités réelles et une infériorité ressentie, mais il existe pour chaque groupe de victimes de discriminations une spécificité de la souffrance. Pour les LGBTphobies, celle-ci peut être due aux réactions de la famille, qui n'est pas d'emblée solidaire (contrairement à ce qui se passe dans les situations de racisme), ainsi qu'à l'homophobie intériorisée. Cette dernière est liée au fait que le ou la jeune a intégré une bonne partie du discours dominant, qui préjuge de l'hétérosexualité de chacune et de chacun (c'est l'hétérocentrisme), et qui véhicule de l'homophobie.

La stigmatisation, notamment par l'insulte ou le soupçon, agresse les jeunes concernés. Elle suscite un sentiment de honte de soi, de peur des autres, d'angoisse devant son identité et la vie à venir. Il s'ensuit des conduites dangereuses pour la santé, des souffrances psychiques qui peuvent aboutir au suicide, des crises personnelles et familiales, de l'échec scolaire, de la désocialisation...

Les **stéréotypes** consistent essentiellement en des croyances ou des idées partagées par un groupe à propos d'un autre groupe. Un stéréotype est un ensemble de caractéristiques qui résume un groupe, habituellement en termes de comportement, d'habitudes, etc. L'objectif des stéréotypes consiste à simplifier la réalité.

Le **préjugé** est un jugement que nous formons à propos d'une autre personne ou d'un autre peuple que nous ne connaissons pas réellement. Les préjugés peuvent être négatifs ou positifs. Ils nous sont inculqués lors du processus de socialisation et sont par conséquent très difficiles à modifier ou à supprimer. C'est la raison pour laquelle il est important que nous soyons conscients que nous avons tous des préjugés.

# Serge Héféz : « Une question d'égalité citoyenne »

Qu'en pense-t-il ?

Serge Héféz est psychiatre et psychanalyste.<sup>1</sup>

Quels sont les mécanismes de l'homophobie ?

Je crois qu'il faut différencier l'homosexualité masculine et l'homosexualité féminine qui ne provoquent pas les mêmes types de rejet. L'homosexualité masculine est le grand tabou de l'ensemble des sociétés car elle remet en question un des supports de nos sociétés qui est le patriarcat, c'est-à-dire la domination des hommes sur les femmes. Or l'image de l'homosexuel masculin renvoie à un homme féminin, un homme soumis, un homme pénétré, un homme fragile incapable de défendre la société. Les propos homophobes les plus courants tournent autour de cela : si on ouvre la porte à l'homosexualité, c'est toute la société qui va perdre sa force et se trouver en position de faiblesse. Les hommes ne sont plus des hommes s'ils n'assurent plus leur rôle de guerrier, de défenseur pénétrant, et ils mettent en danger toutes les représentations de l'homme dans la société (« enculé » est la pire des insultes). L'homosexualité féminine est plutôt frappée d'inexistence, tout comme la sexualité féminine. La figure de la femme homosexuelle est dangereuse lorsqu'elle remet en question la soumission féminine et l'assimilation de la féminité à la maternité.

Cette homophobie est-elle inscrite en chacun de nous ?

Dans l'essence même de l'homophobie il y a quelque chose d'autant plus violent et qui suscite d'autant plus la haine que ce n'est pas seulement l'autre qu'on rejette mais également une partie



Les enfants perçoivent très vite qu'ils ne sont pas défendus par les adultes.

de soi-même. Freud a montré que tous les enfants sont « bisexuels » au sens de leur identité, ils s'approprient les figures du masculin et du féminin qui les entourent et doivent, pour devenir une fille rejeter le masculin à l'intérieur de soi, pour devenir un garçon rejeter le féminin. Pour les garçons c'est particulièrement angoissant car devenir garçon est un aguerrissement, à travers des rituels parfois compliqués. Tous les garçons ont vécu cet itinéraire et appris à haïr cette partie d'eux-mêmes. C'est ce que vient interpeller l'homosexualité masculine, cette partie de soi-même qu'on a rejetée, et c'est ce qui explique les injures, le rejet, les violences pouvant aller jusqu'au meurtre.

Quelles en sont les conséquences sur la construction des enfants et des adolescents ?

Les insultes, la mise à l'écart, les violences génèrent une honte qui reste ancrée pour la vie. On connaît aujourd'hui les manifestations du mal-

<sup>1</sup> Dernier ouvrage paru : *Le nouvel ordre sexuel*, Kero, 2012.



être des jeunes homosexuels garçons et filles, l'isolement, les conduites à risque, le taux de tentatives de suicide supérieur aux autres jeunes... Comment construire son identité quand, au moment de cultiver une certaine estime de soi, une fierté d'être soi, d'avoir le plaisir à partager qui on est avec son entourage, on apprend la dissimulation, le rejet de soi-même, l'intériorisation d'une certaine honte de soi ? Une façon de le dépasser est l'humour sur soi-même et dans les codes culturels gay la dérision est fortement liée au dépassement de sa propre histoire et du fait d'être souvent victime de l'opprobre et de l'insulte.

**Qu'est ce qui se joue à votre avis chez les jeunes enfants ?**

Les enfants perçoivent très vite qu'ils ne sont pas défendus par les adultes. Il est très rare que ces derniers relèvent tous ces propos de l'homophobie ordinaire proférés par les enfants, tellement ils apparaissent naturels. Pourtant, en laissant dire, ils laissent penser aux enfants qu'il y a quelque chose de fondé d'autant plus qu'ils réagissent sur la plupart des stigmates susceptibles de provoquer un rejet. Une injure à caractère raciale ou religieuse sera aussitôt reprise par les adultes et les parents soutiendront leur enfant. Par contre ils ne défendront pas leur fille trop masculine ou leur garçon efféminé car même chez eux cela provoque une gêne. L'intériorisation du fait qu'on est « un monstre » est double, du fait du rejet ordinaire des camarades et de ce que renvoient les adultes.

**Vous vous êtes prononcé sans ambiguïté pour la possibilité d'adoption par les couples homosexuels. Que répondez-vous à ceux qui y sont opposés ?**

Le fait que les homosexuels entrent progressivement depuis une trentaine d'années dans la

norme commune, c'est-à-dire que les orientations sexuelles deviennent une des variantes possibles de la normalité, implique à mon sens que tout soit fait dans la société pour entériner cet état de fait. La question homoparentale intègre très naturellement les transformations progressives de la famille qui accompagnent les changements de nos sociétés démocratiques. La réalité des familles se disjoint de plus en plus de la réalité de l'engendrement, plus de la moitié des couples est amenée à se défaire ou à se recomposer. Ce sont autour de l'enfant de plus en plus de constellations d'adultes, de réseaux de parents qui établissent avec lui le rapport de génération. Par ailleurs l'individu est aujourd'hui au centre de nos sociétés démocratiques et de plus en plus les projets d'enfants sont des projets d'individus.

Je défends le fait que deux hommes ou deux femmes puissent établir socialement une filiation avec un enfant. Cela pose un problème en France car on apparente le mariage gay ou les filiations homoparentales à des cas particuliers, au communautarisme que l'on rejette, alors que dans la réalité, en accordant les mêmes droits à tous, on rétablit de l'universel ! C'est une question d'égalité citoyenne.

Mai 2013

#### **Bibliographie**

- *Le nouvel ordre sexuel*, Kero, 2012.
- *Scènes de la vie conjugale*, Fayard, 2010.
- *Dans le cœur des hommes*, Hachette, 2007.
- *Quand la famille s'emmêle*, Hachette, 2004.

# Le genre, « ennemi principal » de l'égalité

## L'ÉTUDE DU GENRE ? PAS SEULEMENT EN GRAMMAIRE !

Qu'appelle-t-on les études sur le genre (ou gender studies) ?

Elles ne constituent ni une idéologie, ni une cause, mais un domaine de recherche pluridisciplinaire autour de l'idée que, si le sexe est biologique, le genre est une construction culturelle. En gros, le chromosome Y n'est pas incompatible avec les tâches ménagères, et le destin des femmes n'est pas exclusivement d'être mères, par exemple ! Elles définissent le genre comme un système hiérarchique de normes de sexe qui, prenant appui sur la croyance en « LA différence des sexes », légitime les inégalités en les naturalisant. Ce système organise la société, impacte les conduites des filles et des garçons, des femmes et des hommes, en les incitant à voir -et même à produire- des différences prétendument « naturelles » qui fondent, légitiment, et finalement masquent les inégalités de sexe. Les études sur le genre décrivent et déconstruisent ce rapport de pouvoir, cette asymétrie, entre les hommes et les femmes, entre le masculin et le féminin.

Ainsi, les stéréotypes ancrés dans la société patriarcale nous déterminent selon des normes dont nous sommes plus ou moins conscient-es. Ce cadre peut se révéler très étroit, générant sexisme et homophobie, et assignant les individus à des rôles dans lesquels ils et elles ne se reconnaissent pas forcément.

### Quelques repères<sup>2</sup>

Le point commun de ces études est de prendre pour objet les rapports sociaux entre les sexes. Une riche tradition de recherche s'est développée depuis les années 1970 dans le sillage et à proximité du mouvement féministe.

Décliner strictement le mot genre au singulier permet d'insister sur cette perspective relationnelle : LE genre désigne le système qui produit une bipartition hiérarchisée entre les hommes et les femmes (et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées), et LES sexes renvoient aux groupes et catégories produites par ce système.

Les études sur le genre placent au cœur de leur approche une posture constructiviste c'est-à-dire qui analyse les différences hommes/femmes (inégalités, hiérarchies, domination masculine...) comme des constructions sociales et culturelles, et non comme découlant des différences de nature, dans le sillage du

Nous empruntons le titre de ce chapitre à Cendrine Marro. Il existe cependant plusieurs définitions du genre : certaines font ainsi une distinction entre le sexe qui serait biologique et le genre qui en serait la traduction sociale. Cette définition présente bien souvent l'inconvénient de minorer la question des inégalités entre les sexes. C'est pour cela que nous ne l'utilisons pas. Elle peut toutefois apparaître dans certains textes que nous citons en annexe.

---

2 D'après :

<http://www.laviedesidees.fr/Genre-etat-des-lieux.html> - Laure Bérini ;

[http://www.scienceshumaines.com/les-gender-studies-pour-les-nuls\\_fr\\_27748.html](http://www.scienceshumaines.com/les-gender-studies-pour-les-nuls_fr_27748.html) - Sandrine Teixido.

mot célèbre de Simone de Beauvoir selon lequel « on ne naît pas femme, on le devient » (il faudrait ajouter « ni homme »). Ces études se sont historiquement heurtées, et se heurtent toujours, à de puissants discours [essentialistes](#) qui rapportent les différences perçues et la hiérarchie entre les hommes et les femmes à un substrat biologique, à un invariant « naturel ».

Les hommes et les femmes, le féminin et le masculin sont le produit d'un rapport social, et on ne peut étudier un groupe de sexe sans le rapporter à l'autre. Il existe entre eux un rapport de pouvoir, une asymétrie, une hiérarchie.

Le genre n'est pas seulement un rapport de domination des hommes sur les femmes : il est aussi un ordre normatif qui sanctionne les transgressions (par exemple les hommes dits « efféminés », les femmes dites « masculines », les personnes transgenres, etc.).

De plus, les rapports de sexes sont toujours imbriqués dans d'autres rapports de pouvoir (racisme, hétéro-sexisme, rapports de classes, etc.), ce qui rend l'analyse du genre très complexe.

En anthropologie, c'est à Margaret Mead que revient une première réflexion sur les rôles sexuels dans les années 1930. Dès 1972, en s'appuyant sur l'articulation entre la nature et la culture développée par l'anthropologue français Claude Lévi-Strauss, la sociologue britannique Anne Oakley renvoie le sexe au biologique et le genre au culturel.

En France, les expressions « rapports de sexe » ou « rapports sociaux de sexe » ont longtemps été préférées à la notion de genre. La sociologue Christine Delphy, féministe [matérialiste](#), centre sa réflexion sur l'oppression comme construction sociale. Elle s'oppose à une vision [différentialiste](#) et identitaire qui voit les femmes comme un groupe homogène.

À partir de 1993, les débats sur la parité incitent les travaux sur le genre à prendre en compte le champ politique.

Le sociologue Pierre Bourdieu (*La domination masculine*, 1998) s'est attaché tout au long de son œuvre à décrire les rapports de domination dans la société et la violence symbolique qui en découle. Selon lui, les femmes ont intégré plus ou moins consciemment des modes de pensée et des comportements (des « habitus », ou rôles de sexe) et participent ainsi à leur propre domination.

Dans *Masculin/féminin. La pensée de la différence* (1996), Françoise Héritier constate le caractère universel de la domination masculine. Dans un second volume (2002), elle en déduit les conditions d'un véritable changement qui, selon elle, prend racine dans la maîtrise par les femmes de leur fécondité grâce à la contraception.

Le terme « *queer* » désigne aujourd'hui une théorie qui remet en cause toute norme de sexe. Pour déjouer les identités, les queers s'emploient à brouiller toutes les classifications : sexualité hétéro- ou homosexuelle, gays, lesbiennes, transgenre, masculin-féminin... Pour Judith Butler, l'identité de « genre » peut être sans cesse réinventée par les acteurs eux-mêmes. Elle n'est plus une essence mais une performance, elle est floue, bizarre et inclassable...

Les « gender studies » nous enseignent aussi que l'hétérosexualité, loin de découler du sexe biologique ou de l'identité sexuée, n'est pas la forme « naturelle » de la sexualité, mais sa forme dominante, au sens où le système social la produit, la légitime, et stigmatise et infériorise socialement celles et ceux qui s'en écartent. Selon la sociologue Laure Béréni, « dire que l'homosexualité n'est pas une anomalie ou une pathologie, rompre avec la hiérarchie naturalisée entre hétérosexualité et homosexualité, voilà qui a des conséquences politiques directes. C'est, notamment, fournir une caution scientifique à la remise en cause des discriminations persistantes infligées en France aux couples de même sexe dans l'accès au mariage jusqu'en 2013, à la filiation et à la procréation médicalement assistée...

### En quoi l'école est-elle concernée ?

Il est nécessaire que les enseignant-es et leur formation<sup>3</sup> prennent en compte les études sur le genre dans leurs pratiques quotidiennes, tant au niveau des contenus d'enseignement que des interactions qu'ils/elles ont avec leurs élèves, ainsi que dans la gestion des relations entre enfants. Il faut veiller à ne pas enfermer les élèves dans des schémas étriés, mais au contraire leur laisser ouvert le champ de tous les possibles (choix d'orientation scolaire et professionnelle et de loisirs en particulier), afin de permettre l'épanouissement de toutes et tous. Il s'agit de lutter contre les stéréotypes, de promouvoir la diversité. Pas question donc de cultiver le genre à l'école ! Pas question, par exemple, d'écrire les prénoms des filles en rose et ceux des garçons en bleu ! Ni de s'adresser régulièrement de manière collective « aux filles » ou « aux garçons ». Attention aussi à la manière de répartir les tâches et les activités entre les élèves. Différencier, oui, mais pas selon le sexe. Les enseignant-es doivent approfondir leur réflexion quant à l'emprise du genre sur leurs comportements. Cela passe déjà par une prise de conscience : voir notamment les travaux de Nicole Mosconi<sup>4</sup> qui décrivent les inégalités de traitement entre filles et garçons (prise de parole, temps laissé pour la réponse, notation, différences selon les disciplines d'enseignement...). Il leur faudra également être attentif-ives aux relations entre adultes (collègues, parents...) qu'ils/elles laissent voir à leurs élèves. Doit-on, par exemple, forcément faire appel à un collègue homme pour un conseil informatique ? S'adresse-t-on indifféremment aux mères et aux pères d'élèves ? Qui appelle-t-on lorsqu'un-e enfant est malade et qu'il faut venir le ou la chercher à l'école ?

Cette vigilance se pratique au quotidien, dans les attitudes et les réactions, parallèlement à des séances pédagogiques plus spécifiques.

## IDENTITÉ SEXUÉE ET GENRE

### Le genre et les stéréotypes de sexe

Les stéréotypes sont des idées préconçues et généralisées dans l'opinion, qui découlent de « l'évidence » et ne suscitent pas a priori de questionnements. Les stéréotypes liés à l'orientation sexuelle peuvent engendrer chez certain-es jeunes un profond mal-être (voir la sursuicidalité des adolescent-es LGBT notamment) et des inégalités entre les garçons et les filles comme entre les hommes et les femmes dans leur vie sociale. Les manifestations de ces inégalités dans le système scolaire méritent d'être mieux mises en évidence, du partage de l'espace dans les cours de récréation aux prises de parole dans la classe, des attentes différenciées des enseignant-es à l'orientation scolaire, etc.

Sexisme et homophobie sont indissociables (cf. ci-après *Le gendarme des genres*) et découlent des conceptions qui placent l'homme et l'hétérosexualité en position dominante, la femme comme l'homosexuel étant considérés comme « inférieurs ». On sait maintenant parfaitement que pour entrer dans « la maison des hommes »<sup>5</sup>, le petit garçon doit, au milieu de ses pairs, faire la preuve qu'il rejette les attributs de ces « sous-catégories ». C'est donc très tôt, avant qu'ils ne soient installés, qu'il est important de questionner ces représentations et ces stéréotypes pour lutter contre les discriminations liées à l'orientation sexuelle et à l'identité de « genre ». C'est en effet dès le plus jeune âge qu'il faut agir pour que les enfants se

---

3 Ainsi que le préconise la Convention interministérielle entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif de 2013.

4 « Comment les pratiques enseignantes fabriquent de l'inégalité entre les sexes », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, Toulouse, n° 5/2001, p. 97-109.

5 Selon l'expression de Daniel Welzer-Lang adaptée des travaux de Michel Godelier.

construisent dans le respect des différences individuelles et la richesse des diversités, et apprennent à mieux vivre ensemble, en se libérant le plus possible des assignations liées au système de genre.

Voici quelques thèmes qu'il est possible de traiter très tôt : Quelle répartition des tâches dans un ménage ? Les jeux sont-ils dévolus à l'un ou l'autre sexe ? Et pour quelles raisons ? Les couleurs sont-elles sexuées également ? Des attitudes sont-elles sexuées (comme celle de pleurer par exemple) ? Quelles sont les représentations liées aux activités physiques et sportives (foot, danse...) ?

Ces questions ont pour objectif de décloisonner la sphère publique, dans laquelle on trouve majoritairement des hommes, et la sphère privée, bien souvent attribuée aux femmes : éducation des enfants, tâches ménagères (pour les femmes à 85 %), métiers dits « féminins » - institutrice, sage-femme, femmes de ménage..., salaires (-25 %), etc. L'égalité requiert un accès identique aux deux sphères pour les deux sexes. Alors à bas, les cloisons !



### LE GENDARME DES GENRES (JACQUES FORTIN)

L'homophobie, comme l'insulte homophobe, ne s'adresse pas prioritairement aux personnes homosexuelles. L'insulte s'échange entre hétéros, et elle sert à blesser, humilier, rappeler à l'ordre. Car c'est d'ordre justement qu'il s'agit. Le sexisme n'est pas une simple propension à considérer les femmes comme inférieures, mais une vision du monde. D'un monde organisé sur la base de la différence des sexes, biologique. D'un monde, qui, depuis cette différence, « fabrique » du féminin, « fabrique » du masculin et intime à chacun de ces sexes l'ordre de se conformer à ces deux modèles.

Ainsi tout au long de son enfance un garçon est d'abord et avant tout « pas une fille ». Tout ce qui peut mettre un trouble ou une ambiguïté sur cette assignation à la virilité est immédiatement sanctionné dans son comportement par le rire, la réprobation, l'insulte voire la violence. Et surtout... le soupçon homophobe !

Pour sa part la fille aura un destin à accomplir auquel il lui faudra se conformer : être une bonne petite fille, une jeune fille féminine, une bonne épouse, une bonne mère, (et une bonne tout court à travers l'histoire). Le soupçon lesbophobe sera moins fort à son encontre tant l'autonomie d'identité, de sexualité lui est mesurée. Tout au plus sera-t-elle un garçon *manqué* !

Ainsi une différence radicale est-elle produite depuis la différence des sexes jusqu'à l'assignation aux genres féminin et masculin. On est l'un ou bien l'autre, toute variation est passible de répression homophobe.

L'homophobie, avant d'être une chasse aux lesbiennes ou une chasse aux gays, est d'abord une arme dans l'assignation aux genres, un verrou. En ce sens les homosexuel-les en sont victimes, mais pas la cible ! L'homophobie est le gendarme des genres. Elle est là pour dire au masculin et au féminin ce qu'ils ne doivent pas être, *elle signe les différences, elle bloque la diversité*.



## QUELQUES CITATIONS DU DOSSIER RESPEL « COMBATTRE L'HOMOPHOBIE »

Ce dossier a été produit à l'initiative du ministère de la communauté française de Belgique, en charge de l'enseignement obligatoire et de l'égalité des chances.

« L'homophobie des garçons est en quelque sorte une réponse violente à l'impérieuse nécessité de se distinguer des filles et de pouvoir ainsi affirmer son appartenance au sexe masculin. En ce sens, elle est une manifestation supplémentaire de sexisme. »

« L'homophobie ne concerne ainsi pas uniquement les jeunes d'orientation homosexuelle, mais tous les jeunes qui ne se conforment pas aux prescriptions de genre. »

« Afin d'éviter les sarcasmes et le harcèlement homophobes, la majorité des jeunes apprennent très tôt à se conformer au modèle de genre. »

« Ainsi, l'hétérosexisme englobe un ensemble de valeurs et de normes qui forment un système global visant à attribuer à chacun-e une façon déterminée d'être et d'agir. Selon cette vision, les sexes sont complémentaires, ce qui implique que l'homme est créé pour la femme et surtout l'inverse, et que leurs rôles sont radicalement différents. »



## RECOMMANDATIONS DE L'UNESCO (2011) : LA CONSTRUCTION SOCIALE DU GENRE

Objectif d'apprentissage pour le niveau I (5-8 ans) : Définir ce qu'est le « genre »

- La famille, l'école, les amis, les médias et la société sont des sources d'apprentissage sur le genre et les stéréotypes sexuels.

Objectif d'apprentissage pour le niveau II (9-12 ans) : Explorer comment l'inégalité entre les sexes est entretenue par les garçons et les filles, et par les hommes et les femmes

- Les normes sociales et culturelles et les convictions religieuses sont des facteurs qui influent sur les rôles traditionnels des sexes.

- La famille, la communauté et la société sont des contextes où existent des inégalités entre les sexes, par exemple la préférence pour les garçons ou pour les filles.

- Les droits de la personne promeuvent l'égalité entre les hommes et les femmes et entre les garçons et les filles.

- Il est de la responsabilité de chacun de remédier aux inégalités entre les sexes.

# Nicole Mosconi : « L'inégalité des sexes se traduit aussi à l'école. »

## Qu'en pense-t-elle ?

Nicole Mosconi est professeure émérite en sciences de l'éducation à l'université Paris Ouest Nanterre La Défense. Elle a axé ses recherches sur le rapport au savoir, les rapports sociaux de sexe en éducation et formation, les identités sexuées et la mixité scolaire.

**Que devraient savoir en 2013 les enseignant-es sur l'égalité des sexes ?**

Les enseignant-es devraient savoir que la constitution pose un principe d'égalité des sexes qui est contredit par la réalité. La société est régie par un ordre social sexué : le marché du travail, les salaires, les responsabilités politiques, le non-partage des tâches ménagères... L'école n'est pas plus sexiste que le reste de la société, mais elle ne l'est pas moins. Les enseignant-es devraient donc connaître les recherches qui montrent comment l'inégalité des sexes se traduit à l'école et savoir qu'inconsciemment, parce qu'ils ont eux-mêmes intégré les stéréotypes de sexe, ils « produisent du sexisme ».

**Quels sont les résultats de la recherche qui maintenant ne font plus débat ?**

Nous disposons d'un grand nombre de recherches, en France et à l'étranger. Nous savons qu'en classe, on ne s'adresse pas de la même façon aux garçons et aux filles et qu'on ne leur demande pas la même chose. Nous savons que les attentes des enseignant-es sont différentes, que les appréciations qu'ils portent sur les travaux de leurs élèves sont sexuées : les garçons auraient pu mieux faire, les filles ont fait ce qu'elles pouvaient. Nous connaissons bien le double critère d'évaluation sur la conduite des enfants (un garçon est « vivant », une fille perturbatrice), comme sur l'évaluation des travaux (les bons devoirs des garçons sont sur-évalués et leurs mauvais devoirs sont plus sévèrement jugés). Des recherches récentes sur les cours de récréation ont confirmé l'espace plus large occupé par les garçons, les jeux séparés, les zones de contacts



dans lesquelles les garçons ont une position dominante vis-à-vis des filles, l'organisation du groupe des garçons autour d'un leader « qui fait le garçon », le conformisme des enfants. En éducation physique, on sait également que les enseignant-es transmettent des savoirs différents.

**Qu'y a-t-il de nouveau ?**

Nous sommes en train d'avancer sur la manière dont se construisent dans la classe les inégalités de rapports aux savoirs, en particulier durant les séquences d'apprentissage. Les attentes des enseignant-es ont des effets sur les élèves, à travers des réflexions, des remarques, mais aussi par le non-verbal, la gestuelle, la distance. Par exemple le stéréotype extrêmement puissant « les maths c'est masculin, la lecture c'est féminin » a des incidences sur l'action des enseignant-es et se traduit par : « ce sont les garçons qu'il faut aider parce qu'ils ont plus de mal ». Nos séquences

vidéo montrent des choses très fortes, par exemple une enseignante de CM1 envoyant au tableau un garçon qui, contrairement à son attente, se trompe dans un exercice de mathématiques. Elle se rapproche très très près comme si par cette proximité sa pensée allait s'infuser en lui. Des phénomènes comme celui-ci agissent sur le rapport au savoir : si le garçon sent qu'on attend beaucoup de lui, cela le conforte dans l'idée qu'il peut être bon en mathématiques. On peut faire l'hypothèse que les autres élèves le sentent et l'intègrent. Ce sur quoi nous travaillons n'est plus seulement un comptage d'interactions comme j'ai pu faire autrefois, mais l'observation de comment se construit le savoir.

**Pourquoi les savoirs professionnels des enseignant-es n'intègrent-ils pas ces recherches ?**

Jusqu'à maintenant il n'y a pas eu d'engagement politique fort l'idée étant que l'école serait égalitaire. Pourtant les textes existent (souvent sur injonction de l'Europe !) mais leur application laisse à désirer, sans doute à cause d'une obstruction des cadres de l'éducation nationale. Seule une minorité très mobilisée essaie de faire des choses, d'appliquer la convention<sup>6</sup>. Les enseignant-es dans leur grande majorité ne sont pas convaincus de cette nécessité et sont par ailleurs persuadés de traiter tous les élèves de la même façon. Il est sans doute très dur d'accepter l'idée que ce n'est pas le cas et la seule façon que nous avons trouvé de les convaincre c'est de les enregistrer. Je pense à une enseignante de la région bordelaise, qui devant sa séquence vidéo a tout remarqué d'elle-même : « J'ai encore une fois interrogé Jérôme, c'est pas possible ! ». Enfin, sur cette question les gens sont renvoyés à leur position dominant/dominé...

---

6 La convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif a été reconduite pour la période 2013-2018. Elle est parue au BOEN n°6 du 7 février 2013.

**Quel est le lien entre sexisme et homophobie ?**

J'aime beaucoup cette citation de Jean-Louis Bory « L'homosexualité est une façon ordinaire, bien que minoritaire, d'être un être humain. » Il existe un rapport extrêmement étroit entre sexisme et homophobie : l'assimilation des gays aux femmes donne le droit de les mépriser comme on méprise les femmes (les homosexuels se dévalorisent en trahissant leur « classe de sexe ») et on en veut aux lesbiennes de ne pas se soumettre aux « devoirs » de leur sexe. L'hétérosexualité n'est pas plus « naturelle » que l'homosexualité, c'est une norme historiquement créée par la société, et à transformer pour accueillir toutes les formes de sexualité. La sexualité n'a pas pour unique fin la procréation mais aussi le plaisir. De ce point de vue la loi sur le mariage pour tous représente une évolution des normes salutare.

À l'école, je pense que les beaux discours ne sont pas très utiles mais qu'il faut rebondir sur ce qu'on observe, comme les injures « pédé », « gonzesse »... sans doute avec un traitement à distance et indirect pour ne pas humilier les élèves. Pour lutter contre la misogynie et l'homophobie, il faut éduquer les élèves à l'égalité des sexes et des sexualités.

#### Bibliographie

- avec Jacky Beillerot, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Dunod, 2006
- avec Jean-Pierre Pourtois, *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*, PUF, 2002
- *Égalité des sexes en éducation et formation*, PUF, coll. Biennale de l'Éducation et de la Formation, 1998
- *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, PUF, coll. Le pédagogue, 1989.
- *Femmes et savoir, la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, L'Harmattan, coll. Savoir et formation, 1994.



# Réjane Sénac : « Déconstruire la complémentarité des sexes »

Qu'en pense-t-elle ?

Réjane Sénac est chercheuse au CNRS affectée au Centre de Recherches Politiques de Sciences Po (CEVIPOF), enseignante à Sciences-Po Paris et à l'université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.

Comment a évolué récemment le droit sur les discriminations ?

L'évolution du droit antidiscriminatoire français est à mettre en relation avec celle du droit communautaire aussi bien dans les traités, les directives ou la jurisprudence. C'est dans cette perspective que la loi du 18 novembre 2001 définit 18 critères de discrimination et introduit la notion de discrimination indirecte ainsi que l'aménagement de la charge de la preuve. La loi de janvier 2012 de la modernisation sociale étend au domaine du logement les principales innovations que la loi de novembre 2001 avait introduites dans le code du travail. Malgré ces avancées, l'arsenal juridique est incomplet aussi bien en termes de champs d'application et que de traitement des différents critères de discrimination. C'est ainsi que les parlementaires viennent d'homogénéiser le délais de prescription sur la liberté de la presse qui était depuis 2004 d'un an pour les injures ou diffamations fondées sur l'origine, l'ethnie, la race ou la religion lorsque celles fondées sur le sexe, l'orientation sexuelle ou le handicap n'étaient que d'un délai de trois mois. L'article 1<sup>er</sup> de la Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen souligne l'ancrage juridique et historique du droit antidiscriminatoire français dans un traitement prioritaire des critères ethnoculturels : « Le droit assure l'égalité de tous les Français sans distinction d'origine, de race ou de religion ».

**Pour vous les vraies raisons sont profondes.**

La persistance des inégalités entre les sexes et la longue invisibilité des questions d'homophobie ne peuvent être comprises que si l'on éclaire le manque d'efficacité et d'efficience du droit par



un sexisme et un hétérosexisme constituant. La complémentarité des sexes est en effet un mythe fondateur de notre République au cœur de notre constitution ainsi que des différentes branches du droit (pénal, fiscal, social...).

**Vous pensez donc que l'exclusion des femmes de la démocratie et du pouvoir est structurelle**

Rappelons que Jean-Jacques Rousseau, le théoricien du contrat social à qui la République française a rendu hommage en 2012 en fêtant le tricentenaire de sa naissance, est aussi celui qui justifia l'exclusion des femmes du pouvoir (*potestas*) au nom de leur prétendue incapacité (*potentia*) à se détacher de la « rigidité des devoirs » relatifs à leur sexe, faisant d'elles des êtres de nature plus que de raison... Dans *L'Émile*, son traité d'éducation sur « l'art de former les hommes », dont on peut espérer que plus aucun-e professeur-e des écoles ne s'inspire, il consacre un chapitre à l'éducation de « la » femme qu'il nomme non sans cynisme Sophie alors qu'il explique pourquoi elle ne pourra être qu'une bonne épouse et une bonne mère de citoyen. À

celles qui se plaignent de « l'injuste inégalité qu'y met l'homme », il répond que « cette inégalité n'est point une institution humaine, ou du moins elle n'est point l'ouvrage du préjugé, mais de la raison » car « il n'y a nulle parité entre les deux sexes quant à la conséquence du sexe. Le mâle n'est mâle qu'en certains instants, la femelle est femelle toute sa vie, ou du moins toute sa jeunesse ».

Revendiquer l'égalité de tous les individus quels que soient leur sexe et leur orientation sexuelle c'est déconstruire la complémentarité des sexes et donc reconstruire de nouveaux fondements républicains.

#### Comment s'en sortir ?

Il s'agit d'examiner la manière dont les individus bricolent une cohérence entre leur vécu des différences entre les sexes - qu'ils les jugent légitimes ou illégitimes (et les qualifient alors d'« inégalités ») - et le principe d'égalité républicaine et démocratique. Ma recherche sur la perception des inégalités femmes-hommes fait émerger deux conceptions de « l'ordre sexué » au sens de ce qui fait autorité, norme et hiérarchie dans la définition de ce qu'est être une femme et ce qu'est être un homme. La première combinaison, qualifiée d'« harmonie naturelle », repose sur le postulat selon lequel la société tend naturellement vers la justice et le bonheur lorsqu'elle respecte l'ordre naturel conférant aux hommes et aux femmes des fonctions et des places différentes au sens de « complémentaires », de la procréation à la production sociale et politique. Elle est fondée sur l'idée que la différence entre les sexes est incompatible avec l'égalité entendue comme « mêmeté ». La seconde combinaison, qualifiée de « droit à l'égalité », pense les différences dans l'égalité entendue comme un principe politique et non comme le fait d'être similaire. Dans ce modèle, l'ordre social et politique est premier, et non pas un prétendu ordre naturel qui n'est que notre manière de lire, de construire ou de comprendre la nature. Il s'agit donc de déconstruire la complémentarité des sexes pour transformer en profondeur la société.

#### Et dans l'éducation ?

Les textes sur l'éducation non sexiste et la lutte contre l'homophobie portent-ils une forme de tolérance à la différence et son respect ou une déconstruction des stéréotypes ? La lecture des textes tels que la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif récemment signée pour la période 2013-2018 incarne une cohabitation de ces deux logiques. Ses objectifs sont ainsi définis comme le fait de « créer les conditions pour que l'École porte à tous les niveaux le message de l'Égalité entre les filles et les garçons et participe à modifier la division sexuée des rôles dans la société. » À l'instar des pratiques pédagogiques des pays nordiques, dont s'inspire en particulier la crèche Bourdarias de Saint-Ouen, la déconstruction des assignations sexuées, voire sexistes, repose sur l'organisation d'atelier d'expression des émotions, mais aussi de la force par le bricolage... autant pour les garçons que pour les filles. L'école comme agent de socialisation et de citoyenneté se doit donc d'être exemplaire. Des réflexes apparemment anodins ou bienveillants tels que : « il faut autant de garçons que de filles dans une classe » soulignent la distance qu'il reste encore à parcourir pour que l'enseignement ne soit plus fondé sur le postulat de la complémentarité des sexes.

#### Pourquoi à votre avis ?

Sans doute parce que l'école est une instance de socialisation centrale, mais qui s'inscrit dans un système comprenant un entremêlement d'acteurs et de normes (familiale, politique, économique, médiatique...). Dans une logique d'investissement social, la gestion pacifiée des différences dans le registre de la tolérance est plus simple et consensuelle. Elle n'est alors pas transformatrice, mais juste correctrice, voire conservatrice. Sur ce sujet, la confiance en l'avenir doit donc être lucide et aiguisée.

Mai 2013

### Bibliographie

- avec Sandrine Dauphin, *Femmes-hommes : penser l'égalité*, La Documentation française, 2012.
- *L'invention de la diversité*, PUF, 2012.
- *Femmes-hommes : des inégalités à l'égalité ?*, Problèmes politiques et sociaux, n° 968, 2010.
- avec Pierre Muller et al., *Genre et action publique : la frontière public-privé en questions*, L'Harmattan, 2009.
- *L'ordre sexué - La perception des inégalités femmes-hommes*, PUF, 2007.

# Corps et stéréotypes

« *Le corps à l'école pose problème.* »

Extrait du mémoire de master II

« L'éducation artistique à l'école : les normes-différences »

Édith Boivin-Broussolle, juin 2007

## ACTIVITÉS SPORTIVES

La valorisation des activités sportives est particulièrement importante dans la société et se manifeste différemment entre filles et garçons. Les activités choisies par les élèves et leurs compétences tendent à se différencier petit à petit au fil de la scolarité.

Une fille qui court « comme un garçon » - sous-entendu comme un garçon qui court vite - sera l'objet de l'estime de tous les élèves à l'école primaire lors des activités physiques. Elle sera choisie dans les équipes de jeux. Au fur et à mesure de l'avancement dans la scolarité, les conduites d'évitement d'une fille « non sportive » seront de moins en moins socialement dévalorisées dans le groupe. En revanche une fille « trop sportive » peut être mise à l'écart du groupe de filles. Chez les adultes, en ce qui concerne les sportives de haut niveau, la « suspicion d'homosexualité » est fréquente, ce qui révèle l'inaptitude d'une partie de l'opinion à concevoir que les femmes puissent accéder au haut niveau dans un grand nombre de sports.

Penser que tous les garçons homosexuels « sont nuls en sport » est un stéréotype qui peut être en partie brisé par les coming out - trop rares - des sportifs de haut niveau. Néanmoins de nombreux témoignages d'homosexuels relatent le calvaire qu'ils ont subi au collège et au lycée mais aussi à l'école primaire.

Ils ne sont pas les seuls : les « Bouboule », les « à lunettes », les « boulets », les « pas bien coordonnés », les timides, les peureux, les lents, les trop petits, les « chouchous à sa maîtresse »... ont tous et toutes connu les mêmes humiliations d'être choisis en dernier dans les équipes (Ah ! Non, pas lui !), voire d'être imposés par l'enseignant, de ne jamais recevoir de passe aux jeux de ballon, de subir quolibets et jugements négatifs, d'être classés derniers à la course, au saut, au lancer..., d'avoir des mauvaises notes mesurées scientifiquement par un chronomètre ou un mètre : une preuve objective de leur nullité.

Le foot à la récré comme les discussions sur un match vu à la télé, le foot du mercredi ou les dimanches au stade sont le moyen pour certains garçons très jeunes de montrer à tous qu'ils vont « entrer dans la maison des hommes ». Certains - qui seront homosexuels ou non - manifestent très tôt leur non attirance pour ces activités de communion masculine. Ils doivent apprendre à faire semblant, sous peine d'être rejetés du groupe.

On peut penser que la question de l'humiliation dans les vestiaires est réservée aux classes du secondaire. La vigilance est toutefois de mise lors des activités de piscine ou nécessitant un changement de tenue.

**Les rôles de l'école** sont multiples : permettre à chacune et chacun de développer ses compétences motrices dans des activités où il prend du plaisir ; s'initier à de multiples pratiques dont le foot bien sûr ! ; valoriser la progression et les efforts individuels sans comparaison, classement ni note ; définir des objectifs autres que la victoire ou la défaite ; concevoir les activités collectives avec des finalités d'inclusion, de partage et d'entraide ; valoriser le plaisir et la motivation en dehors de toute question de genre (« il saute super bien à la corde », « elle lance la balle vraiment très loin », « il participe au spectacle de danse »,

« elle adore regarder les matches de rugby ») et contrebalancer la non-mixité et l'esprit de compétition prônés en général par les clubs sportifs.

Rien ne justifie de réserver certaines activités physiques aux filles ou aux garçons. De la même manière on ne trouve pas d'un côté souplesse, élégance et performance artistique face à force, courage et stratégie. Ces stéréotypes peuvent être combattus dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité, y compris lors des activités en cours de récréation.

### UN EXEMPLE : LA DANSE

Pourquoi la danse reste-t-elle confidentielle dans les enseignements et est-elle essentiellement réservée aux femmes ?

Le corps à l'école pose problème, ce que montre l'absence de discours sur le corps comme le manque de représentations par l'image. Par opposition l'hyper-corporalité de nos sociétés contemporaines, loin de se confiner à la mode tatouages, piercings et autres codes corporels, s'étend à bien des domaines : un véritable processus d'héroïsation a propulsé les sportifs de compétition au rang de figures mythiques, dont le corps en mouvement constitue un idéal de virilité pour des millions d'adolescents.

Notre culture inscrit un rapport au corps différent chez les hommes et les femmes, différencie les gestes (la dépense physique) et les représentations. D'ailleurs pour certains élèves, le corps peut être moins un problème que sa représentation elle-même. Dans ce contexte la danse apparaît souvent comme l'expression narcissique d'une féminité ou pis d'une homosexualité masculine quand le sport s'affirme instrumental, dominateur et compétitif. N'étant pas régie par un règlement ou un code de pointage, elle s'adapte mal aux compétitions ; enfin la danse invente son cadre et ses normes quand le sport fixe un espace temps de référence universel et mesurable. Tout donc sépare ces deux techniques du corps.

Il y a donc une vraie nécessité pour les enseignantes et les enseignants désireux d'enseigner la danse à l'école de s'engager dans un processus d'analyse et de recevoir une formation sous forme de pratique et de réflexion.

Les progressions pédagogiques pour les cycles 2 et 3, qui ont le mérite d'exister, ne peuvent se suffire à elles-mêmes. Les programmes de 2002 parlaient de la danse qui met en œuvre le « corps poétique », terminologie qui aurait fait plaisir à Gaston Bachelard mais qui mériterait néanmoins une légère explication.

À l'âge de la maternelle, les représentations ne sont pas encore figées. C'est là que peuvent se faire des rencontres importantes pour les enfants même si nous ne cessons jamais, la vie durant, d'accumuler les expériences et d'explorer notre corps. La danse propose une unification du corps, ce corps qui parle de lui-même et qui est le reflet de la personnalité. Un travail axé sur une pratique artistique comme la danse permet de comprendre que les représentations liées au corps sont à questionner dès le plus jeune âge de l'enfant. Plus tard les professeur-es d'éducation physique sont témoins de difficultés ou de malaises chez certain-es adolescent-es car c'est dans leurs cours que le corps entre le plus en jeu.

C'est une des raisons pour lesquelles il est important de promouvoir la danse et plus largement l'éducation artistique et culturelle. Seul un enseignement ouvert à tous les arts, à toutes les cultures, et suivi par tous les enfants de la maternelle à l'université, est en mesure de permettre une humanisation indispensable à la construction de l'individu et provoquer la rencontre unique avec l'émotion artistique.

# Les relations amoureuses



« Ils se marièrent et ils eurent beaucoup d'enfants... ». La chute habituelle de bien des contes fait souvent l'impasse sur le mot « amour ». Il peut être question d'épreuves à traverser, d'attentes, de refus, de fuite... mais quid du sentiment amoureux ? C'est une belle question pour les débats philo à l'école, à tout âge, et dans notre société il est d'ailleurs beaucoup plus facile de dire qu'on a une amoureuse ou un amoureux quand on est petit ! À 4 ans ça ne pose aucun problème, à 6 on se tortille, à 10 ce n'est plus possible.

Que faire alors si on est amoureux ou amoureuse de quelqu'un du même sexe ? À l'école ça n'existe pas, les enseignant-es n'abordent jamais la question, laissent peu souvent à disposition des albums qui en parlent. Dans la cour les insultes font comprendre que « c'est pas bien ». Plus tard, les évocations qui pourraient être faites restent absentes ou ridicules comme la fameuse phrase du Lagarde et Michard sur « les relations tumultueuses » de Verlaine et Rimbaud. Pourtant la société a bougé, on voit désormais des gays et des lesbiennes dans les séries télévisées, les débats sur le PACS en 1999 ou sur le mariage en 2012 et 2013 ont traversé la société, des personnalités médiatiques ont effectué leur coming-out. À l'école les couples de femmes ou d'hommes qui sont parents d'élèves sont aujourd'hui visibles, de plus en plus d'enseignantes ou d'enseignants ne « cachent » plus leur conjoint... mais dans la classe comme dans la cour, rien n'a changé...

... ou presque : il existe des classes où « on en parle ».

Comment se fait-il que les élèves, dans leur quasi-majorité, ne trouvent rien à redire à une histoire où il y a deux mamans qui s'aiment, où Raphaël aime Jérôme, où Philomène va rejoindre Lili, où Rémi est troublé par Hubert... et que dans le même temps la violence et les agressions homophobes ne reculent pas ? Pourquoi notre école et notre société laissent-elles ancrer chez les jeunes stéréotypes et comportements discriminatoires ? La réponse est sans doute dans la frilosité de l'institution qui, malgré quelques propos encourageants, n'a dans ces dernières années engagé aucun moyen de formation des enseignant-es.

Traiter dans tous les lieux de l'école les agressions verbales, les situations de harcèlement et de violence est une nécessité. Ce n'est pas suffisant. Par le débat, par l'intermédiaire de la littérature de jeunesse également, l'école doit ouvrir un espace pour que s'exprime une parole positive sur les relations amoureuses, y compris entre personnes de même sexe. Il ne s'agit pas de la parole des enseignant-es mais d'un espace de parole, social et scolaire, qui a un double objectif. D'une part faire approcher par tous les élèves la légitimité et la réalité des relations amoureuses homosexuelles, quelles que soient les idées reçues de chacun ; d'autre part permettre à de jeunes filles et de jeunes garçons d'entendre sans jugement des mots qui correspondent à ce qu'ils et elles ressentent au fond d'eux-mêmes.

# Familles homoparentales à l'école



C'est à partir de questions pratiques que doit être pensé l'accueil des familles homoparentales dans les écoles. Un premier volet concerne l'accueil général des familles et les progrès que l'institution doit accomplir. Cela passe par les conditions matérielles d'accueil indispensables pour que tout le monde se sente à l'aise. Qui n'a jamais proposé aux parents de s'asseoir sur les toutes petites chaises d'une classe ? Ne devrait-on pas dans les écoles disposer d'un espace dédié ? Tout le monde s'accorde

aujourd'hui sur l'impact du rapport des parents à l'école sur la réussite scolaire de leurs enfants. Une formation sérieuse devrait permettre aux enseignant-es de davantage valoriser le travail en classe, de s'appuyer sur la fierté des parents, pour étayer la réussite scolaire.

Pour les familles homoparentales, le malaise peut poindre dès l'inscription des enfants. À l'inverse, des dispositions simples peuvent en faciliter l'accueil. La maire de Montpellier a décidé d'organiser le formulaire d'inscription de la manière suivante : responsable légal 1 (père - mère - tuteur), responsable légal 2 (idem), autre personne physique ou morale contribuant à l'éducation de l'enfant. Il en est de même pour les personnes à prévenir ou autorisées à venir chercher l'enfant : personne 1, personne 2, etc. Une telle initiative, qui reste isolée, laisse à toutes les familles, qu'elles soient recomposées, monoparentales ou homoparentales, la possibilité de se reconnaître sans se voir rappeler qu'elles ne correspondent pas au schéma traditionnel.

À l'entrée en maternelle, il est important que l'enfant sache que ses deux parents sont reconnus par l'enseignante ou l'enseignant. La façon de les nommer est une question qui devrait être abordée immédiatement. Comment l'enfant nomme-t-il ses deux papas ou ses deux mamans ? Comment les parents souhaitent-ils être nommés par la maîtresse ? Entre 50 000 et 300 000 enfants vivant dans des familles homoparentales, selon les sources, sont scolarisés. C'est en grandissant, et au contact de leurs camarades, qu'ils vont réaliser que leur situation familiale n'est pas exactement la même que celle des autres. Le rôle des enseignant-es est bien évidemment d'éviter toute stigmatisation. Pour cela il est aisé de travailler sur la diversité des familles, pour montrer que dans chaque classe, les différentes situations des élèves composent la norme... La littérature de jeunesse, à tous les niveaux de l'école primaire, est un excellent outil à mettre entre les mains des élèves pour aborder cette question de manière distanciée.

# Nathalie Mestre :

## « Accueillir toutes les familles »

### Qu'en pense-t-elle ?

Nathalie Mestre est présidente des *Enfants d'arc-en-ciel*, une association de familles homoparentales.

Qu'attendez-vous de l'institution scolaire ?

Nous souhaitons des textes officiels qui engagent réellement l'administration et des programmes qui permettent de lutter contre l'ensemble des discriminations, l'homophobie en particulier, dès la maternelle. Ces programmes doivent être adaptés en fonction de l'âge des enfants et s'appuyer sur des outils (manuel, littérature de jeunesse...) dont certains existent déjà. Pour nous il n'est pas possible d'avancer sur la question des familles homoparentales sans travailler dans la société sur le sexisme et l'homophobie. Nous demandons que les enseignant-es soient formés à ces problématiques. Ils sont mal à l'aise, et cela se sent particulièrement cette année<sup>7</sup> avec les débats qui précèdent le vote de la loi sur le mariage pour tous. On assiste à une recrudescence de propos homophobes, les enfants sont touchés par le climat ambiant et sont, plus que d'habitude, victimes de réflexions de la part des autres élèves. L'institution doit réagir.

À quoi vous heurtez-vous aujourd'hui ?

Principalement au manque de reconnaissance et de connaissance sur ce que sont les familles homoparentales. L'école a le devoir d'accepter tous les enfants et toutes leurs familles, telles qu'elles sont, sans jugement. Dans l'immense majorité des cas, la relation à l'école est satisfaisante. Certaines directrices et directeurs vont même jusqu'à modifier le formulaire d'inscription pour inclure le deuxième parent, le parent social. Il existe des disparités sur la possibilité pour les deux parents de voter aux



élections des parents d'élèves, et dans certains endroits le parent social peut se présenter alors qu'il ne peut pas voter ! Il est arrivé que nous remontent également des difficultés sur les noms utilisés par les enfants ou les enseignant-es (« Qui vient te chercher ? Mais non, tu ne peux pas avoir deux mamans ! »). Pour dissiper ces situations de malaise, une discussion devrait permettre de s'informer sur comment l'élève appelle ses parents et sur comment ces derniers souhaitent être nommés par les adultes. Tout ceci ne concerne pas uniquement les familles homoparentales.



7 Automne 2012



# L'éducation affective et sexuelle dans la classe

Faire de l'éducation affective et sexuelle à l'école, au collège et au lycée, malgré les textes officiels<sup>8</sup> qui y invitent, n'est pas souvent une réalité dans les classes. Ou du moins le croit-on. En effet, qui n'aborde pas dans ses cours, volontairement ou non, des aspects ayant un lien plus ou moins évident avec l'une des composantes de la sexualité humaine ?

Faire de l'éducation affective et sexuelle, ce n'est pas se limiter à des connaissances physiologiques liées principalement au cours de sciences. C'est explorer l'ensemble des composantes de la sexualité : le genre, les valeurs éthiques et morales, les sentiments, les stéréotypes, l'orientation sexuelle, la loi, le rôle des médias, le développement psycho-sexuel, le lien avec les religions, l'identité, la première fois... Et ces questions, avec ou sans séances d'éducation affective et sexuelle, émergent bien souvent dans les établissements, dans tous les cours, à travers les attitudes et les disciplines.

Puisque, de fait, ces questions sont posées dans les classes, de la maternelle au lycée, quelle importance y accorder ?

Ces questions arrivent dans la classe, espace public et de partage, espace de relations entre pairs ou de relations élèves-professeur, espace où l'apprentissage et le savoir sont au cœur du dispositif. Dans cet espace l'élève apprenant n'en reste pas moins un sujet et le professeur apprenant n'en reste pas moins une personne.

Les questions qui émergent, préoccupations des jeunes selon leur âge et leur développement personnel, ne demandent alors qu'à devenir une matière permettant apprentissage de savoirs et d'attitudes. La prise en compte de ce réel émergent est d'autant plus importante que l'absence de prise en compte de ces questions peut entraîner perturbations et blocages, là où elles pourraient être source de progrès.

Car il s'agit bien aussi de progrès scolaire de l'élève. L'élève préoccupé, en questionnement, parfois en mal-être peut devenir l'élève décrocheur, absent, perturbateur. Ces questionnements, parfois récurrents peuvent prendre le dessus sur toute autre sujet, au point de gêner l'apprentissage, de développer une estime de soi de plus en plus défaillante. Et sans estime de soi suffisamment étayée peut-on penser qu'un élève puisse être dans une réussite scolaire durable ? Une des composantes transversales essentielles de la mise en place de séances d'éducation affective et sexuelle (EAS) est donc l'amélioration de l'estime de soi.

## QUEL PROJET ?

Une fois le diagnostic fait, l'équipe est amenée à se demander comment peut se construire un projet. Un point d'appui primordial est l'existence active du CESC<sup>9</sup>. Dans les secteurs où cela est envisageable des liens seront tissés entre les écoles et les établissements du second degré afin de penser cet apprentissage dans le cadre d'un parcours scolaire.

Un des aspects essentiels est d'évaluer les moyens financiers et humains dont dispose l'établissement. Le recensement des personnes formées à l'éducation à la sexualité est indispensable pour construire le projet. Toutefois, il existe un vrai paradoxe : à la fois la nécessité d'être formé pour aborder ce travail avec les

---

8 *L'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées*. Circulaire n°2003-027 du 17 février 2003.

9 Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté. Circulaire n°2006-197 du 30 novembre 2006.

élèves et le fait que l'éducation à la sexualité surgisse à tout moment dans toutes les classes. Les établissements pourront donc mettre en place des binômes d'intervenants dont au moins un est formé.

Il pourra être envisagé de travailler avec des intervenants extérieurs. Dans ce cas, il paraît primordial que ce soit l'établissement, l'enseignant qui restent porteur du projet. Ce travail sera dans tous les cas contractualisé et prendra appui sur un projet élaboré conjointement entre l'établissement et l'intervenant. En effet, la réalité de chaque établissement, de chaque classe est différente ; aussi, le postulat de départ étant de partir d'où en est le groupe d'élèves, il semble difficile d'envisager une intervention identique auprès de chaque groupe.

### DEUX CAS DISTINCTS

Il convient de bien distinguer deux situations : une séance ordinaire où l'EAS s'invite sans que cela soit prévu ; une séance où l'EAS est pensé dans un dispositif d'apprentissage.

Le premier cas par définition ne peut pas être réellement préparé ; c'est le recul et l'ouverture d'esprit du professeur, l'ambiance de la classe, le respect entre élèves qui seront des éléments plus ou moins contenant. Dans cette situation, quelques pistes peuvent toutefois être privilégiées :

- faire savoir aux élèves que la question a été entendue, qu'elle sera traitée ultérieurement et non immédiatement dans le cours ; cela permet de la renvoyer à des compétences et des savoirs ;
- la traiter de façon différée, après préparation, surtout si elle peut relever d'un apprentissage disciplinaire ;
- la renvoyer aux séquences d'EAS programmées dans l'établissement ou l'école ; d'où la nécessité que chaque membre de l'équipe pédagogique soit au courant de ces programmations ou dispositifs.

Dans le second cas, l'EAS est donc pensé par l'établissement comme un espace d'apprentissage à part entière. Les séances pourraient avoir lieu tout au long de la scolarité, quelques séances chaque année ou davantage de séances regroupées à divers moments de la scolarité dans la cadre du parcours du CESC. Cette dernière solution semble plus pratique à mettre en place. Il pourrait être envisagé, par exemple et dans l'idéal, 4 à 6 séances en grande section de maternelle, en CE1, en CM2, en 6<sup>e</sup>, en 3<sup>e</sup> et en 1<sup>re</sup>. Ainsi le parcours de chaque élève serait balisé de moments clés, auxquels s'ajouteraient les apprentissages en sciences, en CM2 et en 4<sup>e</sup> principalement.

Toutefois, la mise en place des séances d'EAS relève encore bien souvent au départ de personnels volontaires qui se lancent seuls ou à deux, après une prise de conscience de la nécessité de « faire quelque chose ». C'est parfois le point de départ d'un projet. Et il faut parfois faire avec, le personnel concerné sentant très vite le besoin de s'informer et de se former.

### QUELS CONTENUS ABORDER ?

Ceux-ci sont bien trop nombreux pour être tous évoqués ici, mais quelques idées peuvent être dégagées avec pour volonté l'exemple, et non pas l'exemplarité, et la mise en lien avec les apprentissages disciplinaires ou transversaux.

Tout travail doit prendre le temps de faire émerger les représentations des élèves afin de s'assurer que les échanges se situent bien là où en sont les élèves et pas là où le professeur ou l'intervenant pense qu'ils en sont. Cette entrée en EAS est le moment le plus délicat parce qu'il met des mots, parfois pour la première fois, sur de l'intime. Les règles nécessaires à la mise en place de l'EAS sont à développer dès le

départ pour protéger les paroles, les élèves, les professeurs. On peut utiliser des démarches telles que le brainstorming autour d'un mot choisi pour initier le travail.

C'est à partir de ces représentations que se construiront les autres séances. Chaque éducateur à la sexualité se construira au gré des rencontres et des travaux conduits une sorte de boîte à outils dans laquelle il puisera selon les préoccupations des élèves (certaines activités sont transférables sur d'autres niveaux).

**En maternelle :** projet de danse ou d'expression pour travailler sur son corps ; distinctions et ressemblances filles/garçons (corps, attitudes, etc.) ; comment filles et garçons utilisent les coins aménagés de la classe lors de l'accueil (stéréotypes de genre) ; lecture d'albums où les rôles des filles et des garçons sont variés et non stéréotypés...

**En CE1 :** les filles et les garçons dans la littérature de jeunesse ; projet autour des familles : qu'est-ce qu'une famille ? quelles en sont les organisations ? les différentes familles dans le monde ; des ateliers philo avec des sujets ciblés : aimer, l'autre, la loi, le divorce, la mort, l'adoption, etc. ; travail sur les stéréotypes de genre à partir des jouets...

**En CM2 et/ou en 6<sup>e</sup> :** les transformations du corps, la puberté ; les relations filles-garçons à partir de lectures en réseau ; des questionnements sur le genre, l'orientation sexuelle, l'identité à partir d'extraits du film *Billy Elliot*, en lien avec un projet de danse en EPS ; les registres de langue à partir du brainstorming ; projet autour du portrait, lié à l'histoire des arts, qui peut se décliner tant en littérature, qu'en production d'écrits et qu'en arts plastiques ; les hommes et les femmes dans l'Antiquité en histoire ; etc.

**En 3<sup>e</sup> :** une séance autour de la première fois, en interrogeant quelles premières fois, du point de vue des sentiments, du désir, des peurs ou des aspects pratiques ; une séance autour de l'orientation sexuelle avec par exemple l'utilisation des courts métrages de l'INPES<sup>10</sup> (dvd et livret d'accompagnement) ; les représentations du masculin et du féminin dans l'art lors de la visite d'une exposition ; travail sur les clips vidéos, ce qui permet aussi d'aborder la question des médias, voire de la pornographie...

**Au lycée :** travail autour d'une chanson (*Je suis de celles* de Bénabar, *Roméo et Juliette* d'Abd al Malik), puis en dégager des thèmes d'où mise en place de travaux de recherche ou d'exposés ; liens entre philosophie, genre, identité dans le cours ; liens possibles avec les différentes composantes de la sexualité en français (*Une partie de campagne* de Maupassant), en histoire (rôle et place des femmes), en éducation civique, juridique et sociale (la loi) ; l'orientation sexuelle (les films *Beautiful thing*, *Fucking Amal* ou *C.R.A.Z.Y.* peuvent servir de support) ; etc.

On voit bien avec cette liste de possibles les occasions et les outils pour éduquer à la sexualité. Plutôt que d'être dans le déni, les enseignant-es ont tout intérêt à l'aborder, à se former pour s'en saisir. Ces préoccupations ne sont pas les ennemis des savoirs et des conduites de classe, mais bien des supports à envisager sous un autre angle afin d'en faire un objet de connaissances et de compétences, au service de tous les apprentissages des élèves et de leur mieux-être.

---

<sup>10</sup> *Jeune et homo sous le regard des autres* ; <http://ww.inpes.sante.fr/>

# Éducation à la sexualité : les textes existent !

Les trois séances annuelles d'éducation à la sexualité prévues dans les programmes pour toutes les années de la scolarité ne sont pas effectuées à l'école primaire dans la quasi-totalité des écoles. Pourtant dans le cadre de ces séances il est possible d'aborder la « lutte contre les préjugés sexistes ou homophobes » et de répondre aux questions que se posent les élèves en insistant sur les relations affectives entre les personnes.

Les circulaires qui suivent sont parues au Bulletin officiel et sont des points d'appui :

**BOEN hors-série n° 10 du 2 novembre 2000**

▪ <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/hs10/hs10.htm>

À l'école, au collège et au lycée, de la mixité à l'égalité, une série de scénarios sont proposés comme des supports pédagogiques. L'un d'eux porte sur les insultes homophobes perçues comme anodines en appelant à la vigilance.

**Circulaire parue au BOEN n° 44 du 29 novembre 2001**

▪ <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo011129/MENE0102529C.htm>

Traitant de la journée mondiale de lutte contre le SIDA, elle exprime une volonté forte de lutter, notamment, contre l'homophobie.

**« 30 propositions pour lutter contre les violences sexuelles dans les établissements scolaires », rapport de Nicole Belloubet-Frier, octobre 2001 (extrait)**

▪ <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/014000716/index.shtml> ou <http://www.education.gouv.fr/cid1985/30-propositions-pour-lutter-contre-les-violences-sexuelles-dans-les-etablissements-scolaires.html>

« C'est la raison pour laquelle il faut sans aucun doute dépasser les cours d'éducation sexuelle tels qu'ils ont été pratiqués jusqu'alors, dans leur version biologique, techniciste et trop ciblée. Il doit s'agir prioritairement d'une "éducation affective", d'une éducation relationnelle de l'être humain, susceptible d'évoquer les questions relatives aux différences. Cette éducation doit aborder de manière « humanisante » l'éventail affectif des comportements relationnels, être en mesure d'évoquer l'hétérosexualité et les discriminations sexistes, l'homosexualité et l'homophobie, et œuvrer, par la connaissance, à combattre préjugés ou angoisses personnelles bien souvent à l'origine des attitudes de rejet. C'est à partir d'une éducation affective ainsi entendue que pourront être par ailleurs abordées les déviances liées aux phénomènes de violence physiques et sexuelles. »

**Circulaire parue au BOEN n° 9 du 27 février 2003**

▪ <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo030227/MENE0300322C.htm>

Cette circulaire explique le développement de l'éducation à la sexualité « légitimée par la lutte contre les préjugés sexistes ou homophobes ». À l'école primaire, « l'ensemble des questions relatives à l'éducation à la sexualité est abordé collectivement par l'équipe des maîtres lors de conseils de cycle ou de conseils de

maîtres. Les objectifs de cet enseignement intégré aux programmes ainsi que les modalités retenues pour sa mise en œuvre feront en outre l'objet d'une présentation lors du conseil d'école ». Cette circulaire est particulièrement importante car elle stipule la nécessité de 3 séquences annuelles (ou l'équivalent) consacrées à l'éducation à la sexualité et elle aborde cette éducation en dehors de la stricte approche reproductive ou médicale. Les relations amoureuses, le respect de l'autre, la lutte contre les violences sexistes et homophobes contraires aux droits de l'homme sont explicitement cités.

« Les attitudes à l'égard de la vie en société des élèves en fin d'école primaire et en fin de collège »  
*in* Les dossiers, n° 186, juillet 2007, ministère de l'éducation nationale, DEPP (extrait)

▪ <http://www.education.gouv.fr/cid5355/les-attitudes-a-l-egard-de-la-vie-en-societe-des-eleves-en-fin-d-ecole-primaire-et-en-fin-de-college.html>

<http://media.education.gouv.fr/file/82/4/5824.pdf> ou

<http://educ-eval.pleiade.education.fr/pdf/dossier186/dossier186.pdf>

« 1.1. Objet de l'évaluation - bilan 2005

« La présente évaluation tend à apprécier le degré de respect que les élèves à la fin de l'école primaire et à la fin du collège peuvent avoir à l'égard de valeurs de la République telles que le rejet du racisme, du sexisme, de toute forme de discrimination ou encore de la violence. Leur honnêteté dans la vie courante comme dans la vie scolaire et l'intérêt qu'ils accordent à un certain nombre de règles fondamentales de la vie en société sont aussi au centre des préoccupations de cette étude.

« Les thèmes abordés ont porté sur le sexisme, la xénophobie, le racisme, le chômage et la précarité, les libertés d'expression et de manifestation, les droits de grève et de vote, la solidarité nationale et internationale, la relation à autrui, le respect des autres, de soi, des lois et règles. Les élèves ont été questionnés sur le règlement intérieur de l'école ou du collège ainsi que sur les normes sociales et scolaires. Enfin, au collège uniquement, des questions ont également été posées sur les délégués de classes et l'homophobie. »

**Circulaire parue au BOEN n° 45 du 7 décembre 2006**

▪ <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/45/MENE0602019C.htm>

Les actions éducatives visant à prévenir les atteintes à l'intégrité physique et à la dignité de la personne, qu'elles soient liées à la protection de l'enfance, aux actes à caractère raciste ou antisémite, aux comportements sexistes et homophobes.

**Circulaire de préparation de la rentrée 2008 parue au BOEN n° 15 du 4 avril 2008**

▪ <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/15/MENE0800308C.htm>

Elle prévoit de « lutter contre toutes les violences et toutes les discriminations, notamment l'homophobie.

« L'école doit offrir à tous les enfants des chances égales et une intégration réussie dans la société. Sa mission est donc aussi de promouvoir l'égalité entre les hommes et les femmes, de permettre une prise de conscience des discriminations, de faire disparaître les préjugés, de changer les mentalités et les pratiques. Au sein des établissements, une importance particulière devra être accordée aux actions visant à prévenir les atteintes à l'intégrité physique et à la dignité de la personne : violences racistes et antisémites, violences envers les filles, violences à caractère sexuel, notamment l'homophobie. »

**Circulaire de préparation de la rentrée 2009 parue au BOEN n° 21 du 21 mai 2009**

▪ <http://www.education.gouv.fr/cid27581/mene0911464c.html>

« Le refus des discriminations : L'école est un lieu où s'affirme l'égalité de tous les êtres humains : la communauté éducative doit faire preuve de la plus grande vigilance et de la plus grande fermeté à l'égard de toutes les formes de racisme, d'antisémitisme, d'homophobie et de sexisme. »

**Site internet du ministère de l'éducation nationale, 2011**

▪ <http://www.education.gouv.fr/>

Le site du ministère consacre dans son onglet « Politique éducative » une page à la lutte contre l'homophobie. On y lit « Le ministère est engagé dans la lutte contre toutes les formes de discriminations et dans la promotion de l'égalité des chances. Il agit contre l'homophobie et de l'aide aux élèves qui en sont victimes. » On y trouve le n° de la ligne Azur 0810 20 30 40 et quelques contacts d'associations agréés.

**Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif parue au BOEN n° 6 du 7 février 2013 (extraits)**

▪ [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=67018](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=67018)

« Préjugés et stéréotypes sexistes, ancrés dans l'inconscient collectif, sont la source directe de discriminations et, à ce titre, doivent être combattus dès le plus jeune âge ».

« Mettre en place un plan d'action spécifique à l'école primaire de manière à développer dès le plus jeune âge une culture de l'égalité entre les sexes. »

« Cette démarche est d'autant plus importante qu'elle est à la fois constitutive d'une politique nationale de prévention et de réduction des risques [...] et légitimée par la protection des jeunes vis-à-vis des violences ou de l'exploitation sexuelles, de la pornographie ou encore par la lutte contre les préjugés sexistes ou homophobes. »

« C'est bien la mission du système éducatif de faire réussir chacun et chacune, fille ou garçon, de la maternelle à l'enseignement supérieur. Cette réussite implique que les valeurs humanistes d'égalité et de respect entre les femmes et les hommes, les filles et les garçons, soient transmises et comprises dès le plus jeune âge. [...]

▪ la réussite scolaire des filles contribue pleinement à la construction de l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes. L'éducation à l'égalité, au respect mutuel et la lutte contre toutes les formes de violence à l'école s'inscrivent dans la perspective d'une forte mobilisation contre les représentations sexistes ;

▪ l'éducation à la sexualité, dans toutes ses dimensions, soit assurée pour les filles et les garçons. Les savoirs scientifiques issus des recherches sur le genre, les inégalités et les stéréotypes doivent nourrir les politiques publiques mises en place pour assurer l'égalité effective entre filles et garçons, femmes et hommes.

« La convention est articulée autour de trois chantiers prioritaires qui seront déclinés dès 2013 :

1. Acquérir et transmettre une culture de l'égalité entre les sexes ;
2. Renforcer l'éducation au respect mutuel et à l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes ;

3. S'engager pour une plus grande mixité des filières de formation et à tous les niveaux d'étude. »

**Circulaire de préparation de la rentrée 2013 parue au BOEN n° 15 du 11 avril 2013**

▪ [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=71409](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71409)

« La politique éducative s'inscrit dans le cadre global et cohérent de la politique gouvernementale mise en œuvre depuis la rentrée 2012 et doit combattre toutes les formes de discriminations, qui nuisent à la cohésion sociale et à l'épanouissement de chacun comme individu et comme citoyen. En la matière, trois priorités ont été identifiées : la lutte contre le racisme et l'antisémitisme, la lutte contre l'homophobie et la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons. »



© Anne Pastre

# Injure, discrimination, harcèlement

## INJURES ET VIOLENCES : RÉAGIR !

Il est important que l'adulte sache réagir en cas d'insulte homophobe, en apportant une réponse posée et construite.

« Même si l'intention n'est pas toujours mauvaise, le langage homophobe et les moqueries sont plus présents qu'avant dans les écoles, et les conséquences sont graves. Le problème, c'est justement la banalisation. »<sup>11</sup>

## LES EFFETS DE L'INJURE

Avant même d'avoir conscience de sa propre orientation sexuelle, une fille ou un garçon va intégrer l'idée qu'il est légitime de dévaloriser l'homosexualité par une insulte. Même si elle ne lui est pas adressée, elle contribue à installer un sentiment de honte, une dévalorisation de l'estime de soi, un mal-être. Elle institue un pouvoir, une domination sociale de l'insulteur sur la victime. Elle n'est pas « banale » car elle marque et elle traumatise la mémoire et le corps. Elle isole en stigmatisant, elle exclut tout recours à une demande d'aide. Elle induit des stratégies permanentes d'évitement de situations, paroles ou comportements qui pourraient être des prétextes à sa profération.

Le langage est un des leviers sur lesquels l'école peut agir très tôt, en cour de récréation comme en classe. La manière dont l'enseignant-e réagit (ou non) face à une insulte n'est pas anodine et les élèves vont réaliser qu'il est plus aisé pour les adultes de l'école de reprendre une injure raciste, voire sexiste, que d'adopter un comportement approprié et « éducatif » par rapport à l'insulte « pédé », pourtant la plus fréquente des cours de récréation. Les conséquences, largement ignorées, peuvent être considérables : certains auteurs ont décrit ce mécanisme terrible qui « inscrit » l'insulte dans la chair et qui, même quand cette dernière ne vous est pas adressée, vous fait confusément ou avec terreur comprendre qu'elle vous définit et « qu'elle désigne quelque chose de mal ».

## QUELQUES PRINCIPES

La punition, comme la leçon de morale de l'adulte, est inefficace si elle ne s'insère pas dans une action éducative. Parce qu'elle est subjective et assise sur le pouvoir et la puissance de l'adulte, les spécialistes la distinguent de la sanction, « preuve d'autorité qui confronte l'enfant à la réalité qui l'entoure ».

« “Sale pédé” (“sale gouine”) ne sont pas de simples mots lancés au passage. Ce sont des agressions verbales qui marquent la conscience. Ce sont des traumatismes plus ou moins violemment ressentis sur l'instant mais qui s'inscrivent dans la mémoire et dans le corps (car la timidité, la gêne, la honte sont des attitudes corporelles produites par l'hostilité du monde extérieur). Et l'une des conséquences de l'injure est de façonner le rapport aux autres et au monde. Et donc de façonner la personnalité, la subjectivité, l'être même d'un individu. »

Didier Éribon, *Réflexions sur la question gay*, Fayard

---

11 Lyne Chamberland, sociologue (Québec).



Il existe dans l'école des endroits « hors-la-classe ». Ils ne peuvent rester en dehors de l'autorité des adultes : la cour de récréation, les recoins cachés, les toilettes, le préau, les couloirs et escaliers, les salles utilisées pour un travail pouvant être autonome (informatique, BCD, arts plastiques, etc.) voire les abords immédiats de l'école.

Toute insulte et tout comportement violent ou discriminatoire doivent être relevés par les adultes. La littérature abonde de descriptions du travail de sape qu'effectuent les injures répétées, même minimales, sur l'estime de soi et la confiance en soi.

« Pédé » est en France l'insulte la plus fréquente des cours de récréation.

Le silence et le malaise des enseignant-es produisent un triple effet : du côté de l'insulteur chez qui croît un sentiment d'impunité ; du côté de l'insulté qui se fait « traiter » alors que c'est « même pas vrai » ; du côté de ceux qui entendent l'injure et pour lesquels l'idée que « c'est quelque chose de pas bien, de dégoûtant » s'ancre un peu plus. D'ailleurs « la maîtresse en parlerait si c'était mal » !

À l'école on doit pouvoir apprendre à ne pas injurier. On doit aussi pouvoir apprendre à ne pas se laisser insulter !

Lorsqu'on lui demande de vider son sac d'insultes préférées, Samuel, 9 ans, répond sans broncher : « Con, connard, gai, pédé... »

« Les gens, ils te traitent de pédé ou de pédale. C'est plutôt une insulte, "homo-sexuel" ... C'est du racisme. », estime Léon, CM2.

« Mais, des fois, tu dis des choses aux gens, et c'est pas vraiment ce que tu voulais dire » tient à nuancer Nelsa.

## COMMENT RÉAGIR ?

« On entend régulièrement des insultes dans la cour de récré : "pédé-sexuel", "homosexuel". Bien souvent, les enfants les profèrent sans même savoir ce que cela veut dire. Ce qui m'intéressait, c'était de lutter contre ces a priori » raconte une enseignante en CM2 en Bretagne.

Ce n'est pas toujours le bon moment pour improviser un petit discours ou une discussion entre élèves. Une première réaction consiste sans doute à manifester publiquement sa désapprobation, et le fait que l'injure a été entendue, qu'elle va nécessiter une réaction de la part de l'adulte et qu'il faudra en parler. Une punition « automatique » peut être envisagée si elle fait partie du code de conduite de l'école connu des élèves. Il ne faut pas en rester là.

## QUATRE AXES D'INTERVENTION

### Insultes

Cette activité peut aussi être menée avec le ou la psychologue scolaire, un-e enseignant-e spécialisé-e (maître G)... s'il existe de véritables situations de tensions dans l'école. L'enseignant-e doit s'efforcer de laisser la parole libre et de ne porter aucun jugement sur les paroles des enfants que l'on peut reprendre avec un « Êtes-vous d'accord ? » ou « Qu'en pensez-vous, est-ce que vous auriez fait la même chose ? »

« Les adolescent-es ne se lèvent pas un matin en décidant d'adopter des comportements homophobes. Même si le problème est plus criant au secondaire, il faut sensibiliser les jeunes dès le primaire » affirme Lyne Chamberland, sociologue.

Faire éventuellement, au préalable, une séance ou un moment de travail sur la définition de l'insulte, ce qui est ou ce qui n'est pas une insulte.

À partir de situations dans lesquelles les élèves ne sont pas impliqués-es, par exemple des scènes de film, des extraits de littérature<sup>12</sup>, des scénarios, saynètes..., lancer le débat à l'aide des questions suivantes :

- « À votre avis, pourquoi insulte-t-on un-e camarade ? »
- « Que ressent celui ou celle qui insulte ? Pourquoi n'a-t-il (ou elle) pas pu se retenir ? »
- « Qu'aurait-il pu faire d'autre ? »
- « Si vous vous faisiez insulter, qu'est-ce que ça vous ferait ? »

La formulation de ces questions permet de ne pas faire appel trop explicitement au vécu des élèves ; ainsi celles et ceux qui ont pu être insultés-es ne se sentiront pas stigmatisés-es, mais pourront faire le choix de s'exprimer ou non.

Sous forme de jeu de rôles, faire trouver aux élèves d'autres issues possibles (pour éviter insultes et violences).

- « Voici la punition qui a été donnée à l'élève Untel. Qu'en pensez-vous ? »
- « Que faut-il faire, d'après vous, si on se fait insulter ? »

### Lois des adultes

En cycle 3, et plutôt au cours moyen, on peut présenter quelques articles du Code pénal<sup>13</sup>. Plus tôt, on pourra en résumer l'esprit. Il existe des lois qui s'appliquent aux adultes, en dehors de l'école mais aussi dans l'école. Les enfants n'en sont pas exonérés-es. Les leçons d'éducation civique permettent notamment la prise de conscience de la nécessité de règles et de lois pour vivre en société.

On pourra « utilement » faire lire aux élèves les peines prévues en cas de meurtre, de viol, d'agressions sexuelles, d'extorsion, de menaces... On trouve les motifs des circonstances aggravantes à l'article 132-77.

### Des extraits du Code pénal

L'homophobie, au même titre que le racisme ou le sexisme, peut être une circonstance aggravante de certaines infractions et donc alourdir les peines encourues (partie législative articles 221-4 et suivants, partie réglementaire articles R624-3 et suivants) :

- violences ayant entraîné une incapacité de travail inférieure ou égale à huit jours : trois ans d'emprisonnement et 45 000 € d'amende ;
- injure ou diffamation non publique : contravention de 4<sup>e</sup> classe ;
- diffamation publique : un an d'emprisonnement et 45 000 € d'amende ;
- injure publique : six mois d'emprisonnement et 22 500 € d'amende.

---

12 Cf. textes de la fiche « [Activités inclusives](#) », p.84.

13 Une très grande partie des textes législatifs et réglementaires en vigueur, dont l'intégralité du Code pénal, sont en ligne sur le site <http://www.legifrance.gouv.fr/> ; il est également possible d'utiliser le *Code Junior* (éditions Dalloz) et le jeu *Place de la loi* de Jean-Pierre Rosenczweig.

**L'insulte « pédé » ou « gouine »**

*Objection 1 : « Mais ils ne savent pas ce que ça veut dire ! »*

C'est sans doute vrai pour la plupart des élèves de cycle 1 et 2 mais certainement pas pour la grande majorité des élèves de cycle 3, même si la signification peut en rester floue. Quelles idées y associent-ils ? Les mêmes que pour le mot homosexuel ? Une idée du « sexuel » (comme dans « pédéssexuel ») dont on ricane ou qui met mal à l'aise parce que c'est pour les grands ? Les premières

réponses sont plutôt du côté de deux femmes ou deux hommes « qui vivent ensemble » ou « font des choses » ou « font l'amour » avant l'idée de deux personnes qui s'aiment.

Pour nombre d'homosexuels (en tout cas, pour ceux qui le sont dès leur plus jeune âge) il y a corrélation entre l'apprentissage de l'existence des insultes et la conscience confuse que l'on est soi-même « ce » dont il est question dans la parole d'injure. Un enfant peut savoir, à 10 ans - sans le savoir vraiment, mais en le sachant tout de même - que le mot « pédé » n'est pas loin de le désigner et qu'un jour, assurément, il le désignera. C'est ce qui provoque le malaise, l'horreur souvent, d'avoir à le comprendre de plus en plus précisément au fur et à mesure que les années passent, d'avoir à l'admettre, et plus encore à admettre que les autres le sachent aussi.

*Que faire ?*

Entamer une discussion sur « qu'est ce que ça veut dire ? » jusqu'à ce que tous les élèves aient entendu que certain-es pensent que « ça parle d'une personne qui aime quelqu'un du même sexe et qu'elle en a le droit » !

*Objection 2 : « Que faire des mots grossiers ? »*

Ces mots, « orduriers » ou faisant spécifiquement référence à des pratiques sexuelles, ne peuvent pas rester sans suite et l'enseignant-e ne peut pas faire comme s'ils n'avaient pas été entendus. Ils interrogent la place et le rôle des adultes et devraient faire l'objet d'une approche concertée.

*Que faire ?*

Entamer une discussion sur langage soutenu, langage familier et mots interdits ; pourquoi faut-il des règles et des lois ? Pourquoi certains se permettent-ils d'utiliser des mots grossiers ? Qu'est-ce que cela provoque chez l'insulteur ou l'insultée ? Chez l'insulté-e ? Chez celles et ceux qui les entendent ?

En éducation à la sexualité, il faut aussi apprendre à utiliser les mots appropriés et traiter de la question du mépris, des mots « qui salissent ».

L'injure n'est pas seulement une parole qui décrit. Elle ne se contente pas de m'annoncer ce que je suis. Si quelqu'un me traite de « sale pédé » (ou « sale nègre » ou « sale youpin »), ou même, tout simplement de « pédé » (ou « nègre » ou « youpin »), il ne cherche pas à me communiquer une information sur moi-même. Celui qui lance l'injure me fait savoir qu'il a prise sur moi, que je suis en son pouvoir. Et ce pouvoir est d'abord celui de me blesser. De marquer ma conscience de cette blessure en inscrivant la honte au plus profond de mon esprit. Cette conscience blessée, honteuse d'elle-même, devient un élément constitutif de ma personnalité.

### Le harcèlement

Le harcèlement scolaire<sup>14</sup> se distingue des incidents, disputes ou bagarres entre élèves parce que d'une part les agressions sont répétées et s'inscrivent dans la durée, et d'autre part la relation entre l'agresseur ou les agresseurs et la victime est asymétrique (elle relève d'une forme de domination).

Doivent être considérées comme des formes de harcèlement scolaire, au même titre que les menaces physiques : les moqueries, l'ostracisation, ou encore la propagation de fausses rumeurs à l'encontre de la victime, si tant est que celles-ci visent à la faire rejeter par les autres.

Le harcèlement peut devenir un comportement discriminatoire lorsqu'il est lié à un critère de discrimination prohibé par la loi. Le harcèlement a pour effet de porter atteinte à la dignité d'une personne et de créer un environnement intimidant, hostile, dégradant, humiliant ou offensant.<sup>15</sup>

Le harcèlement se fonde sur le rejet de la différence et sur la stigmatisation de certaines caractéristiques :<sup>16</sup>

- l'apparence physique (poids, taille, couleur ou type de cheveux) ;
- le sexe, l'identité de genre (garçon jugé trop efféminé, fille jugée trop masculine, sexisme) ;
- un handicap (physique, psychique ou mental) ;
- l'appartenance à un groupe social ou culturel particulier ;
- des centres d'intérêts différents.

Les conséquences sur la victime vont du décrochage scolaire à la dépression et au suicide, en passant par la somatisation (maux de tête, de ventre...). Le développement psychologique et social de l'enfant s'en trouve perturbé : sentiment de honte, perte d'estime de soi, difficulté à aller vers les autres, voire désocialisation.

Lutter contre le harcèlement scolaire demande avant tout de sensibiliser les élèves et mais surtout le personnel scolaire afin de permettre de parler publiquement du phénomène. Il ne faut pas le minimiser ni rester sans réagir. Les établissements doivent travailler à la prévention et mettre en place un système clair d'alerte et de sanctions.

#### *Comment repérer une situation de harcèlement ?*

Détecter une situation de harcèlement n'est pas facile : ces actes sont souvent cachés, espacés dans le temps, prennent des formes différentes et sont souvent tournés à la dérision. Ils peuvent être perçus comme de simples chamailleries ou taquineries enfantines. De même, le mal-être de certaines victimes peut être interprété, à tort, par les adultes comme une manifestation du tempérament peu sociable de l'enfant.

#### *Que faire ?*

Il s'agit d'être vigilant, ne rien laisser passer : les élèves qui ne « rentrent pas dans le moule » ont sans doute plus de risques d'être victimes.

- travailler sur les droits de l'enfant, l'intégrité corporelle ;

---

14 Concept du harcèlement scolaire élaboré au début des années 1970 par le psychologue Dan Olweus.

15 Cf. le site internet du Défenseur des droits <http://www.defenseurdesdroits.fr/>

16 Cf. <http://www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr/quest-ce-que-le-harcelement/reconnaitre-le-harcelement/quest-ce-que-le-harcelement-en-milieu-scolaire/>

- travailler sur les discriminations et les critères de discriminations : poids, taille, couleur de peau ou de cheveux, origine, genre, orientation sexuelle... à partir de la liste des critères ;
- utiliser des outils permettant de travailler l'empathie.

## LES VIOLENCES « À CARACTÈRE SEXUEL » : UNE DES FORMES QUE PEUT PRENDRE LE HARCÈLEMENT

Éric Debarbieux, dans son enquête de victimation de 2011 auprès des élèves des écoles primaires<sup>17</sup>, publie les pourcentages inquiétants d'élèves victimes de « violences à connotation sexuelles » à partir de 3 questions : l'atteinte à la pudeur quand on est regardé dans les toilettes (20 %), le déshabillage forcé quand on force à retirer un ou des vêtements (14 %) et le baiser forcé (20 %). L'étude montre avec force le lien qui existe entre le harcèlement, les violences verbales et physiques, et ces violences à caractère sexuel.

21 % des filles et 19 % des garçons sont victimes de voyeurisme dans les toilettes (un élève sur cinq !). Dans la grande majorité des cas (sept fois sur dix) l'agresseur est du même sexe que la victime.

15 % des garçons et 13 % des filles déclarent avoir subi un déshabillage forcé, de la part de garçons (62 %) deux fois plus souvent que de la part des filles (30 %).

En ce qui concerne le baiser forcé, les filles sont un peu plus victimes (22 % des filles contre 19 % des garçons), les garçons plus auteurs (54 % des auteurs, contre 44 % de filles et 2 % de groupes mixtes). 9 % des filles victimes sont agressées par une fille ; 15 % des garçons victimes sont agressés par un garçon.

## QUE DIT LE CODE PÉNAL ?

### Article L225-1

Constitue une **discrimination** toute distinction opérée entre les personnes physiques à raison de leur origine, de leur sexe, de leur situation de famille, de leur grossesse, de leur apparence physique, de leur patronyme, de leur état de santé, de leur handicap, de leurs caractéristiques génétiques, de leurs mœurs, **de leur orientation sexuelle**, de leur âge, de leurs opinions politiques, de leurs activités syndicales, de leur appartenance ou de leur non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée. [...]

### Article L132-77

Dans les cas prévus par la loi, les peines encourues pour un crime ou un délit sont **aggravées** lorsque l'infraction est commise à **raison de l'orientation sexuelle de la victime**.

### Articles 221-4 et suivants

Le **meurtre** est puni de la réclusion criminelle à perpétuité lorsqu'il est commis à raison de l'orientation sexuelle de la victime.

---

<sup>17</sup> Cf. aussi son rapport pour l'UNICEF : *À l'école des enfants heureux... enfin presque*, mars 2011 (disponible en ligne : <http://www.unicef.fr/contenu/actualite-humanitaire-unicef/l-ecole-des-enfants-heureux-ou-presque-2011-03-29>).

Le fait de soumettre une personne à des **tortures** ou à des **actes de barbarie** est puni de quinze ans de réclusion criminelle, aggravé à vingt ans lorsqu'ils sont commis à raison de l'orientation sexuelle de la victime.

Les **violences ayant entraîné la mort sans intention de la donner** sont punies de quinze ans de réclusion criminelle, aggravé à vingt ans lorsqu'elles sont commises à raison de l'orientation sexuelle de la victime.

Les **violences ayant entraîné une mutilation ou une infirmité permanente** sont punies de dix ans d'emprisonnement et de 150 000 euros d'amende, aggravé à quinze ans lorsqu'elles sont commises à raison de l'orientation sexuelle de la victime.

Les **violences ayant entraîné une incapacité totale de travail** pendant plus de huit jours sont punies de trois ans d'emprisonnement et de 45 000 euros d'amende, aggravé à cinq ans et 75 000 euros lorsqu'elles sont commises à raison de l'orientation sexuelle de la victime.

Les **violences ayant entraîné une incapacité de travail** inférieure ou égale à huit jours ou n'ayant entraîné aucune incapacité de travail sont punies de trois ans d'emprisonnement et de 45 000 euros d'amende lorsqu'elles sont commises à raison de l'orientation sexuelle de la victime.

La **menace** de commettre un crime ou un délit contre les personnes dont la tentative est punissable est punie de six mois d'emprisonnement et de 7 500 euros d'amende lorsqu'elle est, soit réitérée, soit matérialisée par un écrit, une image ou tout autre objet, aggravé à deux ans et 30 000 euros lorsqu'elle est commise à raison de l'orientation sexuelle de la victime.

La peine est portée à trois ans d'emprisonnement et à 45 000 euros d'amende s'il s'agit d'une menace de mort, aggravé à cinq ans et 75 000 euros lorsqu'elle est commise à raison de l'orientation sexuelle de la victime.

Le **viol** est puni de vingt ans de réclusion criminelle lorsqu'il a été commis à raison de l'orientation sexuelle de la victime.

Les **agressions sexuelles** autres que le viol sont punies de sept ans d'emprisonnement et de 100 000 euros d'amende lorsqu'elles sont imposées à un mineur de quinze ans ou à une personne dont la particulière vulnérabilité, aggravé à dix ans et 150 000 euros lorsqu'elle est commise à raison de l'orientation sexuelle de la victime.

### Article R624-3

La **diffamation** non publique commise envers une personne ou un groupe de personnes à raison de leur origine ou de leur appartenance ou de leur non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée est punie de l'amende prévue pour les contraventions de la 4<sup>e</sup> classe.

Est punie de la même peine la diffamation non publique commise envers une personne ou un groupe de personnes à raison de leur sexe, de leur **orientation sexuelle** ou de leur handicap.

### Article R624-4

L'**injure** non publique commise envers une personne ou un groupe de personnes à raison de leur origine ou de leur appartenance ou de leur non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée est punie de l'amende prévue pour les contraventions de la 4<sup>e</sup> classe.

Est punie de la même peine l'injure non publique commise envers une personne ou un groupe de personnes à raison de leur sexe, de leur **orientation sexuelle** ou de leur handicap.

Article R625-7

La provocation non publique à la discrimination, à la haine ou à la violence à l'égard d'une personne ou d'un groupe de personnes à raison de leur origine ou de leur appartenance ou de leur non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée est punie de l'amende prévue pour les contraventions de la 5<sup>e</sup> classe.

Est punie de la même peine la provocation non publique à la haine ou à la violence à l'égard d'une personne ou d'un groupe de personnes à raison de leur sexe, de leur orientation sexuelle ou de leur handicap, ainsi que la provocation non publique, à l'égard de ces mêmes personnes, aux discriminations prévues par les articles 225-2 et 432-7.



© Martin Vidberg

# Faut-il prendre des « précautions » ?

Bien sûr il y a des textes officiels, des incitations dans des circulaires de rentrée, mais est-ce si facile d'aborder en classe un sujet « délicat » comme l'homophobie ? Peut-on d'ailleurs parler d'homophobie sans parler d'homosexualité ? D'homosexualité sans parler de sexualité ? Les enseignant-es peuvent avoir l'impression de s'aventurer en terrain mouvant. Que faire des mots crus des élèves ? Quelles réactions des parents ? Quel soutien des collègues et de l'administration ?

En ces temps de complexification du métier, il n'est par ailleurs pas évident de trouver du temps et de l'énergie pour se lancer dans l'inconnu et « risquer d'avoir des problèmes ». La question ne serait pas posée pour étudier en classe un album qui traite du racisme ou du handicap, elle peut l'être pour tout ce qui concerne l'égalité filles/garçons, elle l'est forcément pour l'homophobie.

## L'ÉQUIPE D'ÉCOLE

Inscrire un travail sur les discriminations dans le projet d'école pourrait être systématisé. Il est en effet du ressort de l'équipe pédagogique - incluant l'ensemble des adultes présents à un titre ou un autre dans les locaux - que toutes et tous soient attentifs aux situations de violence, aux moqueries, au harcèlement, aux insultes, à la mise à l'écart. La surveillance de tous les lieux, à tous les instants, l'intervention systématique et appropriée des adultes présents, les réponses pédagogiques, sont des dispositifs à élaborer en équipe. Le conseil d'école peut également aborder ces questions ; il est compétent pour modifier le règlement intérieur, par exemple en précisant les discriminations contre lesquelles lutter.<sup>18</sup>

La mention écrite d'un travail pédagogique spécifique autour de ces questions est un appui pour l'enseignant. En outre le conseil des maîtres est l'instance adéquate pour informer ses collègues des séquences projetées et impulser éventuellement un travail collectif (projet de cycle, par exemple).

## LES PARENTS

Est-il utile d'informer les parents ? S'il s'agit d'une séquence isolée et ponctuelle en réaction à un événement (insulte dans la cour) ou d'un travail sur un livre particulier en lien avec d'autres livres (travail sur les familles par exemple) sans doute pas. S'il s'agit par contre d'un ensemble de séquences permettant d'approfondir la question, il sera probablement utile d'évoquer le thème choisi lors d'une réunion avec les parents et de préciser les raisons qui ont amené l'enseignant ou l'équipe à ce travail. Entendons-nous bien, non pour demander une autorisation, mais pour informer en amont afin d'éviter des réactions de surprise ou d'incompréhension. Nos conseils en cas de problème : s'assurer du soutien de l'équipe, prendre contact avec son IEN... et avec le SNUipp-FSU !

---

18 Par exemple, préambule au règlement type des écoles maternelles et élémentaires de la Moselle, 2010 : « L'école favorise l'ouverture de l'élève sur le monde et assure, conjointement avec la famille, l'éducation globale de l'enfant. Elle a pour objectif la réussite individuelle de chaque élève en offrant les mêmes chances à chacun d'entre eux. Elle est aussi lieu de développement et d'épanouissement pour l'élève. L'institution doit créer un environnement sain en luttant contre toutes les discriminations (racisme, sexisme, homophobie...) »



## L'INSPECTEUR OU L'INSPECTRICE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Notre administration n'est pas toujours la mieux informée des textes - mêmes officiels - et des outils pédagogiques existants et par le passé elle a pu faire preuve de frilosité. La nomination d'un conseiller spécial auprès du ministre de l'éducation nationale en 2012, les déclarations de la ministre des droits des femmes sur la nécessité de lutter contre les LGBTphobies dès l'école primaire, laissent espérer un engagement plus affirmé de l'administration. Dans tous les cas, des séquences pédagogiques menées dans le respect des programmes et des textes officiels ne peuvent qu'être approuvées par les IEN.



# Des séquences qui respectent les programmes

Les séquences proposées ont toutes leur place dans l'emploi du temps de la classe. Elles respectent les instructions officielles et sont conformes aux programmes les plus récents (2008). Elles trouvent appui dans les piliers du socle commun. Nous avons choisi de ne pas faire figurer les objectifs des programmes et du socle en tête des fiches de préparations qui suivent pour deux raisons : la première est de ne pas en alourdir la lecture et de concentrer la présentation sur les objectifs spécifiques à notre thème ; la deuxième est, qu'au moment où nous finalisons ce document, nous savons que les programmes comme le socle vont être réécrits sous l'autorité du Conseil supérieur des programmes.

Le pilier 6 du socle « compétences sociales et civiques », les programmes de 2008, en maternelle comme en instruction civique et morale pour les autres cycles, insistent sur « le respect de la personne, des autres », « l'estime de soi, le respect de l'intégrité des personnes... », « le refus des discriminations de toute nature ». Ils abordent les questions du « respect de la mixité, de l'égalité filles/garçons »

Les séquences qui sont proposées sont toutes axées sur un débat de qualité dans la classe. Elles permettent de travailler les compétences « prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue... » ou « savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes) ». Cette démarche est particulièrement exigeante concernant les compétences relatives à la langue orale.

Dans un grand nombre de séquences, le recours à la littérature de jeunesse couvre les objectifs du « lire, écrire, comprendre ». Les témoignages des enseignantes et des enseignants montrent que ce travail se fait « sans douleur » tant le sujet des livres « phagocyte » l'intérêt des enfants.

D'autres domaines des programmes comme les sciences expérimentales, l'éducation à la sexualité, l'EPS, l'histoire, peuvent être mis à contribution pour un travail spécifique.

Certaines de nos séquences peuvent sembler trop fouillées. À chaque enseignant-e d'en extraire ce qui lui semble convenir à sa classe, de le modifier à sa guise.

The image shows a screenshot of the Eduscol website. At the top, there is the Eduscol logo and the text 'Portail national des professionnels de l'éducation'. Below this is a navigation bar with categories: 'SOCLE COMMUN ÉCOLE - COLLEGE', 'LYCÉE ET FORMATION PROFESSIONNELLE', 'PERSONNALISATION DES PARCOURS', and 'FORMATION DES ENSEIGNANTS'. The main content area is titled 'Lutter contre l'homophobie' and contains the following text: 'Les manifestations d'homophobie qui existent en milieu scolaire entrainer pour ceux qui en sont victimes, mésestime de soi, difficultés tentations suicidaires. Lutter contre ce type de discrimination e-citoyenneté, de réussite scolaire et de santé publique.' Below this, there is a section 'Agir contre l'homophobie' with a link to 'Télécharger la brochure'. At the bottom, there is a section 'Ligne Azur 2012 : proposer une écoute aux élèves' with a small graphic.

Vue du site internet Eduscol  
<http://eduscol.education.fr/>

**ALL MY IDEAS ARE IMPORTANT  
ALL MY PRODUCTS ARE EXCELLENT  
(ALL MY EXPLANATIONS ARE)**



**FICHES  
PÉDAGOGIQUES  
et leurs annexes**

# Fiches pédagogiques

FICHE ET NUMÉRO DE PAGE		NIVEAUX CONCERNÉS								THÈME PRINCIPAL	NOMBRE DE SÉANCES DURÉE	LIENS AVEC LES APPRENTISSAGES
		PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2			
Familles arc-en-ciel	57			•	•	•				Familles (respect, diversité)	2 × 45min	Lecture d'album Débat citoyen Découverte du monde
Des familles diversifiées	61	•	•	•						Familles (respect, diversité)	Lectures offertes + 2	Lecture offerte Langue orale Représentations schématiques
Les contes : stéréotypes et détournements	65			•	•	•				Stéréotypes et égalité des sexes	3	Lecture d'album Culture littéraire (conte) Élaboration d'un questionnaire oral
Imagier renversant	68		•	•						Stéréotypes de sexes (activités, métiers)	2	Lecture d'album
Se construire comme fille ou garçon	69			•	•	•				Stéréotypes de sexes	1 album par semaine	Lecture d'album
Papa porte une robe	79			•	•	•				Stéréotypes de sexes	1 ou 2	Lecture Éducation artistique
Activités inclusives	84					•	•	•	•	Travail sur le « commun », prise en compte de soi et des autres	Selon besoins	Débats Éducation civique
Les mots qui font mal	96						•	•	•	Discrimination, injures	2	Éducation civique
Journal de Grosse Patate	104							•	•	Discrimination	12	Littérature, théâtre

FICHE ET NUMÉRO DE PAGE		NIVEAUX CONCERNÉS							THÈME PRINCIPAL	NOMBRE DE SÉANCES DURÉE	LIENS AVEC LES APPRENTISSAGES	
		PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM1				CM2
Le rempart des idées reçues	117						•	•	•	Genre	2 × 2h	Devenir élève Instruction morale Vie sociale et respect des personnes
Catalogues de jouets	120						•	•	•	Genre	2 × 45 min	Éducation civique Langage oral
Une place dans la cour	136				•	•	•	•	•	Genre	6	Lire S'exprimer à l'oral Vie sociale et respect des personnes
Il ou elle	142							•	•	Genre	1 × 1h	Littérature Langage oral Éducation civique
Les sentiments amoureux	145							•	•	Relations amoureuses	2 × 1h	S'exprimer à l'oral Vie sociale et respect des personnes
Jérôme par cœur	151							•	•	Relations amoureuses	1	Lecture Respect de soi, respect des autres
Philomène m'aime	154				•	•	•	•	•	Relations amoureuses	2 ou 3 × 20 à 30 min	Langage oral Respect de soi, respect des autres
Tango a deux papas	161				•	•	•	•	•	Familles	2 ou 3 ou 6 ou 7	Langage oral Unité et diversité du vivant Fonctionnement du vivant

FICHE ET NUMÉRO DE PAGE		NIVEAUX CONCERNÉS								THÈME PRINCIPAL	NOMBRE DE SÉANCES DURÉE	LIENS AVEC LES APPRENTISSAGES
		PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2			
Enjeux et petits riens qui changent tout	169	•	•	•	•	•	•	•	•	Stéréotypes de sexes		EPS
Débattre de l'égalité dans le sport	173					•	•	•	•	Stéréotypes de sexes		EPS Débats
Réaliser des exploits avec un ballon ou un ruban (GRS)	179				•	•	•	•	•	Stéréotypes de sexes		EPS
Danser : le Petit Chaperon rouge	185	•	•	•	•	•				Stéréotypes de sexes		EPS
Gendarmes et voleurs	189			•	•	•	•	•	•	Stéréotypes de sexes		EPS
Foot pour tous et toutes	192						•	•	•	Stéréotypes de sexes		EPS



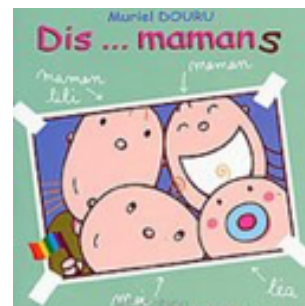
## OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

### Objectifs

- Sensibiliser les enfants à la diversité des familles, dont les familles homoparentales, conduire les enfants à adopter un point de vue ouvert sur les réalités sociales actuelles et les nouveaux modes de vie.

### Compétences transversales visées

- Apprendre à écouter l'autre, apprendre à se justifier, savoir débattre...



## DURÉE DES SÉANCES

2 séances de 45 min à 1h

## DOCUMENTS SUPPORTS

- *Dis... mamans*, Muriel Douru, Éditions Gaies et Lesbiennes, 2003.
- *Jean a deux mamans*, Ophélie Texier, L'école des loisirs, 2004.



## DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

### ÉTAPE 1 : REPRÉSENTATION DES ÉLÈVES

ORGANISATION : INDIVIDUELLE

DURÉE : 10 MIN

#### ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Observation du travail des élèves, prises d'indices.

#### ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Demander aux élèves de dessiner une famille qu'ils connaissent (dans la réalité ou la fiction).

Afficher les dessins et solliciter les élèves volontaires pour les expliciter.

Dictée à l'adulte pour la trace écrite (permettra d'y revenir).

### ÉTAPE 2 : LECTURE D'UNE HISTOIRE

ORGANISATION : COLLECTIVE

DURÉE : 10 MIN

#### ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire l'histoire<sup>19</sup> (ou la faire lire à au moins deux voix en co-animation).

#### ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

S'asseoir en cercle et écouter une courte histoire, (jusqu'au bout, sans poser de question).

19 Cf. [texte de mise en situation](#), p.59.

Demander aux enfants de raconter, de reformuler l'histoire. Si besoin, poser des questions de relance : pourquoi Pauline se moque-t-elle en disant « C'est pas possible » ?

Retenir ce qu'on dit des familles.

### ÉTAPE 3 : DÉBAT « PHILOSOPHIQUE »

ORGANISATION : COLLECTIVE

DURÉE : 15 MIN

Le principe est d'amener les élèves à réfléchir à ces questions, à témoigner, à apporter des éléments de réponse. Il ne s'agit ni d'induire une réponse attendue si elle ne vient pas, ni de donner une réponse moralisatrice. C'est aux enfants de construire une réflexion. On ne peut institutionnaliser - sur des sujets aussi sensibles attachés à des valeurs « primaires » des individus et des milieux familiaux - des connaissances généralisables, des savoirs. Il s'agit d'un travail sur des valeurs personnelles en construction qui exigent plus du débat que de l'imposition.

#### Propositions de questions de relance

Demander aux enfants s'ils sont surpris d'entendre parler de toutes ces familles différentes (« mille et une familles ») ? Que pensent-ils de ces possibilités de familles, de tout cet éventail de familles formées de personnes différentes ? Ont-ils déjà rencontré des familles non-traditionnelles ? Que pensez-vous des familles ?

Qu'est-ce qu'une famille ? Revenir sur l'écrit du début (trace écrite).

Les familles différentes doivent-elles être autant respectées que les autres familles que l'on rencontre peut-être plus souvent ? Pourquoi ?

Faire émerger les émotions : demander aux enfants de se mettre dans la peau de Théo et de dire ce qu'il a pu ressentir lorsque Pauline s'est moquée de sa famille. Que pensent-ils des réponses de l'enseignante ?

Échanger sur la notion de famille, discussion dirigée, atelier philo, etc.

Ces questions à adapter selon la classe, l'enseignant-e, la pratique habituelle - ou non - des débats...

### ÉTAPE 4 : DESSIN D'UN ARBRE GÉNÉALOGIQUE

ORGANISATION : COLLECTIVE, PUIS ATELIERS

DURÉE : 30 MIN

Présenter et expliquer l'arbre généalogique de l'album « Dis mamanS » de Muriel Douru.

Expliquer aux élèves ce qu'est un arbre généalogique : « schéma » plutôt que dessin. Choisir un format commun pour la classe, éventuellement préparer une feuille avec des bulles ou des carrés... Possibilités de concrétiser les liens avec des brins de laine.

Montrer des représentations d'arbres généalogiques avec photos de familles traditionnelles et nouvelles (d'hier et d'aujourd'hui).

Reprendre les dessins des familles réalisés à l'étape 1.

Demander aux élèves d'organiser leurs dessins en arbres généalogiques, et d'éventuellement compléter ces derniers. Afficher et confronter les productions.

**ÉTAPE 5 : CONCLUSION****ORGANISATION : INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE****DURÉE : 10 MIN**

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E	ACTIVITÉ DES ÉLÈVES
Travailler l'expression et la syntaxe.	Produire un écrit individuellement ou en groupe.
Faire dicter à l'adulte selon les classes.	
Produire une synthèse sur les débats avec le concours des élèves.	Effectuer une synthèse dirigée par l'enseignant-e.

**PROLONGEMENTS**

- Faire rédiger une suite à l'histoire racontée (production d'écrits personnels et/ou collectifs, ou dictée à l'adulte).
- Construire un jeu de cartes des 7 familles différentes (technologie). Le nombre de cartes par famille peut varier.
- Rassembler des photographies sur la diversité des familles, en vue d'une préparation d'une exposition d'école (invitant les parents).
- Présenter des albums : *Jean a deux mamans*, Ophélie Texier ; *Dis mamanS*, Muriel Douru ; *Marius*, Latifa Alaoui M. et Stéphane Poulin, éditions L'atelier du poisson soluble, 2001 ; *J'ai deux papas qui s'aiment*, Morgane David, Éthique et toc ! Hatier, 2007. Mais aussi des albums présentant des familles mixtes, monoparentales, recomposées, sans enfant... *Des papas et des mamans*, Ashbé, École des loisirs, *C'est un papa*, Rascal, Louis Joos, Lutin poche, École des loisirs, 2005. *L'heure des parents*, Christian Bruel et Nicole Claveloux, éditions Être, 1999.

**TEXTE DE MISE EN SITUATION**

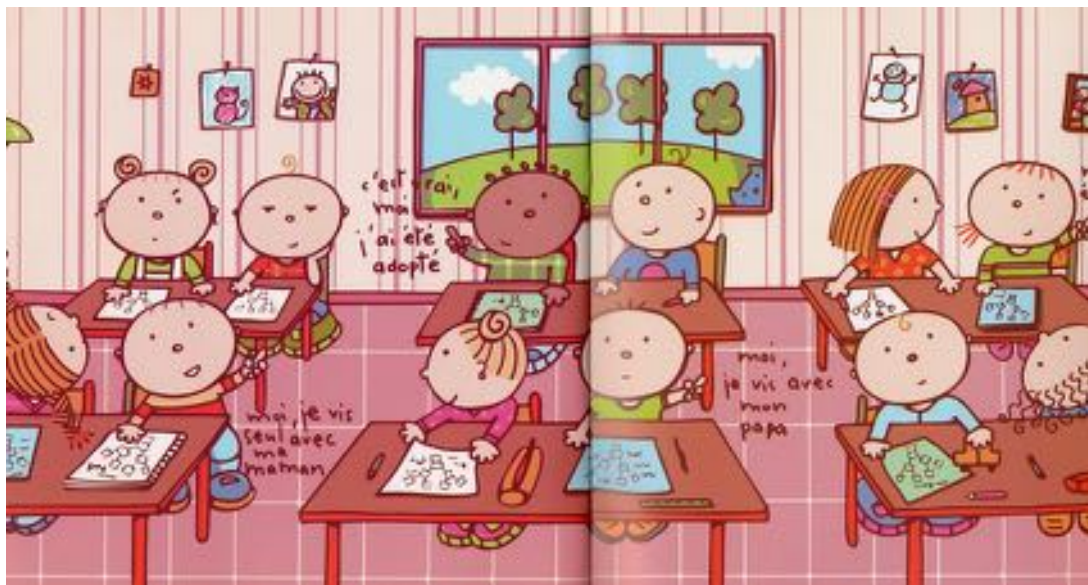
Texte écrit d'après *Dis mamanS* de Muriel Douru aux Éditions gaies et lesbiennes.

La maîtresse demande aux élèves de la classe de Théodore de dessiner son arbre généalogique. Théo ne comprend pas trop ce qu'est un arbre généalogique, aussi, il regarde sur Lucie qui a gribouillé un nuage de portraits de sa famille. Théo comprend et se met alors au travail, il dessine, dessine et dessine. Pauline regarde par-dessus son épaule et s'écrit en riant « hi, hi, mais ce n'est pas possible ta famille ! » Que se passe-t-il donc demande la maîtresse qui est irritée par les rires de Pauline. « Théo a deux mamans explique Pauline, c'est pas possible, dans une famille on a un papa et une maman ! » La maîtresse est perplexe, elle répond : « disons que pour faire un enfant, il faut une femme et un homme. » Théo se fâche : « mais moi j'ai deux mamans très gentilles, y'a pas de papa à la maison, c'est ma famille ! ». Ok dit la maîtresse, disons, qu'après cela, il y a 1001 façons de former une famille. Alors les élèves répondent en chœur : « oh oui maîtresse, moi je vis avec seulement ma maman, elle est divorcée, moi c'est mon papa qui me garde, et moi j'ai été adoptée, moi je vis avec deux papas, moi je suis élevée par mon beau-père. » C'est maintenant le brouhaha complet, la maîtresse s'assoit à son bureau. Que va-t-elle expliquer maintenant ?

**REMARQUES**

En fonction du contexte, il est possible d'associer en amont les familles au projet afin de rencontrer une adhésion collective.

Travailler les différents aspects du débat philosophique en petite classe en se référant aux ouvrages existants sur le sujet.



# Des familles diversifiées

Le premier objectif de cette séquence est de proposer aux élèves des représentations de schémas familiaux diversifiés (hétéroparentaux / homoparentaux / monoparentaux ; parents ensemble / séparés / familles recomposées ou non). Le second est d'amener les enfants à dissocier le sexe des parents des activités qu'ils-elles prennent en charge. Ces séances reposent sur des ouvrages de littérature de jeunesse. Elles sont conçues à partir d'une organisation de travail bien connue des enseignant-es, la lecture en réseau, et travaillent donc des compétences dans deux grands domaines d'apprentissage : Le langage au cœur des apprentissages (apprendre à identifier un personnage, à le caractériser...) et Vivre ensemble (appréhender la diversité des individus).

## OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Percevoir la diversité des situations familiales et des activités des hommes et des femmes à partir de livres racontant des situations quotidiennes.
- Être capable d'appliquer les principes de l'égalité entre les filles et les garçons.

## MATÉRIEL

Plusieurs albums peuvent être utilisés selon le niveau de classe ; la liste n'est pas exhaustive. L'important est que l'on trouve dans la sélection différents types de familles. Des livres avec des couples de parents aux activités très stéréotypées selon le sexe ou la place dans le couple peuvent et doivent figurer dans la sélection (*Petit Ours Brun*, *Jean a deux mamans* dans lequel la femme qui porte l'enfant n'est pas celle qui bricole et va à la pêche) mais ils doivent être contrebalancés par d'autres représentations : série *Petit Ours Brun*, illustrée par Danièle Bour ; *Bonjour, Au revoir*, etc. Jeanne Ashbé ; *Ma maman*, Rascal ; *Jean a deux mamans* ; *Daddy, papa and me* et *Mama, Mommy and me*, Lesléa Newman et Carol Thompson ; *L'Heure des parents*, de Christian Bruel et Nicole Claveloux ; *C'est un papa*, Rascal.

### Groupement de base possible

*Ma maman*, Rascal ; *C'est un papa*, Rascal ; *Daddy, papa and me* ; *Mama, Mommy and me* ; un livre de la série *Bonjour, Au revoir*, etc, Jeanne Ashbé ; un livre de la série *Petit Ours Brun*.

### Autre matériel

- affiches et marqueurs
- photocopies des couvertures des albums, voire de certaines pages en fonction des réponses de élèves

## DURÉE DE LA SÉANCE

3 étapes : lectures offertes puis 2 séances de 20 à 25 minutes en grand ou petits groupes

## DÉROULEMENT DES SÉANCES

### ÉTAPE 1 : LECTURES OFFERTES

ORGANISATION : COLLECTIVE

DURÉE : 15 MIN PENDANT PLUSIEURS JOURS

Lecture et relecture des albums (un ou deux par jour). Les livres restent à la disposition des élèves dans la classe une fois qu'ils sont lus afin qu'ils-elles puissent les consulter quand ils-elles le souhaitent.

#### ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire de l'album.

Animer la discussion.

#### ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Écouter de l'enseignant-e.

Participer à une discussion libre sur l'album.

### SÉANCE 2 : RETOUR SUR LES LECTURES

ORGANISATION : COLLECTIVE OU PETIT GROUPE

DURÉE : 20 MINUTES

Constitution d'une « affiche-mémoire » des livres lus en classe en adoptant comme principe de classement les structures familiales des personnages enfants de ces livres. *L'Heure des parents* peut servir de point de départ à la réflexion. Il peut faire l'objet d'une séance spécifique dans un premier temps et doit être lu plusieurs fois pour que les enfants identifient bien son type de fonctionnement : la dernière image montre que Camille imagine ses différentes familles à partir de son quotidien. Chaque famille inventée l'est à partir d'un élément de sa famille "réelle" et du lieu où ils vivent. (C'est un peu une métaphore du processus de création qui ne se fait jamais à partir de rien).

#### Consignes

« Dans *L'Heure des parents*, Camille imagine plusieurs familles différentes. Nous allons regarder les familles des personnages de nos livres, pour voir comment elles se composent. »

Ou, si on n'utilise pas cet album : « Les personnages de nos livres ont tous et toutes des familles différentes. Nous allons regarder comment elles sont faites. »

#### ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Noter ce que disent les élèves.

Inviter les élèves à aller regarder dans les livres pour se souvenir.

Le choix des albums doit permettre d'avoir des familles diversifiées : un papa et une maman ; deux mamans ; deux papas ; une maman seule (pour *Maman* de Rascal, on ne sait pas s'il y a un papa : noter avec les élèves que ni le texte ni les images ne nous permettent de le savoir) ; parents séparés (*C'est un papa*, Rascal)

**Remarque :** *L'Heure des parents* permet de concentrer en quelques pages toutes ces situations dans ce que Camille imagine (jusqu'à la pluriparentalité de l'avant dernière page).

#### ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Dicter à l'adulte.

### SÉANCE 3 : DES ACTIVITÉS DIVERSIFIÉES POUR LES HOMMES ET LES FEMMES : CONSTRUCTION D'UNE AFFICHE

ORGANISATION : COLLECTIVE OU PETIT GROUPE

DURÉE : 20 MIN

**Consigne :** « Que font les mamans et les papas de nos livres ? »

Faire un classement par sexe. L'objectif de cette séance est de remarquer que dans certains livres, les papas et les mamans peuvent avoir des activités différentes (et parfois pour nous stéréotypées) mais qu'à l'échelle d'une catégorie de sexe, le panel d'activité possible est le même.

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Noter ce que disent les élèves.

Inviter les élèves à aller regarder dans les livres pour se souvenir

On fait 2 colonnes : que font les papas ? que font les mamans ?

Si tout se passe comme nous l'attendons ! - au final : certains pères câlinent, jouent, travaillent, font la cuisine et le ménage, dansent, jouent au ballon... De même, pour les mères, dont certaines comme celle de *Ma Maman* de Rascal n'aiment ni tricoter, ni faire la vaisselle, ni le ménage...

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Dicter à l'adulte.

**CRITÈRES DE RÉUSSITE**

- Être capable de justifier ses réponses par des éléments du texte ou de l'image.
- Être capable de chercher des éléments de réponses dans un livre connu.



**REMARQUES**

L'intérêt de ces séances est de ne pas reposer sur un débat sur ou autour de l'homosexualité (est-ce qu'un enfant peut avoir deux papas ? deux mamans ?) qui risque de tourner court (la question peut toutefois être posée par les élèves ou l'enseignant-e dans les discussions), ni de reposer uniquement sur un livre. Elles permettent de « faire de la littérature » en abordant ces questions (et donc de ne pas se limiter au seul domaine du *Vivre ensemble*). Les différentes traces écrites permettent de conserver la mémoire de ce qui a été dit et vu.

# Parler de toutes les familles

Des enseignant-es l'ont fait

En maternelle, dans la classe de Gaël Pasquier, la lecture en réseaux d'albums de littérature jeunesse permet à tous les enfants de se reconnaître dans la diversité des situations familiales.

Gaël Pasquier est directeur de l'école Charles Digeon à Saint-Mandé (94). Il enseigne en petite section et chaque année, dans le cadre d'un cycle de lectures en réseaux, il travaille avec ses élèves sur des ouvrages de littératures de jeunesse qui mettent en scène le quotidien de l'enfant, à l'école ou dans sa famille. La littérature est une entrée intéressante car où elle permet d'évoquer en classe des situations proches du vécu des enfants sans leur demander directement de faire part de leur expérience personnelle et se montrer intrusif. En prise avec le réel, elle permet également de passer de situations que les élèves connaissent à d'autres qu'elles et ils ne connaissent pas, ou moins, et qui vont enrichir leur représentation du monde. Après avoir commencé avec des séries comme *Petit ours brun*, qui permettent d'initier les élèves à la notion de héros ou d'héroïne récurrent-e dans la littérature de jeunesse, Gaël introduit *Jean a deux mamans* qu'il lit comme une lecture plaisir sans prévoir nécessairement un temps de discussion après. Les réactions sont différentes d'une année à l'autre. Il est déjà arrivé qu'il n'y en ait pas immédiatement et qu'il faille attendre une lecture ultérieure à la demande des enfants pour que la discussion s'engage : « Mais pourquoi, lui, il a deux mamans ? ».

Cette année Gaël a en classe un petit Alexandre... qui, justement, a deux mamans ! Le livre a tout de suite suscité des réactions dans la classe, dès la lecture du titre. Les enfants ont été invités à garder leurs questions ou leurs remarques en tête jusqu'à la fin, et tous ont alors spontanément fait le lien entre le propos du livre et leur situation personnelle : certaine et certains ont expliqué qu'elles et ils avaient un papa et une maman, d'autres que leurs deux parents ne vivaient pas dans la même maison, une petite fille a raconté que sa maman avait un nouvel amoureux et au bout d'un moment Alexandre a dit « mais moi aussi j'ai deux mamans ! » ; mais sa situation familiale n'a pas suscité de questions particulières, elle prenait place au sein d'une diversité de famille possibles, sans que l'une des structures familiales évoquées ne paraisse plus estimable qu'une autre.

Gaël raconte ensuite *Daddy, Papa, and Me* puis *Mommy, Mama, and Me*, qui amènent en général les enfants à faire spontanément des liens avec *Jean a deux mamans*. *L'heure des parents* clôt ce cycle au cours duquel sont également lus des histoires avec des familles monoparentales ou recomposées. Pour Gaël, lire des histoires comme celles-ci permet de proposer aux enfants des représentations de familles qui ne sont pas forcément les leurs mais qui peuvent le devenir plus tard dans leur vie d'enfant ou d'adulte, et donc, de les banaliser. Par ailleurs, avec deux enfants issus de familles homoparentales scolarisés dans l'école, ce travail n'a rien d'artificiel mais donne l'occasion de tenir compte de tous les situations, telles qu'elles sont. Et depuis plusieurs années qu'il le mène, Gaël, n'a jamais eu à faire face à des parents d'élèves mécontents...

Année scolaire 2012-2013



# Les contes : stéréotypes et détournements

## OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

L'objectif de ces séances est de travailler sur la notion de stéréotype de sexe et d'égalité des sexes à partir d'une forme littéraire traditionnelle : le conte. En fonction du groupement de textes choisi, il est possible d'aborder ou non la question de l'égalité des sexualités (*Camélia et Capucine*, *Cristelle et Crioline*).

## PRÉREQUIS - ACTIVITÉS PRÉALABLES

- être capable d'écouter une histoire ;
- être capable de s'exprimer en grand groupe ou petit groupe ;
- savoir justifier ses réponses à l'aide d'éléments du texte ou des images.

## MATÉRIEL

- Contes de fées de Grimm ou Perrault (*Cendrillon*, *Belle au bois dormant*, *Petit chaperon rouge*, etc.)
- *La Princesse et le dragon*, Talents hauts.
- *Papa porte une robe*, Brasony, Brumcello et Maya, Seuil Jeunesse.
- *Camelia et Capucine*, Adela Turin, éditions. Actes Sud.
- *Christelle et Crioline*, Muriel Douru, KTM.
- *L'histoire du petit garçon qui était une petite fille*<sup>20</sup>, Didier Herlem, Magnard Grand carré, 1979 rééd. 1990.
- Film : *Princes et Princesses*, Michel Ocelot (premier et dernier contes).
- De quoi noter ou enregistrer les paroles des élèves.

## DÉROULEMENT DES SÉANCES

Les livres fonctionnent en sous-réseaux. Il n'est pas nécessaire de tout lire, il est possible de ne choisir qu'un groupement.

1. *Cendrillon* avec *Papa porte une robe* ;
2. *La Belle au bois dormant* avec *La Princesse et le dragon* ;
3. *Le Petit Chaperon rouge* et *Le Petit Poucet* avec *L'histoire du petit garçon qui était une petite fille* ;

---

<sup>20</sup> Ce titre est épuisé mais peut se trouver d'occasion.

## Les contes : stéréotypes et détournements

---

4. Contes avec des prétendants (*Riquet à la houppe*, *La princesse et le petit pois*, *Peau d'âne*, etc.) avec *Camélia et Capucine*, *Cristelle et Crioline* et le premier conte de *Prince et Princesse*, le film de Michel Ocelot.

### ÉTAPE 1 : LECTURE DU CONTE TRADITIONNEL

ORGANISATION : COLLECTIVE

DURÉE : 15 À 20 MIN

#### ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire le conte traditionnel (avec ou sans images ; plusieurs versions illustrées peuvent être utilisées).

Échanger librement avec les élèves et poser des questions de compréhension sur le texte.

#### ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Écouter de l'enseignant-e.

Répondre aux questions.

### ÉTAPE 2 : LECTURE DU DEUXIÈME ALBUM (QUI SE RÉFÈRE AU PREMIER)

ORGANISATION : COLLECTIVE

DURÉE : 20 MIN (UN AUTRE JOUR)

#### ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire l'album en montrant les images à chaque page.

Échanger librement avec les élèves et poser des questions de compréhension sur le texte.

#### ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Écouter de l'enseignant-e.

Répondre aux questions.

### ÉTAPE 3 : ANALYSE ET DE RÉFLEXION

ORGANISATION : COLLECTIF AVEC DICTÉE À L'ADULTE

DURÉE : 15 MIN (UN AUTRE JOUR OU À LA SUITE DE L'ÉTAPE 2)

#### ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Poser des questions :

« À votre avis, pourquoi vous ai-je lu ces deux histoires ensemble ?  
Connaissez-vous d'autres histoires qui leur ressemblent ? »

« Quels sont les points communs et les différences ? »

« Les filles et les garçons font-elles et font-ils la même chose dans  
ces histoires ? Pourquoi ? Qu'en pensez-vous ? »

#### ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Répondre aux questions et participer  
à la discussion.

## CRITÈRES DE RÉUSSITE

- être capable d'identifier les références et les différences.

## PROLONGEMENTS POSSIBLES

### EPS et arts visuels

Autour de l'album *Papa porte une robe* : initiation à la danse et travail sur *La Danse* de Matisse et *Les Grands plongeurs* de Fernand Léger.

### Production d'écrit

Ces activités peuvent être menées avec les albums *La Princesse et le dragon*, *Camélia et Capucine*, etc.

À partir du dernier conte du film *Princes et princesses* de Michel Ocelot : une princesse et un prince s'embrassent et se transforment en animaux à tour de rôle. À la fin du conte, le prince a le corps de la princesse, la princesse celui du prince. Les deux amants décident tout de même de retourner ainsi au château considérant que cette transformation constitue un moindre mal. Le prince est cependant réticent à l'idée d'avoir des activités de princesse, la princesse quant à elle se réjouit de pouvoir faire autre chose.

**Consigne** : collectivement ou en petits groupes, « Imaginez une suite à cette histoire ». Le texte sera dicté à l'adulte.

### Pour mener un atelier philo

Des ressources sont disponibles sur le site de l'AGSAS, Association des groupes de soutien au soutien.

<http://ateliers.philo.free.fr/>  
<http://agsas.free.fr/spip/spip.php?article22>

### À propos du film *Ce n'est qu'un début*

Ce film relate un atelier de philosophie dans une école maternelle pendant deux ans. Cette expérience démontre la capacité des enfants à être conscients de leur réflexion et aborder tous les sujets.

<http://www.snuipp.fr/La-philo-a-la-maternelle-c-est>

### Participer à un atelier « philo »

Au-delà de la tenue d'ateliers philosophiques en tant que tels, il s'agit surtout d'aborder en classe des thèmes d'ordre « symbolique ». Par exemple :

- « Aujourd'hui, on va parler du bonheur. Comment être heureux ? »
- « Aujourd'hui, on va parler de la liberté. Comment faire pour être libre ? »
- « Les filles et les garçons sont-ils-elles égaux ? Peuvent-ils faire les mêmes choses ? »

## REMARQUE

Ces séances peuvent également prendre place dans le cadre de séances d'étude de contes et de versions parodiques, contes actualisés, albums de Geoffroy de Pennart, etc.



Fernand Léger, *Les grands plongeurs*

## OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Prendre conscience que les métiers sont accessibles aussi bien aux femmes qu'aux hommes.

Contribuer à déconstruire les stéréotypes.

## DÉROULEMENT DES SÉANCES

Une fiche de préparation plus détaillée est disponible sur le site des éditions Talents hauts<sup>21</sup>.

### SÉANCE 1 : DÉCOUVERTE DE L'ALBUM

ORGANISATION : REGROUPEMENT

DURÉE : 20 MINUTES

#### ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Présenter la couverture et les pages intérieures :  
« Qu'y a-t-il de particulier ? » (Exemple de réponse attendue : « C'est un imagier qui comprend des images "à l'envers". »)

### SÉANCE 2 : ANALYSE DE L'ALBUM

ORGANISATION : REGROUPEMENT

DURÉE : 20 MINUTES

#### ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Faire choisir par les élèves 2 ou 3 doubles pages.  
Inviter les élèves à décrire et expliquer : « Qui fait quoi ? Est-ce "habituel" ? »  
Noter les propositions.  
Faire remarquer qu'un mot peut avoir plusieurs significations. Faire travailler sur la polysémie.

### ÉTAPE 3 : STÉRÉOTYPES

ORGANISATION : REGROUPEMENT

DURÉE : 20 MINUTES

#### ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Reprendre certaines activités de l'album (vaisselle, bricolage, courses...) et interroger les élèves sur « qui fait quoi » à la maison : « en quoi est-ce différent ? » ; « qu'en pensez-vous ? » ; « qu'ont voulu montrer les auteurs ? »

#### ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Observer les images et le texte.  
Remarquer la mise en page et expliquer.

#### ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Décrire et interpréter les illustrations.  
Découvrir l'objet représenté.

#### ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Comparer ce qui est décrit dans l'album et ce qui se passe chez eux.  
Donner son avis et argumenter.

21 <http://www.talentshauts.fr/data/pdf/th-imagier-2008.pdf>

# Se construire comme fille ou garçon

## MATÉRIEL

- sept albums
- catalogues de jouets (un par enfant)
- de quoi noter ou enregistrer les paroles des élèves

## DURÉE DE LA SÉANCE

Un album par semaine pendant une période, à l'occasion d'un moment ritualisé.

## OBJECTIFS

Cet ensemble de séquences a pour principal objectif de sensibiliser les élèves aux manifestations du sexisme et de l'homophobie.

- Faire identifier et nommer les idées reçues et les stéréotypes sexistes et homophobes.
- Réfléchir sur les stéréotypes de genre : questionner sur ce que cela veut dire qu'être un garçon ; sur ce que cela veut dire qu'être une fille. Interroger les expressions et insultes genrées : « vrai garçon », « vraie fille », « garçon manqué », « fille manquée » (avec les albums *Marre du rose*, *Mademoiselle Zazie a-t-elle un zizi ?*, *Cheveux longs*, *Marcel la mauviette*).
- Faire réfléchir sur les « agents périphériques de socialisation »<sup>22</sup> : nos jouets, nos couleurs, nos vêtements nous définissent-ils ? Avons-nous le droit de porter les couleurs que l'on veut ? de jouer aux jeux que l'on veut ? ( avec les albums *Marre du rose*, *Le petit garçon qui aimait le rose*, *Dinette dans le tractopelle*, *À quoi tu joues ?*)
- Faire identifier et nommer des situations de harcèlements et de discriminations.

## PRÉ-REQUIS - ACTIVITÉS PRÉALABLES

Pouvoir s'exprimer librement dans un groupe classe

## DÉCOUVERTE D'ALBUMS EN RÉSEAU

Séquences et albums sont proposés ici dans l'ordre qui nous a paru le plus pertinent pour leur articulation. Pour autant, d'autres thèmes (professions, tâches ménagères...) peuvent enrichir ce travail sur le genre, d'autres albums peuvent être utilisés, en fonction des ressources disponibles.

### Séquence 1 :genre et couleurs

- *Marre du rose*, Nathalie Hense, Ilya Green, Albin Michel Jeunesse, 2009.

---

22 Anne Dafflon Novelle, *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?*, presses universitaires de Grenoble, 2006.

- *Le petit garçon qui aimait le rose*, Raphaëlle Laborde et Jeanne Taboni-Miséraczi, Ronds dans l'O, 2011.

### Séquence 2 : genre, aspect physique et comportements

- *Mademoiselle Zazie a-t-elle un zizi ?*, Thierry Lenain, Delphine Durand, Nathan poche, 2009.
- *Marcel la mauviette*, Anthony Browne, Kaléidoscope, 2001.
- *Cheveux longs*, Benjamin Lacombe, Talents hauts, 2006.

### Séquence 3 : genre, jouets et jeux

- *Dinette dans le tractopelle*, Christos et Mélanie Grandgirard, Talents hauts, 2009.
- *À quoi tu joues ?*, de Marie-Sabine Roger et Anne Sol, Sarbacane/Amnesty International, 2009.

## DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE 1 : GENRE ET COULEURS

### SÉANCE 1-1 (ÉTAPE 1) : RECUEIL DE REPRÉSENTATIONS

ORGANISATION : INDIVIDUELLE

DURÉE : 10 MINUTES

#### ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Dire la consigne « Dessine-toi avec ta tenue préférée. ».

#### ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Réaliser et colorier un dessin.

### SÉANCE 1-1 (ÉTAPE 2) : DÉCOUVERTE DE L'ALBUM *MARRE DU ROSE*

ORGANISATION : COLLECTIVE

DURÉE : 10 MINUTES

#### ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire *Marre du rose* sans montrer les images.

#### ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Écouter l'enseignant-e

### SÉANCE 1-2

ORGANISATION : COLLECTIVE

DURÉE : 20 MINUTES

#### ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire *Marre du rose* en montrant les images.

Diriger et orienter le débat :

- Interroger les expressions et insultes suivantes : « garçon manqué », « vrai garçon », « fille manquée », « vraie fille » : « que veulent-elles dire ? »
- « Peut-on savoir si quelqu'un est un garçon ou une fille en regardant ses vêtements ou ses jouets ? »
- « Avons-nous le droit de porter les couleurs que l'on veut ? de jouer aux jeux que l'on veut ? pourquoi ? »

#### ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Répondre aux questions, poser des questions.

**SÉANCE 1-3 (ÉTAPE 1) : LECTURE DE L'ALBUM LE PETIT GARÇON QUI AIMAIT LE ROSE**

**ORGANISATION : COLLECTIVE**

**DURÉE : 10 MINUTES**

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire sans montrer les images.

Expliquer le vocabulaire.

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Écouter l'enseignant-e.

**SÉANCE 1-3 (ÉTAPE 2) : ÉCHANGE**

**ORGANISATION : COLLECTIVE**

**DURÉE : 20 MINUTES**

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Relire en montrant les images.

Diriger le débat. Orienter la discussion et les commentaires sur la situation de discrimination et de harcèlement ainsi que sur le sentiment d'isolement : « Nomme ces situations de moqueries, d'insultes et de rejet. »

Questionner : « Qui a déjà eu peur ?, qui a déjà pleuré ?, qui a le droit de pleurer ? qui a le droit d'avoir peur ? »

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Réagir, poser des questions.

Dicter à l'adulte ce qui a marqué le plus dans cette histoire.

**DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE 2 : GENRE, ASPECT PHYSIQUE ET COMPORTEMENTS**

**SÉANCE 2-1 (ÉTAPE 1) : LECTURE DE L'ALBUM MADEMOISELLE ZAZIE A-T-ELLE UN ZIZI ?**

**ORGANISATION : COLLECTIVE**

**DURÉE : 10 MINUTES**

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire sans montrer les images.

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Écouter l'enseignant-e.

**SÉANCE 2-1 (ÉTAPE 2) : ÉCHANGE**

**ORGANISATION : COLLECTIVE**

**DURÉE : 20 MINUTES**

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire en montrant les images. Diriger et orienter le débat.

Interroger l'attitude de Max vis-à-vis de Zazie : « se fiche d'elle », « petites fleurs nunuches » contre mammouths.

Questionner sur les critères physiques : « Qu'est-ce qu'un garçon ? », « qu'est-ce qu'une fille ? ».

Interroger les expressions « vélo de garçon », « jouer au foot », « elle n'a pas peur de grimper aux arbres », « et quand elle se bat,

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Réagir, poser des questions.

elle gagne tout le temps », « sport de garçon », « sport de fille ».

Nommer ce qu'est une idée reçue.

### SÉANCE 2-2 (ÉTAPE 1) : LECTURE DE L'ALBUM LONGS CHEVEUX

ORGANISATION : COLLECTIVE

DURÉE : 10 MINUTES

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire sans montrer les images.

### SÉANCE 2-2 (ÉTAPE 2) : ÉCHANGE

ORGANISATION : COLLECTIVE

DURÉE : 20 MINUTES

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire en montrant les images. Diriger et orienter le débat.

- Réinterroger les propos dans *Marre du rose* : « j'ai une zézette, les cheveux longs ». « Peut-on être une fille sans les cheveux longs ? peut-on être un garçon avec les cheveux longs ? »

- Questionner : « Connaissez-vous des garçons ou des hommes -célèbres- avec des cheveux longs ? des filles avec les cheveux courts ? ». Exemples de réponses attendues : Jeanne d'Arc, Rihanna, Tarzan, Rahan, Amérindiens, Sébastien Chabal, etc.

- Questionner sur les difficultés rencontrées par Loris : être pris pour une fille (respectivement pour une fille prise pour un garçon). « À votre avis, qu'a-t-il ressenti ? »

### SÉANCE 2-3 (ÉTAPE 1) : LECTURE DE L'ALBUM MARCEL LA MAUVIETTE

ORGANISATION : COLLECTIVE

DURÉE : 10 MINUTES

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Sans montrer la couverture, donner le titre et demander : « Parle-t-on d'une fille ou d'un garçon ? »

Lire sans montrer les images.

### SÉANCE 2-3 (ÉTAPE 2) : ÉCHANGE

ORGANISATION : COLLECTIVE

DURÉE : 20 MINUTES

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire en montrant les images.

Interroger le titre : « mauviette ». Questionner la signification de l'insulte donnée en surnom ; qu'est-ce que cela veut dire ?

Questionner : « Qu'est-ce qui fait que Marcel n'est pas à l'aise ? comment les autres réagissent face à Marcel ? À partir de la

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Écouter l'enseignant-e.

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Réagir, poser des questions.

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Faire des hypothèses.

Écouter l'enseignant-e.

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Réagir, poser des questions.



description faite par les enfants de l'agression, explicitez le terme de harcèlement. »

« Face au harcèlement : que faire (notion de droit et de justice) ? [que dit la loi : rappel].

« Quel est le choix de Marcel ? Pourquoi veut-il changer ? Le changement physique l'a-t-il réellement changé ? »

« Est-ce qu'il y a des obligations quand on est une fille ou quand on est un garçon ? » (beauté contre force). « Comment ressent-on ces obligations » (publicité) ?

Rappel des autres livres : « Y a-t-il une seule façon d'être un garçon ? une seule façon d'être une fille ? »

### SÉANCE 2-3 (ÉTAPE 3) : REPRÉSENTATION

ORGANISATION : INDIVIDUELLE

DURÉE : 10 MINUTES

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Dire la consigne : « Dessine-toi dans une tenue que tu n'as jamais portée. »

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Réaliser et colorier un dessin.

## DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE 3 : GENRE, JOUETS ET JEUX

### SÉANCE 3-1 (ÉTAPE 1) : ANALYSE DES CATALOGUES DE JOUETS, RECHERCHE INDIVIDUELLE

ORGANISATION : INDIVIDUELLE

DURÉE : 15 MINUTES

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Donner les consignes : « Choisissez pour vous-même, votre grande sœur et votre grand frère un jouet ou un jeu. »

Observer comment les élèves cherchent dans les catalogues.

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Observer des catalogues de jouets.

Dessiner ou découper l'image du jouet.

### SÉANCE 3-1 (ÉTAPE 2) : DISCUSSION

ORGANISATION : COLLECTIVE

DURÉE : 15 MINUTES

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Poser des questions autour du fonctionnement du catalogue :

« Comment avez-vous choisi ? Avez-vous été guidés par les couleurs des pages (bleu et rose) ? »

Diriger la discussion autour des choix faits.

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Répondre aux questions.

**SÉANCE 3-1 (ÉTAPE 3) : RECHERCHE**

**ORGANISATION : INDIVIDUELLE**

**DURÉE : 10 MINUTES**

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Encourager à découvrir autrement le catalogue de jouets.

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Choisir un jeu ou un jouet qui leur plaît beaucoup dans les « autres pages » qu'ils et elles n'ont pas vraiment regardées (pour eux-mêmes).

**SÉANCE 3-2 (ÉTAPE 1) : DÉCOUVERTE DE LA PREMIÈRE PARTIE DE L'ALBUM *DINETTE DANS LE TRACTOPELLE***

**ORGANISATION : COLLECTIVE PUIS INDIVIDUELLE**

**DURÉE : 15 MINUTES**

La première partie se termine quand les pages du catalogue de jouet sont recollées ensemble.

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire en montrant les images à chaque page.

Diriger et orienter le débat. « Quelles remarques peut-on faire sur le début du livre ? » On attend que les élèves réagissent sur les couleurs - rose pour elle, bleu pour lui - et les jouets - la dinette et le tractopelle. « Quel est le souci de chacun-e ? » Absence de l'autre jouet et envie.

Faire imaginer la suite en écrivant (fin de CP/ CE1), en dessinant ou en dictant à l'adulte.

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Écouter l'enseignant-e

Répondre aux questions

Imaginer, écrire, dessiner ou dicter à l'adulte.

**SÉANCE 3-2 (ÉTAPE 2) : DÉCOUVERTE DE LA SECONDE PARTIE DE L'ALBUM *DINETTE DANS LE TRACTOPELLE***

**ORGANISATION : COLLECTIVE**

**DURÉE : 15 MINUTES**

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire en montrant les images à chaque page.

Questionner : « Qu'en pensez-vous ? »

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Écouter l'enseignant-e

Comparer sa productions à la suite de l'histoire.

**SÉANCE 3-3 (ÉTAPE 1) : LECTURE DE L'ALBUM *À QUOI TU JOUES ?***

**ORGANISATION : COLLECTIVE**

**DURÉE : 10 MINUTES**

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire en montrant les images à chaque page.

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Écouter l'enseignant-e.

## SÉANCE 3-3 (ÉTAPE 2) : ÉCHANGE

## ORGANISATION : COLLECTIVE

## DURÉE : 20 MINUTES

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E	ACTIVITÉ DES ÉLÈVES
Reprendre de la définition des idées reçues. Souligner l'ironie (l'humour) de la deuxième phrase (remarques désagréables et insultantes que l'on peut entendre). Diriger et orienter le débat : cf. discussion autour des autres livres (6 albums). « Y a-t-il une seule manière d'être une fille ou un garçon ? »	Réagir, poser des questions.  Dicter à l'adulte de toutes les possibilités (être un garçon et aimer la danse, être une fille et aimer le foot mais aussi être un garçon et ne pas aimer le foot, être une fille et ne pas aimer la danse, etc.).

## CRITÈRES DE RÉUSSITE

Les élèves réinvestissent le vocabulaire (« idée reçue », « harcèlement ») à bon escient dans les situations quotidiennes. Ils y répondent. Ils sont capables d'argumenter.

## PROLONGEMENTS

D'autres albums :

- *Bijou Casse-cou*, Hiawyn Oram et Tony Ross, Talents hauts.
- *L'histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*, Christian Bruel, Anne Galand, éditions Être.
- *Le mystérieux chevalier sans nom*, Cornelia Funke, Kerstin Meyer, Bayard Jeunesse.
- *Un petit roi ne pleure pas*, Béa Deru-Renard, Edith, Pastel, L'école des loisirs.
- *T'es fleur ou t'es chou ?*, Clothilde Perrin et Clémentine Raisson, Rue du Monde.
- *Je veux une quizzine !*, Sophie Dieuaide, Mélanie Allag, Talents hauts.
- *La robe de Max*, Thierry Lenain, Nathan poche.
- *Papa porte une robe*, Piotr Barsony, Bumcello et Maya, Seuil jeunesse, 2004.

## Remarques sur les prolongements

Faire discuter les élèves sur les stéréotypes de genre peut rendre visibles les stéréotypes sur l'orientation sexuelle. La discussion pourra être ré-engagée sur ce thème après ce corpus de livres à travers des albums sur le sentiment amoureux (*La princesse qui n'aimait pas les princes*, *Jérôme par cœur*) et sur les différents types de familles (*L'heure des parents*, *Camille a deux familles*, *Jean a deux mamans*, *Marius*, etc.).

### REMARQUES

Une séance finale concrétisera ces petites synthèses par la réalisation d'une production écrite (affichage) sur les idées reçues et sur le harcèlement (rappel de la loi), expliquant ces termes rencontrés plusieurs fois.

Une production plastique (collages, peintures, pâte à modeler ou film d'animation) peut finaliser cet ensemble de séances en jouant avec les stéréotypes et en multipliant le champ des possibilités : toutes les manières d'être une fille ou un garçon ; transformer les photos des enfants (les filles en garçons et vice-versa).

# Semer une petite graine

## Qu'en pensent-elles ?

Laurence Faron et Mélanie Decourt ont créé les éditions Talents Hauts en 2005.

### Pourquoi avez-vous créé Talents Hauts ?

Nous sommes parties du constat qu'il y avait un retour en arrière, aussi bien dans la société que dans la littérature de jeunesse, sur les questions d'égalité des sexes. Les livres montrant des stéréotypes criants sont diffusés à la pelle, ce qui n'aurait pas été possible il y a quelques années, et le combat est inégal entre, d'une part, les livres et les jouets qui se vendent en masse et, d'autre part, les librairies et éditeurs indépendants qui essaient de faire réfléchir les lecteurs, en particulier sur les stéréotypes de genre.

Nous assumons notre position d'éditeur engagé, ce qui nous pénalise parfois sur le plan commercial. Pourtant il n'existe pas de livre « neutre », tout livre véhicule la vision de la société de ses créateurs. Et les livres de jeunesse ont un statut particulier auprès des enfants car ils sont relayés et lus par des figures d'autorité ou des figures affectives (parents, enseignant-es, bibliothécaires...), ce qui donne à leur contenu beaucoup de force.

### Quelle est votre ligne éditoriale ?

Nous revendiquons la responsabilité de l'éditeur quant à ce qu'il transmet. Nous souhaitons que les jeunes lecteurs « chaussent d'autres lunettes », remettent en cause la vision du monde qu'on leur propose, prennent

conscience des stéréotypes de genre. C'est pour cela que nous réfléchissons avec les auteurs sur la manière de faire passer le message, sur des questions que tout le monde ne se pose pas, pour proposer une vision du monde égalitaire. Notre catalogue comprend des albums et des romans, qui sont avant tout de beaux livres qui racontent de belles histoires, avec humour, poésie, qui ménagent le suspense et permettent l'identification. Nos livres traitent du partage des tâches, des jouets, des métiers, de l'orientation scolaire, de l'apparence et de la mode... Certains thèmes sont jugés « difficiles », comme les violences faites aux femmes. Même ces sujets, traités par des auteurs de talent qui savent en faire une belle histoire, porteuse d'espoir, font de bons livres.

### Vous revendiquez de traiter de ces questions avec de jeunes enfants ?

Il n'y a pas de sujet tabou, ce qui compte c'est la façon d'en parler, d'adapter le texte et l'image à l'âge des lecteurs. On nous rétorque parfois que les enfants seraient trop petits. Mais ne le sont-ils pas pour consommer la violence de la télé et vivre dans une société qui transmet des stéréotypes sexistes du matin au soir ? Nous sommes convaincues que c'est très tôt qu'il faut accompagner les enfants vers une réflexion autonome. L'école est un lieu privilégié pour ce travail.



Mai 2013

# Chausser les lunettes du genre

## Des enseignant-es l'ont fait

C'est dans son CP-CE1 de l'école Lancry à Paris (10<sup>e</sup> arrondissement) qu'Isabelle Cabat-Houssais essaie de mettre en œuvre, au jour le jour, une éducation non sexiste. L'inscription dans le projet d'école, l'information aux parents appuient les actions qui jalonnent l'année comme les petits détails du quotidien de la classe qui participent à la prise de conscience et à la réflexion. L'an passé Isabelle a utilisé les outils de la Ligue de l'enseignement fournis aux écoles parisiennes « Filles et garçons : cassons les clichés », supports à débat avec « des petits ours qui repassent » mais c'est également le thème des contes, inscrit au projet d'école l'année précédente qui a fourni la base d'un travail en profondeur. Une approche comparée de contes traditionnels de princesses comme *La belle au bois dormant*, *Blanche Neige*, *La princesse aux petits pois* ou *Cendrillon* a mis en évidence les rôles et les attributs des princesses et des princes. Cette démarche préalable a débouché sur deux albums de « déconstruction » qui montrent des princesses émancipées : *Rose Praline* et *La révolte des princesses...* La classe a imaginé pour le carnaval de l'école une manifestation des princesses avec leurs revendications. Les élèves, déguisés en princesses, ont défilé dans le quartier avec les pancartes qu'ils avaient préparées : « Je veux faire le tour du monde et voyager », « J'en ai marre de dormir sur des lits inconfortables », « Je ne veux plus porter de robes mais des pantalons », « Je veux aller à l'école », « On en a assez que les princes ne fassent rien et que nos pères ne nous défendent pas », « On veut pouvoir se marier avec une fille »... De quoi réjouir Isabelle qui n'était pas au départ emballée par ces contes et le projet carnavalesque. Une activité qui a eu des résonances toute l'année avec une sortie au théâtre pour une pièce sur la révolte de deux princesses (*Les petites empêchées* de Carole Thibaut), un atelier couture pour les poupées frimousse de l'UNICEF... et des élèves et des parents enthousiastes. Des parents qui apprécient que leurs enfants puissent s'épanouir dans ce qu'ils sont vraiment. Un petit bémol, Isabelle regrette qu'il n'y ait pas de dynamique d'école, que ça reste « sa » question.

Nouveauté cette année, Isabelle a animé dans un CM2 de son école un débat sur homophobie et homosexualité, thème demandé par les élèves. Isabelle raconte que sa préparation à partir de *Marius* s'est trouvée vite dépassée par la richesse du débat, les connaissances des élèves et la qualité de leur réflexion. Leur capacité d'empathie, le respect des uns et des autres l'a impressionnée, « presque émue », et confortée dans l'idée de la possibilité et de la nécessité de tels débats à l'école primaire. « Un grand moment très chouette ».

Isabelle essaie de « favoriser une réelle mixité, une vraie rencontre entre garçons et filles ». L'action quotidienne pour viser une éducation non sexiste consiste à essayer de supprimer ce qui pourrait assigner les unes et les autres à un sexe, dans la distribution de la parole, dans la construction des notions comme dans le rappel des séances, dans le soin des cahiers, dans les évaluations. Isabelle change les exemples de grammaire pour évoquer d'autres modèles, favorise pour les deux sexes des activités très connotées comme la danse, la lutte, la couture ou le yoga. Elle féminise systématiquement les noms de métier, fait attention au choix des livres de la classe, s'adresse « à toutes et à tous ». Bref, Isabelle revendique de « chausser les lunettes correctrices du genre », un moyen d'éviter les stéréotypes et de « favoriser les rencontres ».

Année scolaire 2012-2013

# Papa porte une robe

Découverte de l'album *Papa porte une robe* de Brasony, Brumcello et Maya, édition Seuil Jeunesse, 2004.

## OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Contribuer à déconstruire les stéréotypes.
- Construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire.
- Mettre en évidence les références culturelles aux contes traditionnels.

## PRÉREQUIS - ACTIVITÉS PRÉALABLES

- Pouvoir s'exprimer librement dans un groupe classe.
- Participer à un atelier « philo » ou du moins aborder des thèmes d'ordre « symboliques ».

## MATÉRIEL

- Album « Papa porte une robe ».
- De quoi noter ou enregistrer les paroles des élèves.

## DURÉE

2 séances espacées d'une semaine, la première de 30 minutes, la seconde de 15 minutes

## DÉROULEMENT

ÉTAPE 1 : LECTURE DÉCOUVERTE DE L'ALBUM

ORGANISATION : COLLECTIVE

DURÉE : 15 MINUTES

### ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire en montrant les images à chaque page.

Préciser que la lecture sera suivie d'une discussion.

### ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Écouter l'enseignant-e.



**ÉTAPE 2 : ÉCHANGE SPONTANÉ**  
**ORGANISATION : COLLECTIVE**  
**DURÉE : 15 MINUTES**

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Faire raconter, reformuler l'histoire entendue.  
Diriger et orienter le débat.  
« Qu'est-ce qui vous a étonné-es ? Pourquoi ? »  
Évoquer le conte de *Cendrillon*, la fable de *La Cigale et la fourmi*.

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Réagir, poser des questions.

**ÉTAPE 3 : PHASE D'« ANALYSE » ET DE RÉFLEXION**  
**ORGANISATION : PAR PETITS GROUPES DE 6 À 8 ÉLÈVES**  
**DURÉE : 15 MINUTES, UNE SEMAINE APRÈS**

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Reprendre des arguments, poser des questions sur les codes vestimentaires : « Connaissez-vous des hommes qui portent des robes ou des jupes ? »  
Proposer des références de vêtements traditionnels (kilt, djellaba, doti, abaya, pagnes, etc.), religieux, sacerdotaux (soutane, robe de bure, aube...), robe de chambre,  
Proposer des références concernant les coiffures : perruques de Louis XIV, Amérindiens, etc.

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Participer aux échanges.

## PROLONGEMENTS

Activités plastiques à partir de l'album qui possède une belle iconographie.

## REMARQUES

L'activité en classe maternelle atteint vite sa propre « limite » pour deux raisons :

- Difficultés pour élargir le débat avec cette classe d'âge.
- La deuxième raison est la plus intéressante : à ce niveau, même s'il y a déjà des « représentations » stéréotypées (mariage pour un homme et une femme) ; il n'y a pas vraiment de « problème » d'homophobie. Citons une remarque d'enfants : « Ben oui, c'est pareil un garçon ou une fille, ils peuvent faire la même chose ! » Une fois que l'enseignant-e a abordé le sujet, cela semble évident pour les petits qu'un garçon puisse aimer un autre garçon par exemple.



# Mots d'enfants

## Des enseignant-es l'ont fait

Florilège de mots d'enfants recueillis lors de lectures d'albums.

### PAPA PORTE UNE ROBE ►

« Je trouve que c'est bizarre, c'est pas normal. »

« L'homme, il est courageux de porter une robe pour nourrir son enfant. »

« Les enfants se moquent de lui, c'est pas bien. »

### JEAN A DEUX MAMANS

« Moi, ma mamie est amoureuse d'une autre femme. »

« On a le droit d'aimer qui on veut. »

« À la télé, j'ai vu deux garçons amoureux et deux filles amoureuses. »

« C'est bien deux mamans : il y en a une qui sert à quelque chose et l'autre à autre chose. »

« Deux, c'est mieux qu'une ! »

« Moi, on m'a jamais parlé de choses comme ça ; même pas ma maman et je crois pas qu'on lui en ait parlé non plus quand elle était petite ! »

### J'AI DEUX PAPAS QUI S'AIMENT

« Deux papas, ça sert à faire des choses différentes. »

« Comment on fait un enfant avec deux papas ? » (vite expliqué par les copains !)

« Ma sœur aussi, au collège, elle s'est fait moquer d'elle. »

Édith Boivin est enseignante en grande section à Dijon et a travaillé sur ce livre avec ses élèves. Dès la première lecture les élèves se sont montrés très attentifs. Ils ont réalisé que le sujet était plus « compliqué » que d'habitude et Édith les a incités à « réfléchir à des choses dont on n'a pas l'habitude de parler ». « C'est bien maîtresse, il est très courageux ce papa », « Moi aussi je vois des hommes avec des robes l'été quand on va au bled ça s'appelle des djellabas », « les boucles d'oreilles ou les cheveux longs pour les hommes, d'accord, mais le maquillage non ! », « c'est étrange cette histoire, maîtresse »... autant de réflexions, de prises de positions, de situations d'écoute qui ont amené les élèves à s'attacher à cette histoire. Ils ont bien sûr appris la chanson du livre (sur le CD d'accompagnement), y ont pris tellement de plaisir et l'ont tellement réclamée qu'au bout d'un moment Édith a été obligée de dire non, « on passe à autre chose » !

# Papa porte une robe en CP

Des enseignant-es l'ont fait

Les vingt élèves de CP de l'école Chevreul à Dijon ont lu *Papa porte une robe*. Comptendu par l'enseignante.

## OBSERVATION DE LA COUVERTURE

Les élèves rient aux éclats, surtout les garçons. Ils répètent le titre plusieurs fois en se regardant les uns les autres, comme s'ils n'en revenaient pas.

Je leur demande donc pourquoi ils rient : « un papa, ça ne porte pas de robe », « c'est pas bien », « c'est ridicule », « c'est pas normal », « parce que », certains n'arrivent pas à exprimer ou expliquer ce qu'ils ressentent. Beaucoup de rires et de sourires gênés.

## LECTURE DE L'HISTOIRE

Les élèves sont très attentifs à l'histoire du boxeur. Ils sont très tristes quand le docteur lui dit qu'il ne peut plus boxer. « Il va mourir si il prend un coup » ! Changement de réaction quand on lui dit de danser. Les élèves se regardent et observent leurs réactions... Comme s'ils attendaient de voir ce que disent les autres.

Jo devient danseur et met des escarpins rouges : les enfants rient à nouveau « c'est des chaussures de filles ! », « il ne peut pas mettre ça », « c'est pas à sa taille » dit un garçon, « il a des trop grands pieds un papa ».

Nous continuons l'histoire et Jo oublie d'enlever sa robe : « c'est normal qu'ils se moquent », « il est fou de mettre une robe ». Certains enfants sont tristes pour son fils « c'est pas gentil de se moquer », « c'est pas drôle » et essayent de dire aux autres d'arrêter de rire.

Jo sauve Chloé : « il est drôlement fort », les enfants ne rient pas du fait qu'il ait perdu son escarpin, mais certains malins ne comprennent pas. « Mais il est rentré pied nu et il a rien senti ? », « pourquoi il a pas remis sa chaussure ? ».

Déclaration du maire : « il a raison le maire », « ça fait quand même beaucoup d'argent pour avoir sauvé un chat ! », « des millions ! ».

## DISCUSSION SUR LES RESENTIS DES ÉLÈVES

Après avoir lu l'histoire, la majorité des élèves restent sur leur position : c'est pas un vêtement pour les garçons.

Pourquoi ? Aucun ne sait répondre, un élève est très gêné par cette discussion et rit de son côté.

Je leur demande si dans d'autres pays, les hommes portent des robes ou des jupes. Une élève me parle de l'Écosse et des kilts. Elle explique aux autres que les hommes portent des jupes depuis très longtemps.

Un autre élève me dit « dans le pays de l'église » : nous expliquons que certains religieux portent des robes d'église, et que personne ne se moque.

Je leur donne finalement l'exemple des pays africains : les élèves d'origine maghrébine nous parlent des djellabas et des tenues des hommes du désert. Dans certains pays d'Afrique, les hommes portent le pagne,

dans certaines tribus d'Amérique du sud aussi... Nous sommes donc d'accord sur le fait que les hommes portent des robes dans le monde.

Certains garçons restent toujours sur leur position, mais ils comprennent. « Mais c'est ailleurs, en France on peut pas. »

Mais pourquoi ne pourrait-on pas ? Je leur rappelle ce que dit le maire à la fin de l'histoire. Et je leur explique l'histoire des femmes dans l'histoire. Il n'y a pas si longtemps, les femmes n'avaient pas le droit de porter des pantalons ou des shorts. C'est en se révoltant qu'elles ont eu le droit de vote, le droit au travail, le droit de porter ce qu'elles veulent. Pourquoi les garçons n'auraient-ils pas le droit de porter des vêtements différents ? « Parce que ce n'est pas des femmes ! » me dit un élève.

Est-ce que le fait de porter une robe fait de toi une femme ? Tous sont d'accord pour dire non. Quand on porte un vêtement, ça ne change pas qui l'on est.

Je dirige alors la discussion sur les déguisements : les élèves filles se sont déguisées l'an dernier en personnages masculins (Buzz l'éclair, Spiderman, Batman, chevalier). Aucun garçon ne trouve ça drôle ou déplacé. Pourquoi un garçon ne pourrait-il pas se déguiser en princesse ? Les élèves rient.

Mais finalement, un garçon nous dit qu'il se déguise en « maman » à la maison, qu'il a déjà mis du maquillage et des bijoux et qu'il a trouvé ça très drôle. Est-ce que ça l'a transformé en fille ? Non. D'autres avouent qu'ils ont déjà essayé « des choses de fille » (robe, chaussure, rouge à lèvres...).

## CONCLUSION

Presque tous les élèves (sauf un garçon gêné) sont d'accord pour dire qu'on a le droit de s'habiller comme on veut, mais le problème, c'est le regard des autres. « C'est les autres qui se moquent », « si on nous moquait pas, on n'aurait pas peur ».

Voici quelques activités<sup>23</sup> que l'on peut mener en classe (ou dans la cour, le gymnase, etc.) ; certaines permettent de travailler à la prise de conscience que chaque personne est unique, avec ses particularités, mais qu'il ou elle a des points communs avec beaucoup d'autres. Ce genre d'activités peut s'avérer utile pour construire un climat de classe serein, pour souder le groupe en travaillant à sa cohésion, pour lutter contre l'exclusion ou la stigmatisation. D'autres traitent plus spécifiquement des situations de conflits, des injures, etc.

## Campagne contre le harcèlement à l'école

« Un élève est victime de harcèlement lorsqu'il est soumis de façon répétée et à long terme à des comportements agressifs visant à lui porter préjudice, le blesser ou le mettre en difficulté de la part d'un ou plusieurs élèves. Il s'agit d'une situation intentionnellement aggressive, induisant une relation d'asservissement psychologique qui se répète régulièrement. » (Dan Olweus, 1993)

En France, le harcèlement est un phénomène qui concerne 10 à 15 % des enfants et adolescents à l'âge de la scolarité obligatoire.

Le harcèlement existe à toutes les étapes de la scolarité. Toutefois, les risques sont les plus forts en fin de primaire et au collège, période charnière de la construction de soi et de son affiliation au groupe.

Or, les conséquences psychologiques, sociales et scolaires, à court comme à long terme, pour la victime comme pour l'agresseur, peuvent être graves : décrochage scolaire, voire déscolarisation, désocialisation, anxiété, dépression, somatisation, conduites autodestructrices voire suicidaires.

Aussi, toute la communauté éducative doit être mobilisée pour prévenir ces situations, permettre aux élèves victimes de sortir du silence, demander et obtenir de l'aide, pour traiter les situations de harcèlement avérées et faire cesser ce phénomène. Les initiatives qui mobilisent la participation des élèves dans la création d'outils de prévention et celles qui s'appuient sur les ressources de l'environnement doivent être encouragées.

## Pour prévenir le harcèlement entre élèves

- reconnaître l'importance du phénomène, instaurer un climat scolaire favorable au respect mutuel entre élèves et adultes, assurer la cohésion de l'équipe, associer les parents ;
- mettre en place des règles de vie claires, compréhensibles et adaptées à l'âge des élèves à partir de trois principes : ne pas agresser les autres élèves, venir en aide aux élèves agressés, faire participer les élèves qui sont isolés ;
- permettre l'expression des élèves dans des espaces de paroles et mettre en place des pratiques collaboratives entre élèves en développant les compétences sociales et civiques dans diverses disciplines ;
- travailler sur le harcèlement avec l'ensemble des élèves dans le cadre des programmes et des heures de vie de classe, de la formation de délégués et de médiateurs, d'actions de sensibilisation (concours, forum...), inscrire les actions de prévention dans la durée.

Cf. <http://www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr/>

---

23 Activités tirées - ou inspirées - du kit pédagogique « Tous différents, tous égaux », Centre européen de la jeunesse (Conseil de l'Europe, direction de la jeunesse), 1995.

## DOMINOS

« Connaissez-vous les dominos ? Jouons alors aux dominos avec nos corps. »

### Objectifs

- Aider les participant-es à mieux se connaître.
- Faire prendre conscience aux enfants que, au sein d'un groupe, il y a des différences et des points communs entre les individu-es.

### Préparation

- Une liste de caractéristiques à suggérer aux participant-es s'ils/elles n'ont pas d'idée
- Un espace suffisamment important

### Instructions

Commencer soi-même la chaîne de dominos en énonçant deux caractéristiques personnelles, comme par exemple : « À ma gauche “je suis une fille”, à ma droite “j'ai deux frères” ».

Demander à un-e autre membre du groupe partageant une de ces caractéristiques de venir prendre la main droite ou gauche de la précédente ou de s'asseoir à côté (selon la caractéristique en commun), puis d'ajouter une caractéristique du côté de sa main libre. Par exemple : À ma droite “je suis une fille”, à ma gauche “j'ai les yeux marron”.

Demander à chacun-e à son tour de venir prendre place, jusqu'à ce que soit constitué un cercle fermé.

Si une caractéristique énoncée n'est partagée par personne du groupe et que l'on ne puisse assortir les dominos, demander aux joueurs de négocier une autre caractéristique de manière à continuer la chaîne.

### Conseils pour l'animateur-trice

Les caractéristiques citées ci-dessus ne sont que des exemples : les participant-es sont libres de leur choix et peuvent même opter pour des caractéristiques “invisibles”.

Il est important que les membres du groupe établissent des contacts physiques, car cela renforcera le sentiment de groupe. Les contacts peuvent se faire en se touchant la tête, en se tenant bras dessus-dessous, en mettant les pieds les uns contre les autres, etc. Les joueur-euses peuvent se tenir debout ou s'allonger.

Si les caractéristiques tendent à être trop répétitives, inciter les participant-es à faire preuve d'imagination et à ne pas les choisir trop simples. Les encourager à énoncer des choses visibles (couleur des vêtements ou des cheveux), invisibles ou personnelles (hobbies, plat favori, chanson préférée sous la douche, etc.).

Ce jeu doit se jouer rapidement, afin que les personnes attendant de pouvoir venir s'insérer dans le cercle ne s'ennuient pas.

## MOI AUSSI !

Nous sommes tous des êtres humains uniques et irremplaçables ; quelquefois, nous sommes fiers d'être uniques, d'autres fois embarrassés ou honteux. Néanmoins, nous avons tou-tes une chose en commun : nous sommes tou-tes des êtres humains, ce qui nous rapproche les un-es des autres.

### Thèmes abordés

Les différences entre les individu-es et leurs points communs

### Objectifs

- Faire connaissance au sein du groupe.
- Montrer que nous sommes toutes et tous différents.
- Montrer que nous sommes aussi toutes et tous égaux.

### Instructions

1. Demandez aux participant-es de s'asseoir en cercle sur les chaises, ou par terre.
2. Demandez à chacun-e de réfléchir à une caractéristique personnelle qu'il pense être unique et ne partager avec personne d'autre du groupe.
3. Choisissez une personne pour commencer et présenter une caractéristique personnelle, par exemple : « Je suis allé-e trois fois au Portugal ».
4. Si personne du groupe ne partage cette caractéristique, alors le/la participant-e suivant-e présente la sienne.
5. Par contre, si une personne partage la caractéristique citée, alors elle doit sauter de sa chaise en criant « Moi aussi ! », puis venir se placer derrière le/la participant-e avec qui elle partage cette caractéristique. Si plusieurs personnes partagent la caractéristique en question, elles doivent se placer en file indienne. Puis, tout le monde retourne à sa place, et le/la joueur-euse doit à nouveau donner une caractéristique qu'il/elle juge unique. Lorsqu'il/elle y parvient, alors c'est au tour du/de la participant-e suivant-e de s'exprimer.
6. La première phase se termine lorsque tou-tes les participant-es ont présenté une caractéristique qui les différencie des autres.
7. À présent, commencez la deuxième phase. Expliquez que cette phase consiste à trouver des caractéristiques partagées par tous les autres membres du groupe.
8. Supprimez une chaise et demandez à la personne qui s'exprime de se placer au centre du cercle. Elle doit alors réfléchir à une caractéristique partagée par le reste du groupe, puis l'énoncer. Par exemple : « J'aime la musique ».
9. Tous les membres qui aiment aussi la musique doivent se lever et changer de chaise, tout en criant « Moi aussi ». Le joueur au centre doit alors en profiter pour essayer de s'asseoir, de manière à laisser la place au centre à quelqu'un d'autre.

### Compte rendu et évaluation

Parlez du jeu et de ce que les participant-es ont ressenti, puis demandez-leur :

- A-t-il été plus facile de trouver des points qui les différencient ou qui les rapprochent des autres ?
- Dans la réalité, quand apprécions-nous d'être uniques et différents, et quand préférons-nous être comme les autres ?

- Réfléchissez aux caractéristiques que vous avez choisies, aux choses qui vous distinguent des autres membres de ce groupe : Pensez-vous partager ces caractéristiques avec d'autres personnes d'autres groupes ?
- Les caractéristiques que vous aviez en commun avec tous les autres membres du groupe : Pensez-vous les partager avec tous les individus dans le monde entier ? Au cas où trop de caractéristiques physiques sont mentionnées, vous pouvez interroger les participant-es : Que signifie le fait que nous ayons tous des yeux, un coeur ou un estomac ?

### Conseils pour l'animateur-trice

Cette activité doit se jouer rapidement. Vous pouvez décider que les participant-es ne disposent que de dix secondes pour réfléchir. Dans l'intérêt du jeu, il est important que le nombre de participant-es ne dépasse pas 10 ou 12. Si vous travaillez avec des groupes plus grands, il sera préférable de constituer deux ou trois sous-groupes.

Pendant la deuxième phase, il se peut que des affirmations simples, du type "J'ai des bras" ou "J'ai des jambes", soient proposées plusieurs fois. Vous pouvez alors décider de demander aux joueur-euses de réfléchir à d'autres caractéristiques ou de les laisser jouer et d'aborder cette question lors de l'évaluation.

## FRANCHIR LA LIGNE

Nous sommes tous différents. Parfois, nous sommes fiers de nos différences et désireux de les affirmer. D'autres fois, nous préférons les cacher, soit par peur de rejet, soit par désir d'être comme les autres. Nous aussi sommes tous égaux parce que, en tant qu'êtres humains, nous partageons de nombreuses caractéristiques.

### Thèmes abordés

- Identité personnelle.
- Caractéristiques de l'être humain.
- Nous sommes tous différents, mais tous égaux.

### Objectifs

- Apprendre à se connaître et à s'accepter mutuellement au sein du groupe.
- Montrer que nous sommes toutes et tous différents.
- Montrer que nous sommes toutes et tous égaux.
- Réfléchir à la manière dont se constitue notre identité.

### Préparation

- Une liste des caractéristiques personnelles

### Instructions

L'activité consiste à permettre aux participant-es d'explorer leurs différences, de réfléchir à ce qui rend chacun-e d'eux unique et de partager certains de leurs points communs.

Commencer par des critères qui vont partager la classe en deux groupes à peu près égaux. Puis faire se lever ou franchir la ligne à une majorité. Peu à peu, inverser la tendance pour arriver à faire bouger une minorité seulement.

Le choix des consignes peut aussi permettre d'amorcer une réflexion sur les stéréotypes de sexe et les rôles traditionnels.

### Exemples de consignes (à adapter)

1. Dites : « Se lèvent (ou : franchissent la ligne) celles et ceux... qui aiment le chocolat ».
2. « Se lèvent celles et ceux... qui portent un pantalon ».
3. Après que celles et ceux portant un pantalon se sont levé-es puis assis-es de nouveau, énoncez une autre caractéristique : par exemple, « Se lèvent celles et ceux... qui aiment faire la cuisine ».
4. Poursuivre avec d'autres consignes, par exemple : celles et ceux qui chantent sous la douche ; qui aiment jouer au football ; qui ont au moins un grand-parent étranger/immigré ; qui connaissent personnellement un-e handicapé-e ; qui se sont déjà senti-es blessé-es par une injure ; qui ont déjà voyagé dans un autre pays ; qui aiment le bleu, le mauve, le rose, etc. ; qui ont déjà eu envie de jouer à un jeu plutôt réservé à l'autre sexe ; etc, en fonction aussi du vécu de la classe.

### Compte rendu et évaluation

Demandez aux participant-es s'ils ont apprécié l'activité et discutez de ce qu'ils/elles ont appris :

- Qu'avez-vous ressenti lorsque vous dû vous lever (ou franchir la ligne) ?
- Qu'avez-vous ressenti lorsque vous vous êtes affirmé-e en tant que personne minoritaire, voire unique, différente des autres ? La solitude sera sans doute ressentie comme moins confortable que l'inclusion à l'intérieur d'un groupe, surtout majoritaire. Mais on peut également se sentir fier-ère.
- Qu'avez-vous ressenti en constatant que vous partagiez autant de caractéristiques avec le reste du groupe ?
- Dans notre vie quotidienne, quand aimons-nous nous sentir uniques et quand avons-nous besoin de nous sentir comme les autres, ou égaux ?

Demandez aux participant-es de partager leurs expériences :

- Avez-vous déjà fait l'objet de discrimination (moquerie, insulte, isolement, etc.) parce que vous étiez différent-e ou parce que vous étiez avec quelqu'un d'autre ?
- Avez-vous déjà été contraint-e de dissimuler une partie de votre personnalité pour être accepté au sein d'un groupe ?
- Dans la réalité, quand apprécions-nous d'être uniques et différents, et quand préférons-nous être comme les autres ?

## L'EXCEPTION

Qui veut de vous dans son groupe ?

### Thèmes abordés

- Les relations majorité-minorité, l'appartenance à un groupe.



- La discrimination, la stigmatisation, l'exclusion.

### Objectifs

- Encourager l'empathie, par le biais de l'expérience du rejet et de l'exclusion.
- Entamer le débat sur les différents groupes au sein de la société.

### Préparation

Des pastilles de couleur autocollantes : par exemple, pour un groupe de 25 élèves, 6 pastilles bleues, 6 rouges, 6 jaunes, 6 vertes et une blanche.

Coller une pastille sur le front de chaque joueur sans qu'il la voie : éventuellement manipuler -discrètement- la composition finale des groupes. Laisser les joueurs croire que les pastilles ont été distribuées au hasard. Surveiller l'élève qui porte la pastille blanche (être vigilant-e quant au choix de cet élève) : en cas de mal-être trop important, interrompre l'activité.

Dire aux joueurs de former des groupes avec celles et ceux dont la pastille est de la même couleur. Personne ne doit parler : la communication ne doit pas être verbale.

### Discussion collective

Aider les membres du groupe à explorer ce qu'ils/elles ont ressenti, fait et appris :

- Qu'avez-vous ressenti lorsque vous avez rencontré la première personne portant une pastille de la même couleur que vous ?
- Qu'a ressenti la personne portant l'unique pastille blanche ?
- Avez-vous essayé de vous aider mutuellement au sein des groupes ?
- À quels groupes appartenez-vous en dehors de l'école ?
- N'importe qui peut-il/elle se joindre à ces groupes ?
- Dans notre société, qui sont les exceptions ?

### Variantes

1. Utiliser des pastilles de couleurs autocollantes, comme précédemment, mais faire en sorte qu'il n'y ait pas d'exception, et que, par conséquent, tout le monde se retrouve dans un groupe. Il est possible aussi de réaliser des groupes de tailles différentes (minorités/majorités).

2. Préparation identique à celle de la première version. Demander ensuite aux joueur-euses de former des groupes en faisant en sorte qu'au sein de chaque groupe aucun-e joueur-euse ne porte une pastille de la même couleur, afin d'obtenir des groupes "multicolores".

### Nota bene

Être l'exception n'est pas toujours le résultat de l'exclusion ; cela peut aussi être le fait d'un choix personnel, de la volonté de se tenir à l'écart et d'être différent-e, original-e.

### DEBOUT

#### Matériel

Des chaises, une par personne.

#### Instructions

1. Demandez aux participant-es de s'asseoir en cercle.
2. Expliquez la règle du jeu : il doit toujours y avoir 8 joueur-euses debout en même temps, mais un-e joueur-euse ne doit pas rester debout plus de 10 secondes ; il/elle peut néanmoins décider de rester debout moins longtemps.
3. Il ne doit y avoir aucune tentative de communication entre les joueur-euses, mais chacun-e doit observer ce que se passe et assumer la responsabilité pour faire en sorte qu'il y ait toujours 8 personnes debout, ni plus ni moins.

#### Conseils pour l'animateur-trice

Les participant-es auront besoin de quelques minutes pour attraper le coup de main, mais, ensuite, ils/elles trouveront le rythme, s'assoieront, se lèveront, etc. C'est un jeu très excitant qui développe un fort sentiment de groupe.

### JEU DE RÔLE

Suite à un incident entre enfants ayant dégénéré, faire jouer la situation à d'autres élèves pour constater que d'autres issues étaient possibles (principe du « théâtre-forum » ou « théâtre de l'opprimé-e »).

### CHER/CHÈRE AMI-E

Suite à un incident relatif à des insultes, demander à chaque élève de rédiger une lettre adressée à un-e autre élève de la classe (ce peut être la victime, l'agresseur ou tout autre enfant) afin de lui faire partager son ressenti de l'incident et ses réflexions. Le fait d'écrire permet de revenir au calme, de prendre de la distance et d'amorcer la réflexion.

Préciser que ces lettres ne doivent pas être confidentielles, et que certaines seront lues collectivement.

#### Objectifs

- Encourager les participant-es à exprimer leurs sentiments et leurs points de vue.
- Promouvoir l'empathie et la compréhension mutuelle.
- Encourager la participation de tou-tes, travailler à la cohésion du groupe.
- Gérer d'éventuels conflits entre élèves.
- Entamer/poursuivre le débat sur l'égalité et le respect mutuel.

#### Déroulement

Après la rédaction, on peut choisir de différer l'exploitation, ce qui permet notamment à l'enseignant-e de sélectionner quelques lettres plus intéressantes pour lancer le débat.

Demander ensuite aux auteur-es des lettres sélectionnées de les lire à l'ensemble du groupe.

Au cours de la discussion, demander aux élèves ce que la rédaction leur a apporté en tant qu'auteur-es des lettres, puis ce qu'ils/elles ont appris en écoutant les autres. Faire émerger une position collective. Faire élaborer une trace écrite à afficher, avec des références au droit à l'égalité.

## ÉBAUCHE DE CORPUS DE TEXTES, NARRANT DES SITUATIONS D'INSULTES, ISSUS DE LA LITTÉRATURE

### Extrait d'*Un sac de billes*, Joseph Joffo, Livre de poche, p.26

Je suis sorti et me suis trouvé dans la cour et tout de suite ce fut le tourbillon.

– Youpin ! Youpin ! Youpin !

Ils dansaient autour de moi, en farandole. Un m'a poussé dans le dos et j'ai rebondi sur une poitrine, il y a eu un nouveau choc et je suis reparti en arrière, j'ai réussi à ne pas tomber et j'ai foncé pour briser la chaîne. J'y suis arrivé et j'ai vu Maurice qui se battait à vingt mètres. Il y a eu des cris et j'en ai attrapé un au hasard.

– Youpin ! Youpin ! Youpin !

Mon poing est parti et j'ai pris un coup violent sur la cuisse, j'ai cru que l'école me tombait dessus, que je serais étouffé sous la horde qui chargeait.

Mon tablier s'est déchiré et j'en ai pris un sévère sur l'oreille. Le coup de sifflet du surveillant a tout arrêté.

– Alors, qu'est-ce qui se passe ici ? Vous voulez me foutre le camp, oui ?

Je sentais mon oreille qui gonflait à vue d'œil et j'ai cherché Maurice. Il avait

son mouchoir attaché serré autour du genou. Le sang séchait déjà en taches brunes. Nous n'avons pas pu parler, il fallait retourner en classe.

Je me suis assis. Devant moi, au-dessus du tableau noir, il y avait la tête du maréchal Pétain. Une belle tête digne avec un képi. En dessous il y avait une phrase suivie de sa signature : « Je tiens mes promesses, même celles des autres. » Je me demandais à qui il avait bien pu promettre de me faire porter une étoile. Ça avançait à quoi ? Et pourquoi les autres cherchaient-ils à me dérouiller ?

Ce qui me reste de cette matinée, plus que les coups, plus que l'indifférence des grands, c'est cette sensation d'impuissance à comprendre. J'avais la même couleur que les autres, la même tête, j'avais entendu parler de religions différentes et on m'avait appris à l'école que des gens s'étaient battus autrefois pour cela, mais moi je n'avais pas de religion, le jeudi j'allais même au

patronage avec d'autres gosses du quartier, on faisait du basket derrière l'église, j'aimais bien cela et à l'heure du goûter, l'abbé nous donnait un gros casse-croûte, du pain gris avec du chocolat fourré, le chocolat de l'occupation avec une pâte blanche au milieu, un peu gluante et vaguement sucrée. Parfois même il s'y ajoutait une banane déshydratée, une pomme... Maman était rassurée de nous savoir là, elle préférerait ça à nous voir courir dans les rues, à nous balader chez les brocanteurs de la porte de Saint-Ouen ou à chaparder du bois dans des chantiers en démolition pour nous construire des cabanes ou des épées.

Alors, où était la différence ?

Onze heures et demie.

Mon oreille me fait toujours mal. Je m'habille et sors. Il fait froid, Maurice m'attend. Son genou écorché ne saigne plus.

Nous ne parlons pas, ce n'est pas la peine.

### Extrait de *Café au lait et pain aux raisins*, Carolin Philipps, Castor poche, Flammarion, p.71 etc.

Sammy sait ce que c'est que de se trouver devant toute une classe qui se moque de vous, parce qu'on est différent. Il a vécu ça lorsqu'il est arrivé dans la classe, il y a six mois. Ses parents sont venus d'Essen, où ils avaient vécu jusqu'alors. Ils avaient trouvé du travail tous les deux et même un logement ici. Dans les grands immeubles, à la périphérie de la ville. Ce n'est pas beau : beaucoup de constructions, pas beaucoup de verdure, un long trajet pour aller au travail. Mais après avoir cherché en vain pendant des semaines, son père a dit :

– Il faut s'estimer heureux d'avoir seulement quelque chose. On ne peut pas faire les difficiles. Ou la caution est trop élevée, ou l'appartement est déjà loué quand ils voient notre tête.

Une chance en tout cas que l'école de Sammy soit à deux pas. Sa maman l'y a conduit dès le lendemain matin de leur arrivée pour le mettre entre les mains de madame Pinkepang. Sa nouvelle institutrice lui a paru très gentille. Mais il avait quand même un peu mal au ventre en faisant son entrée dans la classe, derrière elle.

Ils se sont tous tus en le voyant. Il a toujours un peu peur de ce moment où il met les pieds pour la première fois quelque part et où tout le monde le regarde avec curiosité. Il lit dans leurs yeux ce qu'ils sont en train de penser :

– D'où vient-il celui-là ?

– Qu'est-ce qu'il vient faire ici ?

Tandis que les enfants de sa classe le dévisageaient, d'un coup d'œil il repérait qui d'autre était un peu différent.

Derrière, à l'avant-rang, il y en avait deux qui avaient les cheveux noirs. Mario et Silvio, qui viennent du Portugal, comme il l'a appris plus tard. Que Marta et Angnieska, les deux petites filles assises au premier rang, étaient originaires de Pologne, il ne l'a pas vu tout de suite. Elles avaient des cheveux blonds et des yeux bleus comme beaucoup d'Allemands. C'est uniquement quand elles parlent qu'on s'aperçoit qu'elles sont d'ailleurs.

Madame Pinkepang a dit alors qu'il fallait qu'il se présente, qu'il raconte d'où il venait et ainsi de suite. Sammy a commencé à parler, mais cela a déclenché tout de suite de gros éclats de rire.

– D'où est-ce que tu viens ? s'est enquis un grand garçon aux cheveux roux, le visage couvert de taches de rousseur. Il s'appelait Boris.

– D’Essen, a répété Sammy.  
– Dis-donc, ne raconte pas de salades, j’ai un oncle qui habite Essen, il a l’air tout à fait normal.

Toute la classe a ri.

Je suis né à Essen, a répété Sammy, furieux.

– Ha, ha ! s’est esclaffé Boris, tu peux raconter ça à qui tu voudras. Personne ne te croira. Essen est en Allemagne, et chez nous personnes n’a une tête comme toi.

Madame Pinkepeng a dû les faire taire pour que Sammy puisse continuer de parler.

Mes parents sont originaires de l’Érythrée. Ils sont venus ici parce qu’il y

avait la guerre. Il y a douze ans qu’ils vivent en Allemagne. Nous habitons Essen. Maintenant mon père a trouvé un travail ici, et ma mère aussi.

Sammy s’est senti soulagé quand l’interrogatoire a été terminé. Madame Pinkepeng a regardé où elle allait le placer.

– Voyons, on va voir où on t’installe, a-t-elle dit gentiment à Sammy.

Il y avait justement une place libre à côté de Boris. Il y en avait une autre à côté d’une petite fille. Boris a pris un air horrifié lorsque le regard de madame Pinkepeng s’est arrêté sur la place libre à côté de lui.

Il a crié en secouant la tête :

– Je ne le veux pas !

L’institutrice a ouvert la bouche pour réprimander Boris quand la petite fille s’est levée en disant :

– Il n’a qu’à s’asseoir à côté de moi.

Boris a eu un rire méprisant.

– Tu cherches un nouveau petit ami, Sonia, ou quoi ? À ce compte-là, Café au lait débarque à point !

Sur quoi la petite fille a lancé son livre de lecture à la tête de Boris, lequel allait se jeter sur elle, mais a été retenu au dernier moment par madame Pinkepeng qui a commencé par le mettre à la porte.

### Extraits du *Journal de Grosse Patate*, Dominique Richard, éditions Théâtrales jeunesse, p.9

#### RÊVE

L’homme en noir : Grosse Patate, est-ce que tu dors ?

Grosse Patate : Oui.

L’homme en noir : Tu rêves ?

Grosse Patate : Oui.

L’homme en noir : À quoi rêves-tu ?

Grosse Patate : Je rêve que je mange un énorme gâteau au chocolat. Quel plaisir !

L’homme en noir : Grosse Patate, tu vas encore grossir. Tu vas encore être la risée

de tout le monde. Pour être gentil, on te dira : « Alors ma petite grosse ! », « Bonjour, ma grassouillette ! », « Oh, les beaux jambons ! ».

Grosse Patate : En parlant de mes cuisses.

L’homme en noir : « Tiens, en voilà une qui aime la soupe ! » Le pire, ce sont les gens qui veulent être gentils. Mais à l’école, on t’appellera encore : « Grosse Patate », « Miam-miam », « Crème Chantilly ».

Grosse Patate : « La terreur des cantines » (Ça, c’est le directeur de l’école.)

L’homme en noir : « Bouche couloir », « Casse-balançoire », « Trois chaises ».

Grosse Patate : Papa m’appelle « ma gazelle » ou « ma très belle » mais ça m’énerve. Je sais bien que je ne suis pas belle. On a raison de m’appeler « Grosse Patate ».

### Extraits du *Journal de Grosse Patate*, Dominique Richard, éditions Théâtrales jeunesse, p.15

#### JOURNAL

Déjà une semaine d’école et je suis épuisée. Tous ces devoirs, sans arrêt. Et puis tout le monde m’embête et se moque de moi.

Heureusement, il y a Rémi.

Rémi c’est un drôle. À l’école, les garçons l’appellent Rémitte.

C’est le plus petit de la classe. J’adore lui donner des baffes. Ça me détend. Je le coince contre un mur et hop ! Une claque. Il ne sait pas se défendre. Une fois, il est allé se plaindre

à la maîtresse, mais j’ai raconté que c’est lui qui avait commencé en me traitant de Grosse Patate. Bien sûr ce n’était pas vrai. La maîtresse était très ennuyée. Elle ne savait plus qui punir. Depuis ce jour, je peux battre Rémi comme bon me semble. J’adore le battre. Ça me détend quand les autres m’ont embêtée.

De toute façon, tout le monde le bat. Il pleure comme une fille. Ils ont inventé un jeu à l’école, c’est la chasse à Rémi. On court derrière lui en criant « Hou la fille ! ». C’est super drôle. Il ne faut pas se faire attraper par la maîtresse sinon ça

barde. Quand on fait la chasse à Rémi, je suis heureuse. Les autres rient avec moi, me parlent gentiment. On est vraiment amis alors.

Rémi, il ne joue jamais avec les garçons. Au foot, il est encore plus nul que moi. Personne ne veut de lui dans son équipe. Des fois pour faire plaisir à la maîtresse, on le met dans les buts. Mais c’est une vraie passoire au point qu’on l’appelle « cours toujours » parce qu’il passe le match à courir derrière le ballon sans jamais le toucher.

## THÉÂTRE : ON NE PEUT PAS S'ENTENDRE AVEC TOUT LE MONDE, PASCAL MARTIN

### Caractéristiques

**Durée approximative :** 15 à 30 minutes

**Distribution :** 4 personnages sans caractéristique particulière. Ce peut être des femmes ou des hommes indifféremment, ils/elles sont identifiés par des lettres (A, B, C, D). Tou-tes tiennent à la main une lampe électrique (éteinte) de même modèle.

**Décor :** 4 chaises dont une différente des 3 autres. Une pancarte indiquant « Réparations »

**Costumes :** Contemporains

**Public :** Tous

**Synopsis :** Quatre personnes attendent pour faire réparer leur lampe. Chacune d'elle sera tour à tour exclue du groupe par les trois autres pour des motifs futiles.

*Les quatre chaises sont côte-à-côte au centre de la scène, pour évoquer une salle d'attente. La chaise dépareillée est à cour (à droite en étant face à la scène).*

*A entre, observe l'endroit pour s'assurer que c'est bien là qu'il/elle doit attendre. Il regarde les chaises, esquisse le mouvement de s'asseoir sur la chaise dépareillée, puis finalement s'assoit sur la première chaise à jardin (à gauche en étant face à la scène).*

*C entre. Émet un borborygme en guise de salut à A puis se dirige avec détermination vers la chaise dépareillée. Il interrompt son mouvement pour s'asseoir sur la troisième chaise.*

*Moment de gêne entre A et C. Regards en coins, sourires gênés, petits signes de têtes.*

*B entre et émet un son indistinct pour saluer les autres. A et C l'observent à la dérobée. B hésite entre les deux chaises libres. Finalement il s'assoit entre A et C qui après l'avoir examiné de la tête aux pieds font mine de l'ignorer.*

*D entre et marmonne entre ses dents en guise de bonjour. Il se dirige vers la chaise dépareillée. Va pour s'asseoir, hésite, observe les autres chaises, puis celle qui est libre. Esquisse le mouvement de s'asseoir. Finalement ne s'assoit pas. On doit comprendre que D ne veut pas se démarquer des autres en ayant une chaise différente. À force de tourner, il trébuche et se retrouve assis sur la chaise. Après un moment de gêne et la tentation de se relever, il reste assis. D tripote sa lampe pour se donner une contenance.*

*Positions : A B C D*

*D (à C, montrant sa lampe) :* Je l'ai achetée, il n'y a pas huit jours ! Et elle est déjà en panne, vous le croyez ça ?

*A, B et C se plongent dans l'observation de leur lampe pour ne pas répondre.*

*D (à B, en se penchant) :* De toutes façons, elle est sous garantie, alors je ne m'en fais pas.

*Pas de réponse mais A, B et C sont légèrement irrités et le montrent un peu.*

*D (à A, en se penchant encore plus) :* On va me la réparer gratuitement, ce n'est pas la question. C'est plutôt le dérangement que ça m'occasionne...

*Toujours pas de réponse mais A, B et C sont incommodés et le montrent un peu plus.*

*D (à la cantonade) :* Comme si je n'avais que ça à faire, moi, poireauter dans les services après-vente !

*Toujours pas de réponse mais A, B et C sont exaspérés et le montrent ostensiblement.*

*D (pour lui-même) :* Ça on ne m'y reprendra plus à acheter des trucs fabriqués...

*C se lève vigoureusement, prend sa chaise et va la placer à gauche de celle de A.*

*Positions : C A B D*

*C (à A) :* Je vous assure, il y en a qui ne manquent pas de toupet !

*A (prenant C et B à témoins) :* Je vous comprends, on veut bien être tolérant, mais il y a des limites !

*B :* On a beau dire, on ne peut pas s'entendre avec tout le monde !

*D (surpris) :* Quoi ?

*C :* Ne faites pas de la provocation en plus !

*A :* Oui, mieux vaut en rester là, ce sera mieux pour tout le monde.

*B :* Ne nous poussez pas à bout, nous finirions tous par le regretter !

*D :* Mais enfin quoi ?

*A, B, C (ensemble, outrés) :* Oh !

*D :* Bon, c'est quoi le problème ?

*A, B, C (ensemble, haineux) :* Ah !

*Ils se concertent à voix basse en jetant des regards mauvais vers D.*

*A :* Vous voyez bien que vous n'êtes pas des nôtres. Vous devriez comprendre ça et ne pas nous importuner plus longtemps (hésitant, plus lâchant le morceau avec une certaine gêne). Vous n'avez pas la même chaise que nous, c'est votre droit, mais vous comprenez bien que... enfin nous ne sommes pas... bref il y a un monde entre nous !

*D :* Quoi ma chaise ?

*B :* Elle n'est pas pareille que les nôtres.

*D :* Et alors ?

*C :* Écoutez, maintenant ça suffit. Notre patience à des limites.

*A et B acquiescent.*

*D :* Mais je n'y peux rien moi si ma chaise est différente des vôtres. C'est le hasard qui l'a voulu.

*A, B, C (se lèvent menaçants) :* Oh, Eh, Hein, Bon !

*D (se levant aussi) :* Mais enfin c'est ridicule. C'était la dernière chaise libre. Je ne vois pas en quoi cela fait de moi quelqu'un de si différent de vous. On ne juge pas les gens sur leur chaise. Vous êtes complètement grotesques ! C'est

## Activités inclusives

comme si je disais que vous (il désigne A), je ne sais pas moi, tiens, que vous ne mangez jamais de gratin de brocolis à la béchamel. Ce n'est pas une raison pour faire de vous un exclu !

*Tous se rassoient.*

**B** (à A, *suspicieux*) : Quoi, c'est vrai, vous ne mangez jamais de gratin de brocolis ?

**A** : Mais si pourquoi ?

**C** : À la béchamel le gratin ?

**A** : Non, pas à la béchamel, à la crème fraîche, mais je ne vois pas le rapport !

**B, C, D** : Oh !

*B se déplace avec sa chaise vers la droite, C se place à droite de D.*

*Positions : A B D C*

**B** : Vous croyez peut-être que nous allons tolérer ça ?

**C** : On a beau dire, on ne peut pas s'entendre avec tout le monde !

**D** : Quelle impudence ! Mais quelle impudence !

**A** : Mais enfin, qu'est ce que ça peut vous faire que je n'aie jamais mangé de gratin de brocolis à la béchamel, ce n'est quand même pas si important...

**B, C, D** (*se lèvent menaçants*) : Oh, Eh, Hein, Bon !

**B** : Pour vous peut-être, mais sachez qu'il y a un certain nombre de choses auxquelles nous attachons une certaine importance et visiblement ces valeurs ne sont pas les vôtres.

**C** : Écoutez, si vous faisiez preuve d'un minimum de correction, vous nous n'insisteriez pas et vous nous débarrasseriez de votre présence. C'est extrêmement embarrassant.

**D** : Rien de personnel. C'est juste une question de principe. Soyez gentil de le comprendre et tout ira pour le mieux pour tout le monde.

**A** : Si ce n'est pas personnel, mais juste un principe, c'est complètement idiot ! On ne juge pas les gens sur leur manière d'accommoder les brocolis. À ce compte-là, moi je refuse de discuter avec vous (il s'adresse à C) parce que... parce que... vous chaussez du 42 depuis plus de 10 ans !

*Tous se rassoient.*

**B et D** (*choqués*) : Non ?

*B et D se déplacent avec leur chaise vers la gauche.*

*Positions : A B D C*

**C** : Mais enfin c'est ma pointure, qu'est ce que j'y peux ?

**B** : Oui, mais depuis plus de 10 ans, vous ne trouvez pas que c'est excessif ?

**D** : C'est de l'acharnement à ce point-là !

**C** : À mon âge les pieds ne grandissent plus depuis longtemps ! Ce n'est pas un critère, ça ? Je ne vais pas me les couper non plus quand même !

**A** : Si en plus vous n'êtes pas prêt à faire quelques efforts pour vous intégrer, alors il ne faut pas vous étonner d'être mal considéré !

**B** : Et Dieu sait combien de temps encore il va continuer comme ça !

**C** : Mes pieds ne grandissent pas et ne rapetissent pas, alors ça, forcément ça va durer !

**D** (*prenant B et A à témoins*) : Vous voyez cette posture de provocateur, il ne fera rien, il est comme ça. Ça va durer, ça va durer... je n'en suis pas si sûr mon petit ami !

**A** : On a beau dire, on ne peut pas s'entendre avec tout le monde !

**C** : C'est complètement grotesque cette ségrégation ! Ça fait combien de temps, vous, que vous chaussez la même pointure ?

**A, B, D** (*se lèvent menaçants*) : Oh, Eh, Hein, Bon !

**C** (*se levant aussi*) : Ça va bien comme ça ! Depuis quand juge-t-on les gens sur le temps qu'ils chaussent la même pointure ? C'est complètement aberrant ! À ce compte-là, moi je refuse de lui parler (il désigne B) parce que... je ne sais pas moi... parce qu'il n'a jamais, jamais fait de tonneau avec une moissonneuse-batteuse rouge.

*Tous se rassoient.*

**A et D** (*choqués*) : Oh !

*D se déplace à droite avec sa chaise. A vient se placer à droite de C avec sa chaise.*

*Positions : B D C A*

**B** : Mais enfin, qu'est ce que c'est que cette façon de discriminer les gens ? Vous en avez fait des tonneaux vous avec une moissonneuse-batteuse ?

**D** : Rouge !

**B** : Quoi rouge ?

**A** : Des tonneaux avec une moissonneuse-batteuse rouge.

**B** : Oui, bon, rouge. Vous voulez m'exclure juste pour le plaisir de faire de la ségrégation ! Vous voulez me mettre à

l'écart parce que je n'ai pas fait de tonneau avec une moissonneuse-batteuse rouge. C'est complètement grotesque. Vous en avez fait vous des tonneaux avec une moissonneuse-batteuse rouge ! Je ne peux pas croire que je suis tombé dans le club mondial des gars qui ont fait des tonneaux avec une moissonneuse-batteuse rouge. Alors, je vous écoute ?

**D** : La mienne elle n'était pas vraiment rouge. Disons fuchsia plutôt, pour être tout à fait exact, fuchsia foncé, c'était plutôt ça la couleur.

**C** : Moi c'était une moissonneuse, mais pas beaucoup batteuse, enfin, pour être tout à fait exact, pas batteuse du tout.

**A** : Je n'ai pas vraiment fait des tonneaux, j'ai fait un tonneau, enfin un demi-tonneau. Disons que pour être tout à fait exact, j'ai un peu dérapé. C'est tout.

**D** : On a beau dire...

**C** : ... on ne peut pas s'entendre...

**A** : ... avec tout le monde !

**B** : Vous êtes d'une mauvaise foi ! C'est vraiment une manie ce goût pour la discrimination. Vous ne vous rendez pas compte qu'il y a plus de choses qui nous rapprochent que de choses qui nous séparent.

**A** : Oui enfin, n'empêche que vous n'avez jamais fait de tonneaux avec une moissonneuse-batteuse rouge et ça c'est un fait.

**C** : Vous qui ne mangez pas de gratin de brocolis à la béchamel, vous feriez mieux de pas trop la ramener, si vous voulez-mon avis.

**D** : On n'a pas besoin de l'avis de quelqu'un qui chausse du 42 depuis plus de 10 ans et qui a l'outrecuidance de vouloir continuer.

**B** : Quand on s'assoit sur le genre de chaise sur laquelle vous vous asseyez, on ne la ramène pas !

*Brouhaha général. Injures, insultes, cris, gestes menaçants. Finalement tout le monde se calme et s'assoit à bonne distance. Renfrognés.*

*Positions : A B C D*

*La lumière commence à baisser sur scène.*

**A** : Qu'est ce qui se passe ?

**B** : Je n'en sais rien !

**C** : Si ça continue comme ça on va se retrouver dans le noir !

**D** : Moi, ça m'inquiète.

*Chacun bricole sa lampe pour essayer de la faire fonctionner. La lumière continue à baisser.*

**A :** C'est quand même idiot de se retrouver dans le noir chez un réparateur de lampes.

**B :** Moi je ne supporte pas l'obscurité, je vais me trouver mal.

**C :** Dieu sait ce qui pourrait nous arriver quand on sera dans le noir !

**D :** Il faut faire quelque chose avant qu'il fasse complètement noir !

*Ils se rapprochent A B C D*

**A :** On oublie nos petits différends ?

**B :** Quels différends ?

**C :** Allons ce n'était rien du tout.

**D :** C'était juste histoire de causer. La lumière continue à baisser.

**A :** Elle a quoi votre lampe ?

**B :** Moi, c'est la pile.

**C :** Moi, c'est l'ampoule.

**D :** Moi, c'est le réflecteur.

*Ils sont pratiquement dans l'obscurité.*

**A :** Moi c'est le boîtier.

**B :** Démontez toutes les lampes.

**C :** Avec 4 lampes défectueuses.

**D :** On va bien en faire une qui marche.

*On entend des bruits de démontage et remontage. C'est désormais l'obscurité totale sur scène.*

**A :** C'est bon passez-moi l'ampoule.

**B :** Tenez, voilà mon boîtier.

**C :** Prenez mon réflecteur.

**D :** Et la pile pour finir.

*La lampe s'allume et éclaire les visages des quatre personnages serrés les uns contre les autres.*

**A :** Et voilà le travail.

**B :** Il était temps, je ne me sentais pas bien.

**C :** On est sorti d'affaire. Ouf !

**D :** Je savais bien qu'en s'y mettant tous ensemble on y arriverait.

*La lampe est tournée vers les spectateurs et balaie lentement le public.*

**A :** Qui c'est ceux-là ?

**B :** Je ne sais pas, mais ils ne sont pas comme nous.

**C :** C'est vrai, moi je n'ai rien de commun avec eux.

**D :** Vous n'allez pas recommencer, non ?

Cette pièce est issue du site <http://www.pascal-martin.net/Detail.php?IdPiece=185>

Ce texte n'est pas libre de droits. Si vous exploitez ce texte dans le cadre d'un spectacle, vous devez obligatoirement faire le nécessaire pour obtenir l'autorisation de jouer puis pour payer les droits d'auteur en fonction de la recette. Dans tous les cas, quand vous jouez le texte, pensez absolument à informer l'auteur. Vous êtes son public. C'est important pour lui.

▪ Voir également <http://www.theatrotheque.com/web/lire.php?fiche=419>

# Les mots qui font mal : travailler sur les insultes

## DOMAINES D'APPRENTISSAGE

- Éducation civique.
- Maîtrise de la langue.

## OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Prendre conscience de ses émotions et de celles de l'autre. Accroître chez les élèves un sentiment d'empathie en leur proposant de se placer « dans la peau » de l'autre.
- Prendre conscience de ses propres actes et de leurs conséquences pour soi et pour autrui.
- Comprendre les effets néfastes de l'étiquetage, de la stigmatisation, le pouvoir destructeur de ces mots et les raisons qui motivent certain-es à les employer.
- Travailler sur le vocabulaire des émotions et sur les registres de langue.

## ACTIVITÉS PRÉALABLES

Plus la classe a l'habitude de débattre, plus ce genre d'activité sera facilité.

## DURÉE

Deux séances de 50 minutes

## ÉLÉMENT DÉCLENCHEUR

Introduire l'activité suite à un incident survenu dans l'école (insultes).

Annoncer qu'on va différer le travail (en fixant une échéance précise avec les élèves), qu'on ne peut pas tolérer ces « mots qui font mal ».

Voir le texte « [Injure, discrimination, harcèlement ?](#) », p.40.

Pendant ce temps, à chaque incident, annoncer aux élèves qu'on note les injures, mais sans les laisser à la vue de tous et toutes. Une fois le délai écoulé, lancer l'activité en privilégiant l'oral, l'expression des sentiments et ressentis. Anticiper les dispositifs pour gérer les échanges entre élèves sans psychologiser. Jouer la neutralité en choisissant le travail de groupes avec un rapporteur.



## DÉROULEMENT DE LA PREMIÈRE SÉANCE

### ÉTAPE 1 : DES MOTS QUI FONT MAL

ORGANISATION : INDIVIDUELLE

DURÉE : 10 MINUTES

#### ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Rappeler les incidents survenus dans l'école.

Demander aux élèves de remplir personnellement le « questionnaire des mots qui font mal » (cf. p.99).

#### ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Réfléchir individuellement.

### ÉTAPE 2

ORGANISATION : EN GROUPES

DURÉE : 15 MINUTES

#### ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Donner la consigne : « Essayez maintenant de répondre en groupes aux questions : que ressent-on quand on se fait insulter ? pourquoi insulte-t-on ? »

Désigner un-e rapporteur-e dans chaque groupe.

#### ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Échanger sur son ressenti.

Produire collectivement d'un écrit court sur un format permettant l'affichage.

### ÉTAPE 3 : MISE EN COMMUN

ORGANISATION : COLLECTIVE

DURÉE : 15 MINUTES

#### ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Afficher les écrits collectifs.

Aider les élèves à exprimer avec précision les sentiments évoqués (la confusion, la honte, l'embarras, la frustration, l'irritation, l'anxiété, le choc, l'agressivité, la tristesse, l'isolement, etc.) et à l'acquérir et utiliser le vocabulaire des sentiments et des émotions.

Travailler sur l'empathie (se mettre à la place d'une personne qui a été insultée), faire prendre conscience que certains mots sont péjoratifs ou blessants. Préciser que d'autres mots peuvent le faire aussi. Faire le lien avec les discriminations. Questionner les élèves : « En quoi chaque injure qui a été utilisée peut-elle blesser ? », « Pourquoi insulter l'autre ? »

Fournir des informations relatives à certaines insultes qui avaient été relevées, permettant de prendre conscience - dans la mesure du possible - de leur origine, voire de leur étymologie et des préjugés qu'il véhicule (voir le [petit lexique non exhaustif \(à destination des enseignant-es\) des insultes sexistes et homophobes](#), p.99).

Travailler en parallèle sur les registres de langue et sur la contextualisation.

#### ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Pour les rapporteur-es : exposer le travail du groupe à la classe.

S'exprimer oralement, participer à la discussion.

### Nota bene

Les raisons pour lesquelles des jeunes utilisent des étiquettes insultantes relèvent habituellement de la difficulté à accepter les différences, du pouvoir et du contrôle exercés par certains jeunes sur d'autres, des pressions des amis ou de la socialisation.

#### ÉTAPE 4 : CONCLUSION

ORGANISATION : COLLECTIVE

DURÉE : 10 MINUTES

#### ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Questionner les élèves : « Ce travail vous a-t-il semblé facile ou pas ? Pourquoi ? »

Susciter un synthèse finale : « Qu'avons-nous fait, qu'avons-nous appris ? Que retenons-nous ? »

#### ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Participer à la discussion.

Élaborer une trace écrite (collective ou individuelle).

## DÉROULEMENT DE LA SECONDE SÉANCE

#### ÉTAPE 5 : AFFICHES

ORGANISATION : EN GROUPES

DURÉE : 50 MINUTES

#### ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

#### ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Par équipes, réaliser une affiche visant à sensibiliser aux effets néfastes de l'injure, globalement ou plus spécifiquement de l'injure sexiste ou homophobe.

## CRITÈRES DE RÉUSSITE

Manifestations d'empathie dans les traces écrites ou la discussion collective.

Réinvestissement dans les affiches réalisées.

## PROLONGEMENTS

Contre les discriminations, proposer à la classe de réaliser une exposition ou une action de sensibilisation dans l'école. Exemples d'occasions :

- 8 mars : journée internationale des droits des femmes ;
- 21 mars : journée de lutte contre le racisme ;
- 17 mai : journée de lutte contre l'homophobie ;
- 20 novembre : journée des droits de l'enfant.

La classe sans étiquette : sur le mode des actions du type « une classe sans tabac », la classe s'engage à devenir un modèle dans la lutte contre les discriminations.

Approfondir le travail de vocabulaire sur les émotions et sentiments.

## QUESTIONNAIRE DES « MOTS QUI FONT MAL »

Ai-je déjà utilisé un mot qui fait mal ?

.....  
.....

Comment me suis-je senti-e à ce moment-là ?

.....  
.....

Est-ce que je sais comment l'autre s'est senti-e à ce moment-là ?

.....  
.....

Pourquoi est-ce que j'utilise ce mot ?

.....  
.....

Comment me sentirais-je si on m'appelait comme cela ?

.....  
.....

## PETIT LEXIQUE NON EXHAUSTIF (À DESTINATION DES ENSEIGNANT-ES) DES INSULTES SEXISTES ET HOMOPHOBES

D'après :

- *Le petit dico des insultes, injures et autres gros mots*, Marc Lemonier, City éditions, 2012.
- *Le nouveau petit Robert de la langue française*, 2010.

**PD, Pédé, pédale** : viennent de pédéraste, terme vieilli qui désigne un homme ayant des relations sexuelles avec de jeunes garçons ; puis, par extension abusive, un homme qui a des relations sexuelles avec d'autres hommes. Ce glissement sémantique entretient l'amalgame entre homosexualité et pédophilie.

**Folle** : Traiter son semblable de « grande folle » est une insulte en deux temps, avec une gradation dans l'expression qui permet d'affirmer d'abord l'homosexualité de son interlocuteur, puis de dénoncer son allure outrageusement caricaturale et « féminine ».

**Lopette** : l'une des plus anciennes insultes utilisées pour désigner les homosexuels.

**Tante** : Un homme qui a des « goûts de femmes », la femme des prisons d'hommes (Dictionnaire d'argot écrit par Vidocq) ; le mot a perduré, puis évolué donnant « tantouze », puis « tarlouze », voire « tata », puis « tapette ».

**Tapette** : homosexuel efféminé.

**Tafiole** : dernier synonyme en date de tapette, créé par les gays eux-mêmes afin de remplacer des expressions plus injurieuses, contraction de tapette et de folle.

**Fiote ou Fiotte** : contraction de fillotte, variante régionale de Franche-Comté de « fillette ». Deux sens : homosexuel ; injure adressée à un homme dénonçant sa lâcheté.

**Gouine** : viendrait d'un mot normand féminin « gouain » ou « gouin » qui désignait un valet de l'armée ; initialement, les gouines étaient donc les prostituées qui accompagnaient les soldats dans leurs déplacements. Diminutifs : goudou, gousse, gougnotte, etc.

**Gousse** : dérivé de « gouce », qui désignait le chien. Synonyme dans un premier temps de « chienne » pour désigner une femme sexuellement très active, avant de ne plus concerner que les lesbiennes. Par homophonie, ont émergé des expressions comparant les lesbiennes à des gigots... à l'ail.

**Gougne** : en vieux français, prostituée, peut-être même truie.

**Camionneuse, butch (bûcheronne)** : termes qui fustigent l'aspect physique de certaines lesbiennes.

**Bitch** : traduction anglaise de « putain ». Utilisé notamment par les rappeurs.

**Blonde** : Nouvel archétype de l'idiote. À chaque époque son bouc émissaire féminin : après les Bécassine et les Marie-Chantal, les années 90 ont inventé les blondes. « Elles ont joué le rôle de remèdes aux petits bobos des pauvres garçons violentés par les vilaines féministes qui faisaient rien qu'à les humilier en classe, au travail et au lit... »

**Blondasse** : Une blondasse n'est pas une blonde, c'est pire ! C'est une blonde incertaine, pas franche du collier. Notons qu'il n'y a pas de « brunasses ».

**Femmelette** : femme douillette, geignarde, feignasse... Et, pire encore, homme faible, craintif et sans énergie. Il y a des gradations dans le déni de la virilité des hommes que l'on insulte. « Femmelette » est la dernière injure avant la

suspicion d'homosexualité. Bizarrement, une femmelette est encore un homme.

**Omelette** : expression un peu tombée en désuétude, qui reste facile à comprendre et à utiliser. Omelette est un dérivé de femmelette et désigne dans les deux cas un garçon à la virilité défaillante.

**Enculé** : à l'origine, personne qui pratique la sodomie réceptive (ou « passive »). Renvoie au fantasme, insupportable pour certains, d'être soumis, féminisé, pénétré, l'objet de l'autre.

**Enfoiré** : (de *foria*, excrément) improprement considéré comme un synonyme « d'enculé » ou « d'empaffé » puisqu'il signifie littéralement « couvert de merde »

**Empaffé** (de paf, pénis) : synonyme des deux précédents.

**Pouffiase, pouffe** : à l'origine prostituée de bas étage ; aujourd'hui fille vulgaire, laide ou ridicule. Synonymes : **radasse** (faire le rade = faire le trottoir) ; **pétasse** (prostituée occasionnelle ou débutante, femme plutôt jeune, sexy et vulgaire, briseuse de ménage) ; **grognasse** (femme d'aspect peu ragoûtant, guère plus intelligente que belle ; à l'origine, féminin de grognard, qui est seulement un adjectif et n'est plus usité).

**Salope** : « femme sale » ; femme dévergondée ; désigne une femme qu'on méprise pour sa conduite. Terme intensif de mépris adressé à un homme, mettant en cause sa virilité (« lope ») ou sa droiture.

**Pute** : de l'ancien français « mauvais, vil » (latin *putidus*, puant) ; prostituée. Se dit aussi d'un homme dans le sens de « salaud », ou de quelqu'un qui n'hésite pas à s'abaisser pour arriver à ses fins.

# Parler des insultes en classe à Villejuif

## Des enseignant-es l'ont fait

Emmanuelle Schaumann est enseignante en CM1 à l'école Paul Langevin à Villejuif. Elle anime des ateliers philo très structurés, dans lesquels les élèves n'ont pas le droit de se couper la parole, doivent écouter, donner leur propre opinion. Emmanuelle a travaillé sur les insultes à partir d'un cas concret : une petite fille bouscule un garçon en sortant en récréation, la situation dégénère avec une claque et des injures. La démarche n'est pas la leçon de morale, mais laisser s'exprimer les élèves, se demander ce qu'on aurait pu faire, s'il n'y a pas d'autres solutions que la violence, les injures, le passage à l'acte. Les enfants ont un langage extrêmement familier et les insultes font partie intégrante de leur vocabulaire courant. Ils expliquent que certaines insultes leur font plus mal que d'autres. Emmanuelle leur a proposé d'ouvrir une parenthèse en expliquant bien qu'elle serait refermée : ceux qui le souhaitaient pouvaient dire une insulte qui leur faisait mal et une insulte qu'ils jugeaient moins grave. Ils ont expliqué que les insultes envers leurs parents, ainsi que l'insulte « pédé » étaient les plus inacceptables. Emmanuelle a alors découvert des choses « qu'elle n'aurait jamais imaginées », des images très crues venant directement des films pornos. Comment réagir quand certains élèves demandent des explications ? Emmanuelle avoue avoir hésité avant de répondre que ce n'était pas à elle d'expliquer cela et que ce n'était pas dans la classe ni à l'école qu'on pouvait le faire.

La discussion sur le mot « pédé » a permis d'aborder l'homosexualité. Pour certains enfants cela ne posait aucun problème alors que d'autres ne pouvaient pas supporter de parole positive à ce sujet, tout en en admettant l'existence. Emmanuelle a trouvé beaucoup d'ouverture dans le discours des enfants même si est ressortie une image très stéréotypée des homosexuels.

Pour Emmanuelle, des moments de classe comme ceux-ci renforcent les liens à l'intérieur du groupe parce qu'on parle de choses assez intimes, des choses « qui viennent du cœur », qui sortent du cadre scolaire habituel, qui touchent les élèves : « C'est bien ça, ça dit nos idées et ce qu'on pense ! »

Années scolaires 2011-2012 et 2012-2013

# Parler des insultes en classe à Toulouse

## Des enseignant-es l'ont fait

Dans le cadre de son projet (cf. p. 132) l'école élémentaire Monge de Toulouse organise des demi-journées banalisées contre les discriminations.

Lors d'une de ces demi-journées, Jean-Philippe Mauve a utilisé la séquence sur « les mots qui font mal » et a travaillé en deux temps :

- une séance sur les insultes proprement dites, les ressentis de l'agresseur-e et de l'agressé-e, les raisons qui nous poussent à insulter ;
- une séance de production d'une affiche par élève pour « dissuader », faire de la prévention.

### RÉFLEXION SUR LES INSULTES

Jean-Philippe Mauve annonce en préambule qu'il autorise à oraliser les insultes en classe, ce qui lui vaut des regards incrédules de la part des élèves !

« Si si ! Les mots interdits sont permis, mais seulement cet après-midi ! »

Les élèves remplissent le petit questionnaire individuellement, puis à deux. Une synthèse collective est faite au tableau.

Ensuite, l'enseignant demande aux élèves si cela cette séquence leur a paru facile ou pas facile ?

Certaines insultes peuvent être expliquées par discussion entre les élèves, pour d'autres on conviendra que la gêne est trop importante et que l'essentiel est de comprendre que ces mots sont faits pour humilier, rabaisser, même si on n'en perçoit pas forcément la signification précise ou l'origine exacte.

### Remarques

- Deux élèves de CE2 affirment ne jamais dire d'insultes.
- Toutes les insultes ordinaires de type « imbécile », « idiot-e », « crétin-e »... ne sont pas du tout évoquées. L'enseignant envisage donc, pour une autre fois, de proposer aux élèves un classement au tableau : insultes à caractère sexuel / autre.
- Lors de cette séquence, les insultes à caractère raciste n'ont pas surgi.
- Ce travail sur les mots interdits permet une distance et cet espace de réflexion est bienvenu. Les élèves prennent conscience que les insultes les plus blessantes ont un rapport avec la sexualité. Elle est instrumentalisée pour salir l'autre, le blesser. Quand l'enseignant leur demande ce qu'ils/elles en pensent, les élèves concluent que c'est choquant.

## PRODUCTION D’AFFICHES

Les élèves se sont très bien investi-es dans l’activité, avec un grand sérieux et des résultats intéressants.

### Exemples de titres d’affiche

- Parler vaut mieux qu’insulter.
- Insulter n’est pas la solution.
- Le mal appelle le mal (insulter entraîne d’autres insultes et parfois la bagarre).

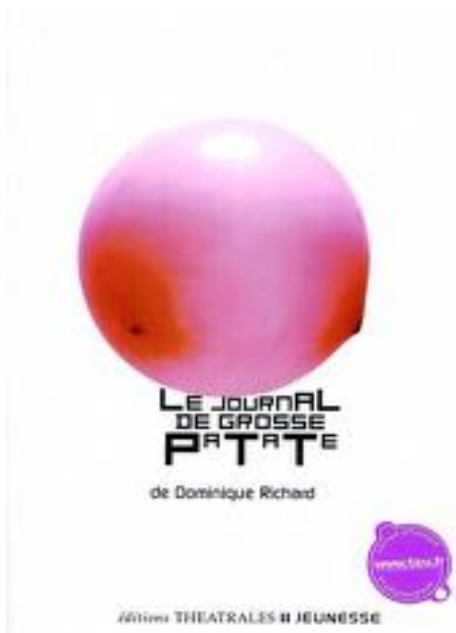
## PROLONGEMENTS POSSIBLES

▪ Travail sur les insultes du capitaine Haddock et leur caractère raciste : à ce sujet, il est intéressant d’observer leur évolution, comment elles sont devenues « politiquement correctes », notamment après la seconde guerre mondiale.

Cf. [http://fr.wikipedia.org/wiki/Vocabulaire\\_du\\_capitaine\\_Haddock](http://fr.wikipedia.org/wiki/Vocabulaire_du_capitaine_Haddock)

▪ Travail sur les représentations graphiques des insultes dans différentes BD (forme des bulles, caractères gras, ponctuations, symboles...)

# Le Journal de Grosse patate



## OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Débattre autour des thèmes :
  - des moqueries, des insultes, des discriminations, du harcèlement ;
  - des relations amoureuses (dont homosexuelles) ;
- Réfléchir sur des problèmes concrets, sur la nécessité du respect de l'autre et de valeurs partagées, sur l'importance de l'estime de soi, le refus des discriminations.

## COMPÉTENCES SOCIALES ET CIVIQUES

Avoir conscience de la dignité de la personne humaine et en tirer les conséquences au quotidien

Respecter tous les autres, et notamment appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons

## Note du ministère de l'éducation nationale

Écrit théâtral inhabituel, sur le mode du journal intime, alternant avec des récits de rêves. Il aborde des questions essentielles sur l'image de soi, les incertitudes identitaires, les premières émotions sentimentales, les résolutions auxquelles on ne se tient pas.

L'héroïne est trop grosse pour cause de glotonnerie, ce qui lui pose les problèmes qu'on imagine sur tous ces points. Elle tente de surmonter cette difficulté en l'exprimant à sa manière et en observant son milieu de vie à travers ce prisme qui conditionne ses relations aux autres. Le thème central déborde sur le quotidien et les questionnements d'enfants dans la vie sociale de l'école : amitiés et inimitiés, jalousie, envie, cruauté... C'est le discours de la sincérité. On aborde aussi les faces noires, ce dont on ne parle pas en général, mais c'est un journal et l'on est face à soi-même, en toute discrétion.

La différence à la norme (sexualité hésitante d'un des enfants) est abordée avec légèreté. Exister est en soi difficile ! Le ressenti, délicat à traiter, qui a le mérite d'être suggéré ici. Thème du désespoir, de la quête de soi, mais aussi de la vie. Au fond, l'espoir existe... ! Écrit par un homme qui met en scène une jeune fille, procédé inverse de celui de Susie Morgenstern dans *Le fiancé de la maîtresse*. On peut donc comparer les modes de traitement.

Forme dialoguée qui apparaît dans les parties « rêve » : double écriture intéressante et mise en voix possible. La mise en scène peut donner lieu à une situation - problème : comment représenter cet ensemble d'écrits hétérogènes ? On peut imaginer une scène vide et un texte dit en « off » par exemple...

Une satire scolaire est suggérée en filigrane (p.39 et 40) par « l'apprentie-écrivaine » : l'art de la rédaction, les problèmes de maths, quelques expressions d'adultes mal ou non comprises par les enfants. Le décalage entre les deux mondes est bien exposé, sans prise de position qui soit manichéenne.



## DURÉE

Plusieurs séances (entre six et dix) : étude en lecture suivie.

## MATÉRIEL

- Exemplaires du livre *Le Journal de Grosse Patate* (au minimum un pour deux élèves).
- Affiches blanches pour trace écrite collective.

## AU PRÉALABLE

- Étude d'une œuvre théâtrale, par exemple : *Il faut tuer Sammy, Mange-moi* ;
- Travail sur le journal intime et le point de vue (littérature et expression écrite) : *Journal d'un chat assassin, Verte, Comment j'ai changé ma vie, Diabliesse, Les signes* (étude du premier chapitre).

## DÉROULEMENT

### ÉTAPE 1 : DÉCOUVERTE DU LIVRE

Réactions et hypothèses à partir du titre et de l'illustration : s'agit-il d'un journal intime ?

Lecture de la quatrième de couverture.

### ÉTAPE 2 : LES PERSONNAGES : PORTRAITS

- **Grosse Patate** : **lecture magistrale** des pages 7 et 8 ; discussion collective : « qu'apprend-on ? »  
Il s'agit d'une petite fille dont on ne connaît pas le nom, peut-être qu'on l'apprendra plus tard dans la lecture (cela ne sera pas le cas) ; elle aime manger, elle est en surpoids (obèse ?). Contradictions qui révèlent sa fragilité : dans l'introduction « Je sais que je suis belle. » ; dans son rêve « Je sais bien que je ne suis pas belle. ». Rôle de l'ironie.
- **Lecture silencieuse** jusqu'à la page 21. Travail par deux : Noter les caractéristiques de chaque personnage présenté et décrit par Grosse Patate.
- **Mise en commun** : établir des fiches récapitulatives, qui seront complétées tout au long de la lecture, à mesure qu'on découvrira divers aspects de la personnalité de chacun-e, ainsi que les évolutions des personnages → (affichage et/ou cahiers des élèves : cf tableau ci-dessous).
- **Débat** : que se passe-t-il avec Rémi dans la cour ? Harcèlement. « Tout le monde rit » : est-ce vraiment drôle ? Un contre tous... Possibilité d'expression de leur vécu par certain-es élèves : être vigilant-e. Est-ce que seules les filles ont le droit de pleurer ?
- Quel intérêt y trouve Grosse Patate ? Elle a des amis « quand c'est la chasse à Rémi »... Mécanisme du harcèlement : elle-même n'est plus stigmatisée quand tout le groupe s'en prend à un autre élève.
- Commencer à mettre en évidence certains thèmes de l'œuvre (traces écrites).

PERSONNAGE	PAGES	PORTRAIT
Grosse Patate	p.7 et 8	Petite fille, en CM2, gourmande et boulotte.
	p.10	Fragile.
	p.15 et 16	Cruelle avec Rémi ! Violente, même, et menteuse.

La maîtresse	p.12	« Très vieille » !
Rosemarie	p.13	Jolie, menue, coquette, timide. Veut qu'on l'aime.
Rémi	p.15 et 16	Appelé « Rémilette » (féminin péjoratif), souffre-douleur de Grosse Patate. Pleure « comme une fille », nul au foot, ne joue pas avec les garçons.
Hubert	p.17 p.20	Beau, joue au foot. Se moque de Rosemarie.

### Prolongements

- Activités d'écriture autour du portrait ;
- Activités de lecture et de vocabulaire autour de la nourriture et de la gourmandise (à partir de *James et la grosse pêche*, Roald Dahl, Gallimard jeunesse ; *Mange-moi*, Nathalie Papin, L'école des loisirs, coll. Théâtre).

### ÉTAPE 3 : NARCISSE

- Lecture magistrale p.22 : histoire de Narcisse = référence à la mythologie. Discussion collective : pourquoi l'auteur a-t-il choisi de nous parler de ce mythe ?
- Lecture du rêve p.23 et 24 et vérification des hypothèses : c'est Hubert qui est comparé à Narcisse et qui risque de tomber amoureux de lui-même. S'aimer soi-même n'est pas si facile non plus.

### Prolongements

- Lecture de contes et récits mythologiques.

### ÉTAPE 4 : ÉVOLUTIONS

- Lecture individuelle : p.25 à 38 ;
- Évolution des personnages et de leurs relations : travail d'écriture courte « Raconte rapidement ce qui change. » ;
- Mise en commun, discussions et débats (puis trace écrite) :
  - Grosse Patate n'est pas tombée amoureuse d'Hubert, qui est « beau mais bête » (p.25), « crâneur » (p.30). Elle commence à prendre confusément conscience de la souffrance de Rémi et de la similitude de ce qu'ils subissent (suite à la colère de la maîtresse p.26, qui a mis sur un même plan « hou la fille » et « grosse patate »). Elle prend la résolution de ne plus le frapper (p.27) sauf... : importance de l'humour. Elle le conseille. « C'est de ta faute » : est-on responsable d'être victime de harcèlement ? Un garçon peut-il jouer à la poupée ? Débat.
    - Rémi : d'agressé, il devient agresseur, puis leader (de l'armée secrète : p.32 et 33). Est-ce la solution ? Est-ce probable ? Souhaitable ? Débat.
    - Hubert : c'est lui qui pleurniche maintenant. (discrédité aux yeux de Grosse Patate)
    - Rémi est amoureux (p.30). Recherche par deux : réactions de Grosse Patate puis de son père : « Ce n'est pas possible » ; « vous êtes trop petits pour être amoureux. » Refuse la discussion. Est-

ce le cas de tous les adultes, comme semble le dire Grosse Patate ? Un garçon peut-il aimer (être amoureux de) un autre garçon ? Débat.

- Grosse Patate regrette son amitié avec Rosemarie, et rêve que celle-ci s'exprime avec aisance. Si on ne l'écoute pas, Grosse Patate use de violence, se répète qu'elle n'est pas transparente. Attention à l'humour qui dédramatise, mais également minimise ce recours à la violence. Rosemarie écrit une lettre, maladroite mais émouvante et sincère (p.37).

- Débat d'interprétation à propos de la réaction de la maîtresse (p.38) : incompréhension mutuelle. Pourquoi l'armée secrète n'est pas tolérée par la maîtresse ? Elle est étonnée que Rémi ait pu retourner la situation en sa faveur. Elle n'accepte pas cette hiérarchie (certains élèves non plus). L'armée secrète = élément fédérateur ou discriminant ?

#### ÉTAPE 5 : LA FAMILLE DE GROSSE PATATE

- **Lecture magistrale** p.39 : qu'apprend-on ? (décès de la mère).

- Pourquoi l'auteur choisit-il ce moment de l'histoire ? Est-ce que cela peut éclairer différemment le personnage de Grosse Patate ? (*a contrario*, on peut aimer manger sans souffrir d'un tel traumatisme ; on peut avoir des problèmes de poids sans « mal » manger...). On progresse encore dans la découverte du personnage principal ; coup de théâtre qui relance l'histoire, peut-être en contradiction avec l'image que les élèves s'étaient faite de Grosse Patate.

- p.40 : étudier le rôle du père ; le père est maladroit, il fait de son mieux, après sa bourde il console et explique. L'humour vient de nouveau contrebalancer un moment douloureux face au problème mathématique (énervement, pleurs...). Vécu des élèves à propos des angoisses générées par l'école.

#### ÉTAPE 6 : IDENTITÉ(S) ET ÉTATS D'ÂME

- Grosse Patate rêve que Rémi a une ombre de fille, ce qu'il commence par refuser avec violence. Recherche individuelle dans le début du livre des indices liés à cela : « aime jouer à la poupée », « est amoureux d'Hubert », « n'aime pas le foot »...

- Débat : Un garçon / une fille doivent-ils avoir des loisirs spécifiques ? Peut-on être amoureux d'un garçon et se sentir garçon ? Grosse Patate pense que les étiquettes ne sont bonnes que pour les maths !

- Conclusion du rêve : « On a le droit d'être les deux à la fois » : qu'en pensez-vous ? Travail d'écriture courte.

- Autre rêve de Grosse Patate : elle est le chat Arakis (p.46). Faire relever (travail de recherche par deux) la phrase la plus importante du rêve, qui explique ce que ressent Grosse Patate, ce que ça nous révèle sur elle → Elle est perdue : « Je me fonds dans ceux que je rencontre, je deviens transparente ».

- Discours à la lune (p.51) : Lecture magistrale. Ce texte révèle une profonde souffrance liée à la disparition de la mère, et un désir de mort. Grosse Patate ressent une grande solitude. Mais exprimer cette souffrance, même à la lune (donc seule à haute voix), la rend déjà plus légère. Place du père dans les pensées de Grosse Patate. Appel au ressenti des élèves : « ça va mieux en le disant ».

- Compléter le tableau des personnages (cf. ci-avant, p.105).

#### ÉTAPE 7 : CONCLUSION

- p.53 : goûter chez Hubert, les quatre enfants sont amis, et émus !

- p.54 : les interrogations de Grosse Patate sur son devenir (avenir et identité). Personnalité en construction, influence du physique.

Revenir sur le cheminement de Grosse Patate, qui commence à se construire : on part de son malaise, de sa difficulté à adhérer à elle-même, à être en harmonie avec elle-même ; puis on la voit peu à peu se construire en se situant dans le groupe, en rejetant la tentation de ressembler à Narcisse ; et cela débouche sur le « nous » du dernier fragment qui lui permet d'envisager le futur, même très incertain.

▫ Ce travail permet de faire émerger une idée très importante, à la fois pour le sens de la pièce mais aussi pour ce que la pièce pourra apporter aux enfants, ce qu'elle leur transmettra : la construction de soi se fait dans le rapport aux autres, à la fois pour trouver sa place parmi eux dans le trait d'union mais aussi dans la place qui nous met à distance d'eux. C'est tout le sens de la référence à Narcisse, que l'on explorera avec les enfants, p.46 en particulier.

Grosse Patate ne s'aime pas encore assez pour ne pas se faire des grimaces et du coup, partant dans le monde, elle se dissout en lui : Grosse Patate = Le monde, ce qui n'est pas mieux que Grosse Patate = Grosse Patate. Hubert est comme Narcisse, Hubert = Hubert, sauf à la fin de la pièce. Cette réflexion sera essentielle pour dépasser les risques de verser avec la fin de la pièce, trop vite et mal lue, dans une sorte de morale facile : l'amitié triomphale.

- [http://www.editionstheatrales.fr/projet\\_peda/projet?projet\\_peda=259](http://www.editionstheatrales.fr/projet_peda/projet?projet_peda=259)

### ÉTAPE 8 : CARACTÉRISATION DU LIVRE

**Le genre** : reprendre les hypothèses de la phase de découverte : il s'agit en fait d'une œuvre théâtrale, à deux personnages (avec des extraits de journal intime). Pourquoi l'auteur n'a-t-il pas fait jouer les autres personnages ? Choix du point de vue exclusif et subjectif de Grosse Patate. C'est une œuvre écrite pour le théâtre, mais les catégories ne sont pas si exclusives que ça.

**Les thèmes** : la discrimination, le harcèlement, la violence, la souffrance, l'insulte ; l'amitié, l'amour ; le deuil ; l'identité / la construction de la personnalité ; (l'école, en filigrane).

[Le temps qui passe : à aborder après la lecture des textes qui suivent l'histoire.]

→ Traces écrites

### Prolongements

- Choix par chaque élève d'un passage du livre qui l'a particulièrement marqué-e (activité de relecture individuelle partielle).
- Expression orale et/ou écrite : justifier son choix.
- Mémorisation de ces monologues et jeu et/ou lecture théâtrale.

### ÉTAPE 9 : ÉTUDE DU PERSONNAGE DE L'HOMME EN NOIR

- p.9 : première apparition → voix intérieure, conscience de Grosse Patate ?
- p.18 (intitulée : pendule) : « C'est l'heure. » ;
- p.31 (intitulée : pendule) : « Dépêche-toi, tu vas être en retard » ;
- p.48 (intitulée : pendule) : « Ça va refroidir ».

C'est lui qui introduit certains récits de rêves. (p.9, 23, 35, 42). Il parle alors de Grosse Patate à la troisième personne.

Hypothèses sur le rôle de ce personnage, qui n'est pas réel → le Temps ? (si cette hypothèse ne surgit pas, attendre la lecture de la dernière page). Interprétations multiples. L'homme en noir aide Grosse Patate à faire le point, à se poser des questions, à prendre du recul. Garder trace des hypothèses émises par la classe.

Autres interprétations possibles de ce personnage (choix de mise en scène) :

- le Père, surtout dans Pendule ;
- voix off, féminine = la mère morte qui lui parle par-delà la mort ;
- le complice de ses rêves ;
- l'inconscient de Grosse Patate qui lui parle ;
- ou, pour aller dans le même sens mais de façon plus globale, « l'homme en noir, le personnage de la nuit, de l'obscur, et de l'inconscient, il apparaît quand elle dort. Il est toujours debout, comme flottant dans un espace différent. » Jean-Jacques Mateu, Compagnie Bout de bois, Toulouse.

#### ÉTAPE 10 : ILLUSTRÉ PAR DES ENCRE DE VINCENT DEBATS

Lecture du texte p.56 : les taches de Grosse Patate.

On est toujours dans la fiction avec cette explication. Faire rechercher qui est l'illustrateur (p.4).

Ce livre n'est pas uniquement une pièce de théâtre (= texte destiné à être joué), mais également un livre destiné à être lu et regardé → présence d'illustrations.

→ Traces écrites.

#### Prolongements

Arts visuels → gouttes d'encre sur papier mouillé.

#### ÉTAPE 11 : L'AUTEUR

Lecture individuelle des deux derniers textes : qu'apprenons-nous ? Quelle est la différence entre ces deux textes ?

Mise en commun :

p.57 : texte informatif, documentaire, biographique

p.58 à 61 : « Naissance de Grosse Patate », texte autobiographique qui met en lumière plusieurs épisodes du récit comme étant tirés de la vie de Dominique Richard. Ainsi, des éléments de cette fiction sont ancrés dans la réalité (et notamment l'homosexualité), et l'auteur a tenu à nous le faire savoir.

Dernier paragraphe : importance du temps dans ce récit = l'Homme en noir ?

→ Traces écrites.

#### ÉTAPE 12 : ÉVALUATION

Exemple de questions possibles :

- De quel genre est cette œuvre ?

- Cite quatre thèmes.
- À ton avis, quel est le thème principal de cette histoire ? Pourquoi ?
- Décris le personnage de Grosse Patate.
- Quel personnage te semble le / la plus sympathique ? Pourquoi ?
- L'auteur s'est inspiré de sa propre vie pour inventer le personnage de Rémi : qu'ont-ils en commun ?

### BIBLIOGRAPHIE

#### Pièces de Dominique Richard, un réseau théâtral

- *Les Saisons de Rosemarie*, éditions Théâtrales, 2004.
- *Hubert au miroir*, éditions Théâtrales, 2008.
- *Les Ombres de Rémi*, Court au Théâtre 1, éditions Théâtrales, 2005.
- *Une journée de Paul*, Théâtre en court 2, éditions Théâtrales, 2007, Prix Collidram.
- *Le Garçon de passage*, éditions Théâtrales, 2009.

#### D'autres réseaux théâtraux

- NORDMANN, Jean-Gabriel, *Bakou et les adultes*, L'école des loisirs, 2001.
- NORDMANN, Jean-Gabriel, *Champ de bataille avec enfants*, Lansman, 2001.
- MELQUIOT, Fabrice, *Bouli Miro*, L'Arche, 2002.
- MELQUIOT, Fabrice, *Bouli redéboule*, L'Arche, 2004.
- MELQUIOT, Fabrice, *Wanted Petula*, L'Arche, 2007.

#### Pièces jeunesse abordant le thème de l'obésité

- MELQUIOT, Fabrice, *Bouli Miro*, L'Arche, 2002.
- MELQUIOT, Fabrice, *Bouli redéboule*, L'Arche, 2004.
- PAPIN, Nathalie, *Mange-moi*, L'école des loisirs Théâtre, 1999.

#### Romans jeunesse portant sur le thème de l'obésité

- MORGENSTERN, Susie, *Confession d'une grosse patate*, La Martinière, 2003.
- Bibliographie à partir de fictions pour la jeunesse sur l'alimentation : <http://www.cndp.fr/crdp-aix-marseille/spip.php?article346>.

### SITOGRAFIE

Activités en salle informatique.

Possibilité de comparer les choix de mise en scène à partir d'extraits filmés que l'on trouve aisément sur les sites proposant des vidéos.

Possibilité de comparer les critiques, les costumes et décors choisis, les affiches :

- <http://www.caspevi.com/le-journal-de-grosse-patate/> (extrait vidéo) ;
- <http://www.paperblog.fr/1947436/le-journal-de-grosse-patate/> ;
- <http://www.theatreduchenevert.com/spectacles/liste-des-spectacles/le-journal-de-grosse-patate> ;
- [http://www.jds.fr/actualite/le-journal-de-grosse-patate-6698\\_A](http://www.jds.fr/actualite/le-journal-de-grosse-patate-6698_A) ;
- <http://www.lestroiscoups.com/article-21569193.html> ;
- <http://chateaurouxenimages.blogspot.com/2009/05/le-journal-de-grosse-patate.html> ;
- <http://festival.inattendu.org/Le-journal-de-grosse-patate> (film d'animation) ;
- [http://www.editionstheatrales.fr/projet\\_peda/projet?projet\\_peda=259](http://www.editionstheatrales.fr/projet_peda/projet?projet_peda=259) (aide aux activités de mise en voix, mise en jeu, mise en réseau, étude du texte, etc. sur le site de l'éditeur).

# Dominique Richard :

## « Parler des discriminations. »

### Qu'en pense-t-il ?

Dominique Richard a écrit *Le journal de Grosse Patate*, pièce de théâtre qui traite des discriminations à l'école, et des relations amoureuses.

*Le Journal de Grosse patate* contient une part d'autobiographie. Pourquoi l'avez-vous écrit ?

J'ai écrit le *Journal* parce que j'avais envie de dire aux enfants les choses qu'on ne m'a pas dites, de raconter certaines difficultés que j'ai pu traverser, les choses un peu secrètes, les discours un peu lénifiants des adultes qui ne correspondaient pas à ce que je ressentais. Moi enfant, j'aurais aimé qu'on me parle de l'intérieur de la tête de ce personnage de Rémi par exemple, qu'on lui donne la parole, qu'il dise vraiment ce qu'il ressent, comment les autres le perçoivent. Rémi est troublé par Hubert, à mon époque c'était quelque chose de complètement tabou. Aujourd'hui ce doit être être différent mais je ne suis pas sûr qu'on en parle encore de façon simple et explicite.

**Vous abordez plusieurs situations de discriminations.**

Le rejet de l'autre en général, c'est vague et abstrait, c'est pour cela que j'ai essayé de rendre concrets plusieurs types de différence qui sont pour moi assez essentiels. Les enfants veulent être « pareils », « normaux », c'est une question de défense. Dans mon souvenir le fait d'être petit était un marqueur physique très net, une première différence tellement évidente. C'est ce que j'ai voulu rendre avec la corpulence de Grosse Patate. Ensuite le fait de pouvoir parler est une étape indépassable de la construction de soi. Ne pas pouvoir le faire - parce qu'on ne parle pas ou qu'on parle une autre langue, qu'on s'exprime « mal » - est une marque de différence très forte. Le langage, c'est ce qui permet la rencontre des autres, le décentrement nécessaire à la sortie de l'égo. C'est la problématique posée par le



personnage de Rosemarie. Celle de Rémi, c'est la question du désir, avec qui il a envie d'être et avec qui il a envie d'aller plus loin, dans une relation d'amitié même si elle est tissée de sensualité. Cela concerne la construction d'une hypothétique orientation sexuelle hétéro ou homo et se traduit par le secret. Rémi se sent différent, mais il ne peut pas le reconnaître. Enfin Hubert, figé dans l'image de ce que serait le garçon idéal, est différent par exception positive, mais différent tout de même, comme peut l'être le premier de la classe ou le « chouchou »...

**Quels traits communs entre ces situations ?**

Ces différences ne provoquent pas forcément les mêmes agressions mais se concluent par la même ségrégation. C'est parce qu'on est discriminé qu'on discrimine. Si on a un problème, il faut qu'on lui trouve une cause, un moyen d'extirper le problème. Quand Grosse Patate met une baffe, c'est un exutoire, une façon de se « renormaliser », de se fondre dans le groupe de tous ceux qui font la chasse à Rémi, d'être amie



avec les autres. Pour revenir sur ce qui se passait dans la cour de récré, j'ai souvenir de ces phénomènes de « renormalisation » pour être comme les autres, avec les autres, en dépit du fait qu'on est différent. Voilà comment on crée un bouc émissaire.

#### **Comment se passent les représentations et le travail dans les classes ?**

J'ai assisté à énormément de représentations et j'ai rencontré environ 60 classes, généralement des cycles 3. La question de l'homosexualité et celle de l'homophobie ont été très peu abordées, peut-être seulement dans 3 ou 4 classes, de mon point de vue parce que les enseignant-es sont très mal à l'aise et qu'il existe une autocensure de la part des enfants. J'ai le souvenir de la gêne d'une enseignante me recevant et me prévenant que parmi les questions préparées par les élèves, « il y en avait certaines... ». Pourtant dans cette classe, les élèves se sont montrés particulièrement naturels et m'ont rapidement demandé si Rémi était homosexuel et si je l'étais.

#### **Quelles sont vos réponses ?**

Je réponds que dans homosexuel il y a sexuel et que Rémi est trop petit pour être homosexuel. Par contre il est exact qu'il est troublé et attiré par Hubert. Il est en train de se découvrir et il

sera peut-être homosexuel plus tard ou ne le sera pas, personne n'en sait rien et certainement pas moi. Je dis aux élèves que la sexualité est une chose mais qu'elle n'est qu'une petite part de quelque chose de bien plus compliqué et de bien plus vaste qui est l'amour.

Pour le coup si la question m'est posée personnellement et même si les enseignant-es la trouvent indiscreète ou déplacée, je me refuse à ne pas être honnête et je leur dis ensuite que je vis en couple avec un homme.

#### **N'est ce pas un sujet « délicat » ?**

Je comprends que la question de la sexualité soit compliquée pour les enseignant-es : comment l'aborder avec des enfants qui par définition ne savent pas ce que c'est ou en ont une représentation stéréotypée ou pornographique liée à internet ? Dans l'esprit de certains enfants, l'homosexualité est réduite à la sexualité et déconnectée de l'amour. Comment penser la sexualité comme une petite part de la sensualité, elle même toute petite part de la relation entre deux êtres ? La littérature est pour moi un bon outil parce qu'on peut parler de relations amoureuses, de la rencontre, du désir, de la sensualité.

Mai 2013

## « Rémi est amoureux d'Hubert »

### Des enseignant-es l'ont fait

Cécile Ropiteaux a étudié *Le journal de Grosse Patate* avec ses élèves de CM2 de l'école Voltaire, à Dijon. Quelques semaines auparavant, la classe avait travaillé à partir de catalogues de jouets, et entamé la réflexion sur les loisirs et les stéréotypes sexués. Il y avait déjà eu des échanges un peu vifs entre les élèves, une minorité restant campée sur une répartition des activités très traditionnelle, tant au niveau des jeux et jouets que pour les tâches domestiques et familiales.

Dans le Journal de Grosse Patate, l'évolution des personnages au fil de l'histoire a permis des discussions autour des mécanismes de discrimination et de harcèlement, autour des phénomènes liés à la dynamique de groupe, avec la stigmatisation dans un premier temps, puis l'empathie et la solidarité. Certains élèves avaient une perception très fine de la psychologie des personnages, ce qui a profité aux analyses collectives.

Un débat particulièrement intéressant a eu lieu à partir de la phrase du texte « Rémi est amoureux d'Hubert ». Ce sont les élèves eux-mêmes qui ont introduit les mots « homosexuel », « gay », « lesbienne », « homophobe ». Une réaction négative s'est alors exprimée « Il est un peu dégoûtant ! ». Cécile raconte qu'elle s'est empêchée d'intervenir, même si ça la démangeait, et qu'elle ne le regrette pas. En effet, ce sont les autres élèves qui ont réagi et tenté de convaincre leur camarade. Ils ont mis en avant des arguments tout à fait pertinents, allant jusqu'à faire le lien entre racisme et homophobie. C'était bien mieux que ça vienne des enfants ! La discussion a également porté sur la question de l'âge : les adultes nous croient trop petits pour être amoureux ou parler des homosexuels.

Lors de l'évaluation écrite, Cécile a posé une question ouverte « L'auteur s'est inspiré de sa propre vie pour inventer le personnage de Rémi. Qu'ont-ils en commun ? ». La moitié des élèves a fait référence à l'homosexualité de Rémi. D'ailleurs, plusieurs l'ont présentée comme un passage lié à l'enfance, ce que l'enseignante n'avait pas anticipé du tout ! Les séances ultérieures d'éducation à la sexualité ont été l'occasion d'y revenir.

Année scolaire 2011-2012

## Mots d'enfants

« J'ai demandé à papa si c'était possible que Rémi soit amoureux de Hubert. Il m'a regardé étonné, puis a répliqué qu'on était trop petit pour être amoureux. C'est toujours comme ça avec les parents. Quand on leur pose de vraies questions, ils répondent n'importe quoi » *Le journal de Grosse patate*, p.30.

« Le papa dit qu'ils sont trop petits, parce qu'il sait la vérité et qu'il a pas envie de lui dire. Il sait que c'est possible et... que ça veut dire qu'il est gay. » Rihem

« Rémi l'a dit à Grosse Patate parce que c'est son amie, mais il va pas le dire à tout le monde. Quand on lui disait Rémilette, il va pas dire "je suis amoureux d'Hubert", ça va encore aggraver les moqueries. Comme moi je dirais des secrets à mes ami-es, mais pas aux autres. » Chloé.

« Ben, c'est dégoûtant, c'est mieux qu'un garçon et une fille soient ensemble que deux garçons, c'est pas très logique. » Jérémie.

« Je pense que si Jérémie a réagi comme ça c'est parce que c'est pas courant, mais par exemple si on en parlait tout le temps, il serait habitué à ce genre de choses. » Chloé

« Jérémie a plutôt mal réagi, parce qu'il y a des personnes qui trouvent comme Jérémie que c'est dégoûtant, parce que deux garçons ou deux femmes peuvent pas se reproduire, avoir d'enfant, quelque part c'est un peu plus logique qu'un garçon et une fille s'aiment mais après il y a des gens, enfin c'est comme ça, quoi ! » Clara.

« Gay, ça veut dire que c'est deux garçons qui sont amoureux l'un de l'autre. [...] Mais c'est au collège qu'on commence à parler d'éducation sexuelle. » Lorraine

« Si j'étais le papa de Grosse Patate, je lui dirais la vérité, mais pas avec des mots qu'elle aimerait pas, des mots qui sont pas de son âge, "gay" ou "homosexuel" c'est pas trop de son âge. » Théo.

« Je suis pas trop d'accord, elle est en CM2, nous aussi on est en CM2, on emploie bien ces mots ! On est en train de les employer, là. » Simon.

« Je connais un synonyme, mais c'est un mot familier... On le dit en deux lettres. » Valentin.

« Les homosexuels, ils se rendent compte qu'ils sont homosexuels quand ils sont plus jeunes et après ils gardent, quoi. » Rihem

## Le journal de Grosse Patate en SEGPA

Des enseignant-es l'ont fait

Au collège des Lentillères à Dijon, Mélanie Louat-Guillier a étudié *Le journal de Grosse Patate* avec deux classes de 5<sup>e</sup> SEGPA, la première fois au printemps 2012, l'autre à la rentrée 2013.

Durant ces deux années, Mélanie a constaté que le travail autour d'un tel livre permettait de libérer la parole de ses élèves, issus de milieux dans lesquels on n'aborde pas forcément les sujets comme l'égalité filles-garçons ou l'homosexualité. En particulier, elle a eu l'impression que les filles, surtout, se sont « lâchées », les garçons étant un peu plus en retrait. Un des thèmes développés par les élèves fut celui du choix des loisirs. Ils ne trouvaient pas gênant que des filles pratiquent des activités « de garçons ». L'inverse, en revanche, semblait plus dévalorisant, mais pourtant des garçons ont fini par dire qu'ils jouaient à la poupée avec leurs petites sœurs ou nièces !

L'histoire de Grosse Patate a permis également aux élèves de s'exprimer sur des situations vécues de stigmatisation ou de harcèlement, en particulier lors de leur arrivée en 6<sup>e</sup>. Mélanie a observé que les élèves avaient progressé au cours de l'année et se témoignaient davantage de respect, tout en soulignant qu'une expérience de classe de neige avait également contribué, la même année, à souder le groupe.

La phrase « Rémi est amoureux d'Hubert » a provoqué des rires gênés, des « beurk » de dégoût. Mélanie a donc incité à la discussion, et les élèves en sont même venus au final à aborder l'adoption par des couples de même sexe (en mai 2012, au moment de l'élection présidentielle), et à conclure sur l'idée que ce pouvait être bien d'avoir deux mères ou deux pères ! La collègue de Mélanie qui suit cette classe en 4<sup>e</sup> organise à son tour des débats : elle trouve que ces élèves sont plutôt ouverts d'esprit, et n'a pas constaté de remarques sexistes ou homophobes comme elle aurait pu le craindre. Gageons que Grosse Patate et Mélanie y sont pour quelque chose !

Année scolaire 2012-2013

# Le rempart des idées reçues

D'après Cendrine Marro.

## OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- être capable de débattre sur les différences que les garçons et les filles perçoivent entre les filles et les garçons ;
- être capable de repérer ce qui dans les différences fabrique de l'inégalité ;
- être capable d'appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons.

## MATÉRIEL

- feuilles A4 (de couleur pour se repérer plus facilement)
- marqueurs
- pâte à fixer

## DURÉE

2 séances fractionnables

## DÉROULEMENT

### SÉANCE 1 : MONTER LE REMPART

ORGANISATION : COLLECTIVE

DURÉE : 1 À 2H

#### 1<sup>er</sup> temps

Énoncer l'objectif de la séance. Il s'agit de produire en petits groupes unisexes des "briques" (des feuilles A4) de mots qui vont permettre de construire le rempart des idées reçues. Ce rempart regroupera un ensemble de caractéristiques attribuées aux filles et aux garçons et dont elles et ils ont envie de parler et de débattre.

Deux équipes mixtes (A et B) sont constituées, puis subdivisées en groupe non-mixtes.

#### 2<sup>e</sup> temps

Les groupes non-mixtes produisent les briques à partir de deux questionnements.

- pour les filles :
  - quelles sont pour vous les caractéristiques des garçons ?
  - quelles sont pour vous les caractéristiques que les garçons attribuent aux filles ?

## Le rempart des idées reçues

---

▪ pour les garçons :

- quelles sont pour vous les caractéristiques des filles ?
- quelles sont pour vous les caractéristiques que les filles attribuent aux garçons ?

### 3<sup>e</sup> temps

Les groupes non-mixtes d'une même équipe échangent leurs productions et prennent connaissance de ce qu'a écrit l'autre groupe de sexe.

Proposition d'un droit de réponse : Vous allez sélectionner les briques dont vous souhaitez discuter avec celles ou ceux qui les ont écrites.

### 4<sup>e</sup> temps : construction du rempart

Chaque équipe (composée de deux groupes non-mixtes) doit négocier et se mettre d'accord pour choisir 8 feuilles-briques (deux pour chaque question posée à chaque groupe-unisexe) qui seront affichées au mur pour fabriquer le rempart qui sera objet de débat. Au total, le rempart sera constitué de 16 briques une fois que les deux équipes auront été réunies.

CE QUE...	LES FILLES DISENT DES GARÇONS	LES GARÇONS PENSENT QUE LES FILLES DISENT DES GARÇONS	LES GARÇONS DISENT DES FILLES	LES FILLES PENSENT QUE LES GARÇONS DISENT DES FILLES
ÉQUIPE A				
ÉQUIPE A				
ÉQUIPE B				
ÉQUIPE B				

Nota bene : les quatre temps de cette première séance peuvent être dissociés, mais doivent rester proches dans le temps.

### SÉANCE 2 : DESTRUCTION DU REMPART ?

ORGANISATION : COLLECTIVE

DURÉE : 1 À 2H

Une semaine plus tard.

### 1<sup>er</sup> temps

Les élèves rappellent ce qui s'est passé lors de la précédente séance.

L'enseignant-e questionne les élève sur le titre de l'animation : le rempart des idées reçues.

Qu'est-ce qu'une idée reçue ? D'où viennent-elles ? Qui visent-elles ? Quels liens peut-on établir entre ces idées reçues et l'idée de rempart ?

Introduction par l'enseignant-e des notions de « stéréotypes » et « préjugés »<sup>24</sup>.

---

24 Cf. p.15.

## 2<sup>e</sup> temps

Les équipes prennent connaissance du rempart et y réagissent spontanément : « qu'est ce qui vous étonne ? », « qu'est-ce qui vous convient ou pas ? ».

Puis reprise des débats de manière plus structurée sous la conduite de l'enseignant-e en essayant de voir quelles images se dégagent globalement des filles et des garçons. En quoi celles-ci sont valorisantes ? dévalorisantes ?

Repérer comment ces idées reçues peuvent se traduire, à l'école, à la maison, dans la vie de tous les jours, en terme d'inégalité.

Deux axes dans cette discussion :

- explication des préjugés. Il s'agit de permettre aux filles et aux garçons d'échanger leurs points de vue et croyances sur « l'autre sexe », de manière à pouvoir travailler sur et avec ses points de vue et croyances, sources de préjugés, de manière constructive.
- expression de pensée critiques vis-à-vis des préjugés de sexe. Il s'agit de favoriser et d'accompagner la prise de conscience du caractère construit et hérité du sens commun des caractéristiques produites par les élèves.

Se questionner sur l'intérêt, l'utilité de recourir à ces préjugés de sexes : quelles en sont les retombées pour les personnes ? Quelle prise en compte des individus dans leurs particularités, leurs diversités et leur richesse permettent-ils ?

## CRITÈRES DE RÉUSSITE

- Être capable de participer à l'échange.
- Être capable de justifier ses avis.
- Être capable d'écouter les autres et tenir compte de leur argumentation pour leur répondre de manière appropriée.

## PROLONGEMENTS

Lecture en réseau de livres de littérature de jeunesse qui déconstruisent les stéréotypes de sexe.

## REMARQUES

1. « Afin d'éviter de perpétuer les idées reçues contre lesquelles cette animation se propose de lutter, la conduite du débat final par les enseignants et enseignantes nécessite de leur part une certaine maîtrise des concepts de différences et d'inégalités »

Cendrine MARRO et Geneviève PEZEU, « Le rempart des idées reçues », Les Cahiers pédagogiques n° 487, février 2011, p.52 et 53. Ce texte constitue un bon accompagnement théorique et pratique pour les enseignant-es qui souhaitent mener cette activité.

2. L'important n'est pas le rempart mais les échanges que produit la tentative de le construire : être attentifs à ce que les enfants cernent cet enjeu à la fin ou au cours de l'activité.

## OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Réfléchir au rôle des jouets, et plus largement des loisirs, dans la perpétuation des rôles de sexe et la construction de son identité sexuée.
- S'interroger sur les différentes formes de familles.

## ACTIVITÉS ASSOCIÉES

Les activités ci-dessous peuvent être menées en préalables, ou à d'autres moments de l'année.

- une négociation relative aux jeux et espaces de la cour de récréation ;
- une réflexion sur les loisirs ;
- le visionnage d'un film, par exemple *Billy Elliot* ;
- la place des femmes à certaines périodes de l'Histoire (traitée par exemple dans plusieurs chapitres des manuels de la collection Magellan pour le cycle III) : voir la convention pour l'Égalité des filles et des garçons, des hommes et des femmes dans le système éducatif (extrait en annexe de cette fiche p. [126](#)).

## DURÉE

Deux séances, de 40 et 50 minutes

## MATÉRIEL

- Catalogues de jouets (publicitaires) : à faire collecter par les élèves au préalable.
- Catalogue de jouets antisexiste (en plusieurs exemplaires couleurs) :  
<http://publisexisme.samizdat.net/Catalogue.pdf> ou (adresse alternative du même document)  
<http://www.mix-cite.org/actualite/documents/CatalogueOK.pdf>
- Tableau photocopié (en annexe de la présente fiche, p. [127](#)).



## DÉROULEMENT DE LA PREMIÈRE SÉANCE

### ÉTAPE 1 : CONSULTATION DE CATALOGUES PUBLICITAIRES

ORGANISATION : PAR DEUX

DURÉE : 10 MIN

#### ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Donner la consigne : « Vous allez repérer quelques jouets qui vous plairaient, d'autres que vous pourriez offrir à une petite sœur ou à un petit frère. Je vous demande aussi d'observer votre voisin-e en train de choisir : par exemple, regarde-t-il toutes les pages dans l'ordre ? »

Observer la manière de chercher dans les catalogues, écouter les commentaires des enfants.

Repérer les choix « intéressants », non conventionnels.

### ÉTAPE 2 : MISE EN COMMUN

ORGANISATION : COLLECTIVE

DURÉE : 10 MIN

#### ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Questionner les élèves :

- « Comment avez-vous regardé le catalogue ?
- « Comment a procédé votre voisin-e ? »
- « Y a-t-il des pages que vous regardez directement ? Comment allez-vous directement à ces pages ? »
- « Y a-t-il des pages que vous ne regardez pas du tout ? Lesquelles ? Pourquoi ? »
- « Quels sont vos goûts ? Vos critères de choix ? »

### ÉTAPE 3 : ORGANISATION DES CATALOGUES

ORGANISATION : PAR GROUPES, PUIS COLLECTIVEMENT

DURÉE : 20 MIN

#### ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Poser la question : « Essayez de comprendre comment sont organisés ces catalogues. Notez vos remarques. »

« Y a-t-il des pages pour filles et garçons ? N'est-on intéressé que par certaines pages ? »

Faire émerger le classement des jouets et des pages (roses/bleues et/ou autre code couleur).

#### ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Consulter librement des catalogues de jouets, puis de façon guidée.

Noter les jouets en trois colonnes (soi, sœur, frère) ; observer la manière dont le camarade consulte le catalogue.

Inverser les rôles de recherche et d'observation.

#### ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Rendre compte de ses observations et de sa façon de procéder.

#### ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Observer par groupes l'organisation des catalogues.

Partager ses observations avec le groupe.

## DÉROULEMENT DE LA DEUXIÈME SÉANCE

### ÉTAPE 4 : TABLEAU PHOTOCOPIÉ

ORGANISATION : PAR PETITS GROUPES

DURÉE : 5 MIN

#### ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Donner la consigne : « Afin de continuer à observer et comprendre ces catalogues, vous allez remplir pour quelques jouets, choisis sur plusieurs pages différentes, le tableau que je vous distribue et que j'ai préparé à partir de vos remarques de la séance précédente. »

### ÉTAPE 5 : DÉBAT

ORGANISATION : COLLECTIVE

DURÉE : 10 MIN

#### ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Expliciter la signification du classement et des codes de couleurs (voire des polices de caractères) :

- rose : renvoie au monde de la maison, de la beauté ;
- bleu : jeux tournés vers l'extérieur, conquête, découverte, force, courage, héros...

Questionner les élèves. Ce classement est-il important, significatif pour les élèves ? Qu'en pensent-ils ? Ont-ils déjà désiré un jouet dans les pages destinées à l'autre sexe ? Y a-t-il des jouets ou jeux « interdits » ou forcément inintéressants car destinés à l'autre sexe ? Qu'est-ce qu'un jouet « de fille » ? un jouet « de garçon » ? Les jeux et les jouets sont-ils sexistes ?

### ÉTAPE 6 : CATALOGUE ANTISEXISTE

ORGANISATION : PAR PETITS GROUPES

DURÉE : 15 MIN

#### ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Alimenter la réflexion des enfants par l'introduction du catalogue antisexiste.

Donner la consigne : « Observez ce nouveau catalogue et dites en groupe ce que vous en pensez (et éventuellement vos interrogations). »

#### ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Remplir le tableau photocopié.

#### ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Partager son classement à partir du tableau.

Participer au débat.

#### ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Discuter par groupes pour arriver à une expression collective.

**ÉTAPE 7 : MISE EN COMMUN - DÉBAT****ORGANISATION : COLLECTIF****DURÉE : 20 MIN**

## ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Faire émerger l'aspect : apprentissages des rôles adultes des jeux et jouets.

Faire prendre conscience de la nature du document : ce n'est pas un vrai catalogue, mais un outil militant pour alerter les parents par rapport aux jouets sexistes.

## ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Participer au débat collectif sur les jeux et jouets, les rôles sexués, les tâches ménagères, voire les métiers et loisirs...

Garder une trace écrite dans le cahier d'instruction civique.

**CRITÈRES DE RÉUSSITE**

- Évolution des débats, argumentation, remise en question des stéréotypes, etc.

**PROLONGEMENTS**

- Album *Dinette dans le tractopelle*, peut aussi être étudié en préalable.  
<http://www.talentshauts.fr/?p=catalogue1-1&book=78>
- Activités similaires à partir des sites de jeux en ligne.  
<http://www.special-filles.com/> et <http://www.special-garcons.com/>
- Débattre ensuite des rôles sexués (études et métiers, loisirs, tâches ménagères) et de leur remise en cause, des types de couples et de familles.
- Poursuivre la réflexion autour des différents types de familles et des relations amoureuses, notamment à partir d'œuvres de littérature de jeunesse.
- Activités tirées des P'tits égaux.  
[http://www.eduactive.info/les\\_ptits\\_egaux\\_repertoire\\_enseignant-e-s.pdf](http://www.eduactive.info/les_ptits_egaux_repertoire_enseignant-e-s.pdf)

**BIBLIOGRAPHIE**

- Mona Zegaï, « La fabrique des genres à travers le jouet » in revue Chantiers Politiques, printemps 2008, <http://monille.free.fr/Mona%20Zegai%20-%20Article%20Chantiers%20Politiques%202008.pdf>.
- Mona Zegaï, « La mise en scène de la différence des sexes dans les jouets et leurs espaces de commercialisation », in *Les objets de l'enfance*, Cahiers du Genre, 2010/2 (n° 49), L'Harmattan.

**SITOGRAPHIE**

- Catalogue proposé ci-avant à la rubrique « Matériel »  
<http://www.mix-cite.org/actualite/documents/CatalogueOK.pdf> ;
- <http://www.pantheresroses.org/Noel-2003-pas-de-cadeaux-pour-le.html> ;
- <http://www.mix-cite.org/education/index.php3> ;
- <http://www.mix-cite.org/communiquer/index.php3?RefArticle=298> ;
- [http://www.ducotedesfilles.org/fr/cote\\_filles.htm](http://www.ducotedesfilles.org/fr/cote_filles.htm) ;

- <http://www.genrimages.org/> ;
- Mona Zegaï, *Trente ans de catalogues de jouets : Mouvements et permanences des catégories de genre*, colloque Enfance et cultures, 2010, <http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/zegai> ;
- Xavier Molénat, *Des catalogues plus que jamais en rose et bleu*, magazine Sciences Humaines (cf. ci après p.127), [http://www.scienceshumaines.com/jouets-des-catalogues-plus-que-jamais-en-rose-et-bleu\\_fr\\_28286.html](http://www.scienceshumaines.com/jouets-des-catalogues-plus-que-jamais-en-rose-et-bleu_fr_28286.html).

### ANNEXE 1 : LE TABLEAU

Le tableau doit permettre de dégager des invariants. Exemple de tableau rempli :

JOUET	COULEUR DE LA PAGE	SEXE DE L'ENFANT ASSOCIÉ (PHOTOGRAPHIÉ)	ACTIVITÉS : VERBES À L'INFINITIF	UNIVERS
Poupons, poupées et puériculture	Rose	Fille	Soigner, cajoler, mater, laver, prendre soin, s'occuper de	Maison, famille, maternité
Jeux d'imitation			Nettoyer, balayer, laver, cuisiner, soigner	Maison, tâches domestiques, hôpital
Maquillage et bijoux		Fille	Se maquiller, se faire belle, se parer, séduire	Beauté, séduction
Armes	Kaki		Se battre, se défendre, attaquer, blesser, tuer	Guerre, conflits, conquêtes
Caisse à outils			Réparer, bricoler, construire...	Maison
Jeux de construction Jeux scientifiques		Garçon	Construire	Techniques, sciences
Garages, circuits			Réparer, conduire	Mécanique, vitesse, compétition

JOUET	COULEUR DE LA PAGE	SEXE DE L'ENFANT ASSOCIÉ (PHOTOGRAPHIÉ)	ACTIVITÉS : VERBES À L'INFINITIF	UNIVERS

## ANNEXE 2 : EXTRAIT DE LA CONVENTION POUR L'ÉGALITÉ ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS, LES FEMMES ET LES HOMMES, DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF

« 2. Assurer auprès des jeunes une éducation à l'égalité entre les sexes

« L'action menée en matière d'orientation ne peut porter ses fruits que si d'autres leviers sont activés en amont. Développer la réflexion des jeunes, tout au long de leur scolarité, sur la place des femmes et des hommes dans la société, constitue une condition essentielle pour amener, filles et garçons, à élargir leurs horizons professionnels.

« Au-delà, cette réflexion vise à transmettre une culture de l'égalité à celles et ceux qui construiront la société de demain. Il s'agit de promouvoir dans le cadre du système éducatif, l'égalité entre les sexes, et ainsi de faire évoluer la société dans son ensemble. Cet apprentissage de l'égalité, basé sur le respect de l'autre sexe, implique notamment la mise en œuvre d'actions de prévention des comportements et violences sexistes.

« En ce sens, les Parties s'engagent à :

« 2.1 Intégrer dans les enseignements dispensés, la thématique de la place des femmes et des hommes dans la société

- Développer la thématique de l'égalité entre les sexes dans les divers enseignements ;
- Valoriser le rôle des femmes dans les enseignements dispensés ;
- Inciter les professionnels de l'édition à renforcer la place des femmes dans les manuels scolaires et écarter tout stéréotype sexiste de ces supports pédagogiques ;
- Mettre en place des actions de sensibilisation aux stéréotypes sexistes véhiculés dans les médias ;
- Développer dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche les études et recherches sur le genre. »

# Jouets : Des catalogues plus que jamais en rose et bleu

**Univers de garçon, univers de fille : dans les catalogues de jouets, la mise en scène des différences de genre n'a cessé de s'accroître et de se sophistiquer depuis trente ans.**

Difficile d'y échapper durant la période de Noël : les catalogues de jouets envahissent les boîtes aux lettres et les halls des magasins. Pour guider enfants et adultes dans leur choix, le rubriquage se révèle la plupart du temps peu original, avec notamment de belles pages d'un bleu profond pour présenter les jouets destinés aux garçons, de belles pages d'un doux rose pâle pour présenter « l'univers des filles »... Une telle division peut sembler naturelle ou agacer, elle semble en tout cas être devenue une règle dans le commerce.

## UNE DISTINCTION OMNIPRÉSENTE

Mais en a-t-il toujours été ainsi ? Doctorante et ATER à l'université de Nanterre, la sociologue Mona Zegai, qui mène actuellement une recherche sur les discours dans le monde du jouet et leur transformation, montre contre toute attente que la généralisation des catégories « garçons » et « filles » est relativement récente, puisqu'elle remonterait seulement au début des années 1990. Avant 1992, en effet, on retrouve quelques exemples de division sexuée, mais ce sont essentiellement des catégories fondées sur l'âge, le type de jouet ou l'activité qu'ils permettent, qui sont alors utilisées : poupées, voitures, construction, lecture... À l'inverse, l'analyse des catalogues de Noël édités par Auchan, Carrefour ou encore la Grande récré entre 2005 et 2007 révèle que les pages filles/garçons représentent en moyenne un tiers des pages. N'échappent à leur emprise que les « jouets 1er âge » (âge donc supposé neutre), les jeux de société, les loisirs (DVD, jeux vidéo) ou les cycles, par exemple. Ce ne sont donc pas (ou pas seulement) les jouets qui confortent les clivages de genre, c'est aussi la façon dont ils sont présentés.

## COULEURS, TYPOGRAPHIE, ARGUMENTAIRES : LA MISE EN SCÈNE DES DIFFÉRENCES

M. Zegai montre par ailleurs que le changement n'est pas seulement quantitatif : tout, dans la sophistication progressive de la mise en scène des catalogues, construit des univers de jeux filles/garçons de plus en plus fortement différenciés. Ainsi des codes couleurs : la dichotomie Bleu-garçon / Rose-fille s'est imposée avec une telle force qu'on peine à imaginer une image sur fond rose d'un petit garçon jouant avec son atelier de bricolage. On la trouve pourtant dans le catalogue Toys'R Us de 1993 ! Le renforcement des différences de genre passe également par les photos d'enfants en situation (garçons jouant à la voiture, fillettes tenant un poupon dans leurs bras), qui se multiplie au cours des années. En 1988, le catalogue Carrefour comporte par exemple 8 photos de garçons seuls et 2 de filles seules. En 2010, on en trouve respectivement 29 et 8 (l'activité ludique serait-elle plus masculine ? Ou bien les garçons sont-ils considérés comme des enfants « génériques » ?).

Autre élément de différenciation : les polices de caractère, qui évoquent pour les garçons vitesse et technique (utilisation d'italique et de typographies type « machine à écrire »), et pour les filles amour et douceur (polices arrondies, cœurs à la place des points sur les i...). M Zegai remarque enfin que les argumentaires de vente sont de plus en plus élaborés : minimalistes dans les années 1980 (« Poupée chiffon "Brigitte", 50 cm, suce son pouce »), ils impliquent désormais « des techniques discursives commerciales basées sur la mise en scène de l'activité ludique et l'implication du lecteur » (« Poupée Charlotte et Livre

Interactif : Avec son livre interactif de 20 pages, cette grande poupée chiffon parfumée de 40 cm parle, chante et joue avec toi à 8 activités vraiment sympas ! Piles incluses. »). L'occasion, là encore, de renforcer l'attribution du jouet à l'un des deux sexes (« Mon détecteur de secrets : Un jeu réservé aux filles avec détecteur de secrets qui révélera qui est honnête ou menteuse. »). Une stratégie que l'on retrouve même, paradoxalement, dans les quelques catalogues qui ne proposent pas de catégorisation garçons et filles, à l'instar d'Oxybulle qui, cette année, présente par exemple un tapis de jeux comme « un vrai rêve de petit garçon ».

### REFLET OU EXACERBATION DE LA RÉALITÉ ?

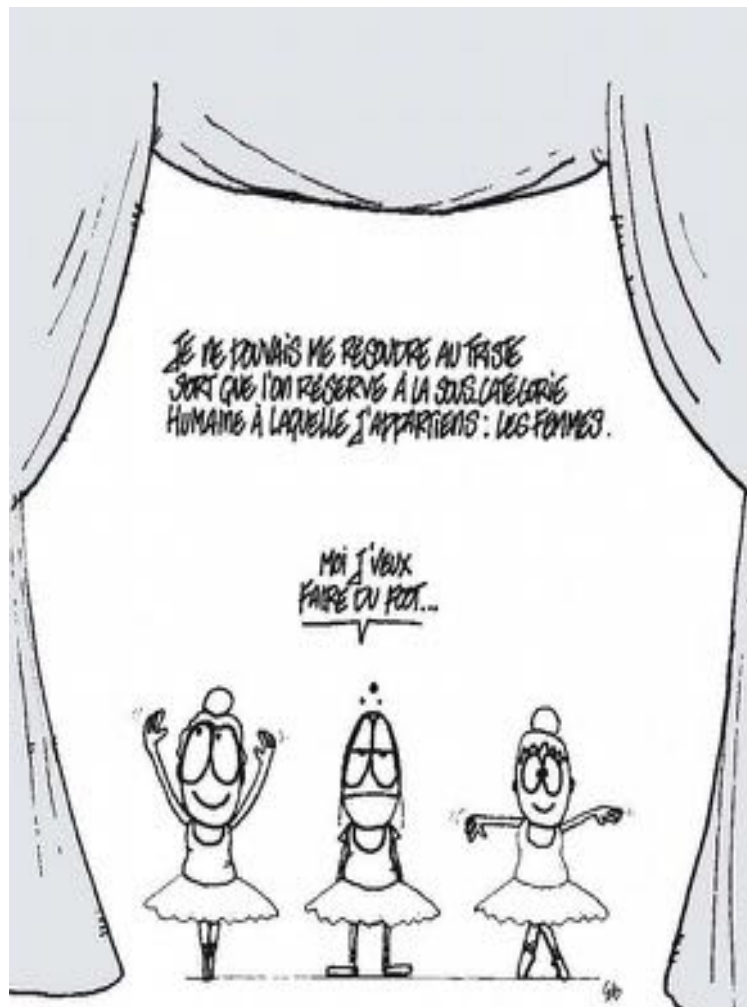
Comment alors expliquer ce renforcement des stéréotypes de genre ? L'interview d'un cadre de La Grande récré par M. Zegai semble indiquer que, du point de vue des professionnels, la société reste largement inégalitaire (« Même si beaucoup de gens vous disent qu'on est sur une égalité entre l'homme et la femme [...] la réalité du foyer elle est tout autre, c'est la maman qui fait le ménage, c'est la maman qui fait les courses, c'est la maman qui fait à manger, et le papa lui il glande devant la télé, c'est caricatural mais c'est un petit peu ça »), que les enfants fonctionnent largement à l'imitation du parent du même sexe, et que les fabricants ne peuvent que s'adapter à cet état de fait : « le jouet c'est le reflet de la société, donc le jouet il avance en même temps que la société elle avance ».

Cependant, souligne la sociologue, les catalogues reflètent moins la réalité qu'ils ne l'exacerbent, malgré l'insistance sur le caractère réaliste des jouets présentés (le poupon « pleure de vraies larmes », l'aspirateur « aspire vraiment », on peut « faire ses courses comme dans un vrai supermarché », utiliser « une pelleuse plus vraie que nature »...). Aussi faible soit-il dans la « vraie vie », le travail domestique masculin, n'est, par exemple, quasiment jamais mis en scène, hormis quelques évocations du bricolage et, très ponctuellement, de la cuisine. De même, les activités féminines se restreignent presque exclusivement à la sphère domestique. Et quand des activités professionnelles sont présentées, ce ne sont que des métiers « ultra-sexués » : infirmière ou mannequin pour les filles, pompier ou ouvrier pour les garçons. Resterait désormais à comprendre pourquoi cette catégorisation et ses stéréotypes se sont renforcés dans le monde du jouet, alors qu'ils font l'objet de remises en cause de plus en plus nombreuses dans la société.



## Mots d'enfants

- « Les Playmobil, ce n'est pas normal qu'ils ne soient que dans les pages pour garçons. »
- « Les filles apprennent à s'occuper des bébés et à faire la cuisine parce qu'elles le feront plus tard.  
– Les hommes aussi ! »
- « Il y a des filles qui aiment les jeux de casse-cou. »
- « Les enfants imitent ceux qui leur sont proches : en grandissant, les garçons imitent de plus en plus les garçons et les hommes. Les plus petits sont proches de leur mère. »
- « C'est mieux de pouvoir choisir des jouets dans toutes les pages ! »
- « Il y a les jeux et à côté la réalité. »
- « On est sexiste quand on dit "Les filles ça sert qu'à faire le ménage". »



© La p'tite Blan

# Un bain égalitaire de lectures et de mots

## Des enseignant-es l'ont fait

Karine Dorvaux est enseignante en CP à l'école Félix-Gaillard de Barbezieux (Charente). Pour elle il est nécessaire de porter un regard critique non seulement sur les livres et les manuels mais aussi « sur ce que la langue française induit comme prêt-à-penser pour les élèves », notamment lorsque le masculin est utilisé comme un neutre. Elle utilise le doublet masculin-féminin qui permet à chacun et chacune d'être nommé (« bonjour à toutes et à tous », « passe à ton voisin ou à ta voisine », « devenir un ou une scientifique »...). Les enfants l'adoptent naturellement au bout de quelques mois mais il manque une analyse sur le long terme pour en mesurer l'influence.

Chaque année, les enfants arrivent en classe avec leur lot de croyances sur ce qui est « pour les filles » et « pour les garçons ». Pour Karine, c'est au gré des réflexions perçues dans la classe qu'on peut avancer sur cette question. C'est le plus tôt possible, par le langage, que les élèves peuvent par exemple comprendre que tous les métiers sont accessibles à chacune et chacun. Les lectures d'albums comme *Mais que vas-tu faire plus tard ?*, *Je veux être une cow girl*, *Présidente*, *Une mission pour maman*, *À quoi tu joues ?* permettent de voir des modèles moins traditionnels de filles qui n'ont pas froid aux yeux et qui ont envie d'avoir des métiers à responsabilité ou scientifiques. Sur les familles, des albums permettent de montrer une maman qui rentre du travail, pendant que le papa est à la maison (*Voilà maman !*). Un travail systématique à partir des catalogues de jouets permet de faire émerger les stéréotypes renforcés par les pages roses et bleues. Plus tard dans l'année la lecture de *Dînette dans le tractopelle* facilite la discussion avec un décentrage qui engage moins l'enfant. Mais pour que ce travail porte ses fruits pleinement, Karine estime qu'il faudrait un véritable travail d'équipe à l'échelle de l'école pour rendre continu ce travail de « bain égalitaire de lectures et de mots ».

Année scolaire 2012-2013

## Un travail d'équipe sur les discriminations

Des enseignant-es l'ont fait

À l'école Monge de Toulouse, c'est dans le projet d'école qu'est inscrite « l'éducation à la diversité ». Depuis deux ans, les élèves travaillent sur le racisme, le sexisme, l'homophobie et l'handiphobie. Pourquoi avoir envie d'en parler dès le CP ? Des « petites » choses comme quelques ricanements en croisant une personne en situation de handicap, des insultes dans la cour... ont amené les enseignant-es à institutionnaliser ces actions en dégagant une demi-journée puis quatre demi-journées en 2012 - 2013. Chaque classe choisit une ou deux discriminations. Jean-Philippe Mauve et sa classe ont travaillé par exemple sur un extrait du film *Billy Elliot*, dans lequel Billy tient tête à son père qui ne veut pas qu'il aille aux cours de danse. La question « pourquoi refuse-t-il ? » permet de lister les activités supposées être pour filles et pour garçons, de déconstruire les stéréotypes. Et lorsque le mot homosexuel apparaît, ce qui est intéressant c'est le débat qui s'engage et qui permet aux élèves d'exprimer les questions qui les traversent : « Est-ce qu'il est homosexuel parce qu'il fait de la danse ? Est-ce un vrai garçon ? Pourquoi le père a-t-il peur que son fils soit gay ? » Si ces interrogations n'ont pas d'espace pour s'exprimer, elles restent latentes et peuvent s'ancrer. Quand la discussion s'engage entre les élèves, les arguments se croisent, la réflexion chemine...

Une équipe soudée, un projet validé par l'inspecteur de l'éducation nationale, une présentation en conseil d'école fournissent à ces actions un label administratif et hiérarchique qui, indéniablement, facilite l'engagement des enseignant-es.

# Présentation d'un projet d'école : école élémentaire Monge à Toulouse

## UNE DOUBLE ORIGINE

Le projet d'école de l'élémentaire Monge à Toulouse s'est construit d'abord autour du désir de partager la lecture d'albums de jeunesse traitant de thématiques nouvelles comme l'homoparentalité ou l'homosexualité mais aussi d'une formation liée à l'éducation à la vie affective et sexuelle qui a permis une prise de conscience que ces thématiques faisaient partie des domaines d'enseignement avec :

- la circulaire n°2003-027 du 17 février 2003 liée à l'éducation à la sexualité qui recommande l'équivalent de 3 séances annuelles minimum de la maternelle à la fin du lycée (cf. ci-après, p.205) ;
- les circulaires de rentrée depuis 2008 qui recommandent la lutte contre le harcèlement, les discriminations et nomment parfois la lutte contre l'homophobie (cf. les circulaires de préparation de la rentrée 2008 : p.207 ; 2009 : p.208 ; 2010 : p.208 ; 2013 : p.212 et 2014 : p.215).

## DES INTÉRÊTS MULTIPLES

Ce projet d'école permet de coordonner des actions au niveau du groupe scolaire.

L'analyse des discriminations permet de mettre le racisme, le sexisme, l'homophobie et l'handiphobie sur le même plan en faisant émerger des points communs. En outre, ce projet offre aux collègues la possibilité de choisir une thématique liée à leurs affinités. Enfin, son aspect multiforme permet de ne pas stigmatiser un collègue qui choisirait de travailler sur la thématique liée à la sexualité.

## DES MODALITÉS QUI VARIENT

Au départ, nous avons souhaité regrouper les élèves de tous les cycles. Mais les premiers bilans révélaient une difficulté à adapter les séances pour des âges si différents (du CP au CM2). Donc, les années suivantes, les groupes d'élèves ont été répartis par cycle (cycle 2 et cycle 3).

De plus, la première année du projet, les ateliers étaient effectués lors des journées mondiales contre les différentes discriminations, quatre fois dans l'année. Puis, nous avons souhaité concentrer ces ateliers durant une semaine pour en faire ressortir la transversalité lors de la Semaine de l'égalité (quatre demi-journées banalisées).

Depuis 2014, l'exposition *La littérature jeunesse contre les discriminations* (cf. p.242) vient enrichir cette semaine de l'égalité : des panneaux sont répartis dans les classes et le vendredi, elle est assemblée sous le préau et ouverte aux parents.

## UN CORPUS INTÉGRÉ À CELUI DE LA BCD DE L'ÉCOLE

Au bout de quelques années, les albums utilisés pour la semaine de l'égalité ont été intégrés au fonds de la BCD de l'école. Ces albums sont lus tout au long de l'année lors des lectures hebdomadaires offertes à tous les élèves de l'école.

## DES PRODUCTIONS EXPOSÉES

Un bilan oral est effectué dans chaque classe pour synthétiser ce que chaque groupe a retenu, à la suite duquel chaque élève produit un dessin ou un écrit de ce qui lui semble important.

### EXTRAIT : BIEN VIVRE ENSEMBLE, RESPECT DE SOI ET DES AUTRES

#### Pourquoi parler des Journées mondiales contre les discriminations ?

Parce que la discrimination est une violence et provoque des injustices.

Parce que ce qui est inconnu fait peur, crée le malaise et suscite moqueries et rejet.

Nous sommes tous responsables de la société dans laquelle nous vivons: l'éducation prépare le monde de demain, en formant les futurs citoyens. Les enseignants ont un rôle-clé à jouer, le plus tôt possible, avant que les stéréotypes ne se forment et ne se cristallisent.

Il serait souhaitable qu'un élève quitte l'école élémentaire en connaissant, par exemple, le mouvement de libération des Noirs aux États-Unis, en sachant qu'un enfant peut être élevé par "deux papas" ou "deux mamans" (ce qui est déjà le cas pour quelques élèves de notre école), en ayant été confronté aux différentes formes de handicap et en ayant réfléchi aux stéréotypes filles-garçons, qui pourront jouer sur sa future orientation.

D'ailleurs le BO du 21 mai 2009<sup>25</sup> est très clair : lutter contre la violence et les discriminations fait partie des priorités de la circulaire. Dans le chapitre relatif au refus des discriminations, il est indiqué :

« La communauté éducative doit faire preuve de la plus grande vigilance et de la plus grande fermeté à l'égard de toutes les formes de racisme, d'antisémitisme, d'homophobie et de sexisme. Tout propos, tout comportement qui réduit l'autre à une appartenance religieuse ou ethnique, à une orientation sexuelle, à une apparence physique, appelle une réponse qui, selon les cas, relève des champs pédagogique, disciplinaire, pénal ou plusieurs d'entre eux.

« Les règlements intérieurs doivent impérativement mentionner le refus de toutes les formes de discrimination et les NOMMER clairement, ainsi que tout harcèlement discriminatoire portant atteinte à la dignité de la personne. »

#### Comment éduquer à la différence lors de ces journées ?

Lire un livre aussi bon soit-il ou projeter un film ne saurait suffire car il n'y a pas d'élaboration sans la médiation de la parole.

Le rôle de l'éducateur est de faire réfléchir, de créer de la pensée, de confronter les points de vue, d'interroger les opinions pour qu'une distanciation, un recul soient possibles.



<sup>25</sup> Cf. les extraits de la circulaire n° 2009-68 du 20 mai 2009, p.208.

Une liste de livres et de DVD est jointe et peut être enrichie régulièrement. Ces supports constituent des médiateurs du dialogue entre professeurs et élèves. Ils peuvent être utilisés toute l'année pour construire un réseau de références qui seront sollicitées au moment opportun.

### Quand ont lieu ces journées ?

- Journée mondiale des droits des femmes (contre le sexisme) : le 8 mars, depuis 1977.
- Journée mondiale contre le racisme : le 21 mars, depuis 1966.
- Journée mondiale contre l'homophobie: le 17 mai, depuis 2005.
- Journée mondiale du handicap: le 9 octobre, depuis 2001.

### Quels supports sont disponibles ?

#### *Faire réfléchir au sexisme*

- *Menu fille/menu garçon*, Thierry Lenain.
- *Zazie et les femmes nues*, même auteur.
- *Marre du rose*, Nath Hense.
- *À quoi tu joues ?* Marie-Sabine Roger.
- *Rose bonbon*, Adela Turin.
- *Toi garçon, moi fille !* Sylvie Girardet.
- *Les filles sont bêtes, les garçons sont idiots*, Vincent Ravalec (roman).
- *Joue-la comme Beckham*, Gurinder Chadha, 1h52, 2002, (DVD) : une jeune fille anglaise d'origine indienne qui adore le foot et qui collectionne les posters sur les murs de sa chambre, fait le désespoir de ses parents quand elle leur annonce vouloir être footballeuse...
- *Billy Elliot*, Stephen Daldry, 2001 (DVD) : Billy, jeune garçon dans l'Angleterre en crise des années 80, voit son avenir tout tracé par les traditions en vigueur dans la famille : il sera mineur, comme son père et son frère, et il prendra des cours de boxe pour devenir un homme, un vrai. Mais, à côté de sa salle de boxe, il découvre bientôt une salle aux activités nouvelles et attirantes: un cours de danse...

#### *Faire réfléchir au racisme*

- *La femme noire qui refusa de se soumettre (Rosa Parks)*, Éric Simard.
- *Le soleil dans la poche*, Thierry Lenain.
- *Le grand livre contre le racisme*, Alain Serres.
- *Peau noire, peau blanche*, de Yves Biche.
- *Trèfle d'or*, Jean-François Chabas.
- *Comme le loup blanc*, Éric Battut.
- *Pas d'histoires* (12 regards sur le racisme au quotidien) DVD  
12 courts-métrages de 5 minutes (25€, frais d'envois inclus)
- *Nous autres (Éducation contre le racisme)*, fondation Lilian Thuram, DVD gratuit.

Faire réfléchir à l'homophobie

- La princesse qui n'aimait pas les princes, Alice Brière.
- Titiritesse, Quintiá.
- J'ai deux papas qui s'aiment, Morgane David.
- Camélia et Capucine, Adela Turin.
- Macaron citron, Claire Mazard.
- Le baiser de la lune, Sébastien Watel, 26 minutes, 2011, DVD.

Une histoire d'amour entre deux poissons, Léonard et Félix, sous le regard hostile d'une grand-mère...

Faire réfléchir aux handicaps

- Papa est sur des roulettes, Morgane David.
  - Clément 21, même auteur.
  - Une petite sœur particulière, Claude Helft.
  - Le prince bégayant, Francois Place.
  - Simple, Marie-Aude Muraille (Intermezzo).
  - Rouge comme le ciel, Cristiano Bortone, 1h30, 2010, DVD à partir de 7 ans.
- Mirco, gamin de Toscane, perd la vue à la suite d'un accident domestique. Il est envoyé dans une école spécialisée pour les non-voyants à Gênes...

Axes du projet académique :

Axe 1 – La fluidité des parcours scolaires pour une amélioration de la performance  
 Axe 2 – Pour un accès égal à l'éducation, la formation et l'insertion

Intitulé et objet du projet porté par l'équipe pédagogique :

*Bien vivre ensemble, respect de soi et des autres.  
 Dire, écouter, produire et offrir des textes.  
 Les arts et l'école.*

Avis et remarques de l'EN

Projet validé  
 Validation différée

Projet de grande qualité correspondant aux besoins des élèves. Quelques détails à revoir dans les fiches actions, en fonction de l'évolution des élèves au cours du temps.

Date, cachet et signature de l'EN  
 23/02/11

Date de présentation au conseil d'école 22/03/11

Extrait de la délibération du Conseil d'école portant avis sur l'adoption du projet d'école :

*Projet d'école adopté.*

## OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Se rendre compte du partage inéquitable de la cour de récréation.
- Entendre et exprimer des points de vue sur les stéréotypes liés au genre et sur la violence physique.

## MATÉRIEL

- *Une place dans la cour*, Gaël Aymon, Caroline Modeste, éditions Talents hauts.

Boris fait la loi dans la cour et seule Clarisse lui tient tête. Mais voici qu'arrive Ulysse, un nouveau qui n'a pas peur de jouer avec les filles.



## DURÉE

6 séances de 20 à 30 minutes

## DÉROULEMENT

L'enseignant lit un chapitre à haute-voix. Dans un premier temps il demande aux élèves d'énumérer ce que l'on sait des personnages ou de certaines situations, quitte à relire certains passages ou les faire relire par un élève. Dans un deuxième temps il demande aux élèves d'explicitier les raisons des actes et comportements, par exemple : « Pourquoi Ulysse ne change-t-il pas d'avis quand on lui dit que le coffret pour dessiner des chevaux est pour les filles ? ». Dès ce moment les élèves sont amenés à différencier l'explication des actes de ce qu'ils en pensent. C'est dans un troisième temps qu'ils peuvent donner leur opinion et la confronter à celle des autres. Le rôle de l'enseignant n'est pas de porter une parole moralisatrice mais de permettre à chaque opinion de s'exprimer et d'être défendue pour que petit à petit s'instaure chez chaque élève un espace de réflexion qui lui soit propre.

Après les lectures de l'enseignant-e, les élèves seront amené-es à dire ce qu'ils et elles ont appris sur les personnages, les situations...

### CHAPITRE 1 : « UN NOUVEAU PAS COMME LES AUTRES »

#### QUESTIONS POSÉES PAR L'ENSEIGNANT-E REMARQUES

Sans doute est-il trop tôt pour demander une explication complète de la phrase entière, on doit pouvoir s'en tenir à « parce qu'il ne lui obéit pas comme les autres garçons ». Y revenir à la fin du livre.

#### ÉLÉMENTS DE RÉPONSES ATTENDUS DES ÉLÈVES

#### Ulysse

Il est nouveau (p.5).

Il préfère dessiner les chevaux plutôt que de jouer avec un pistolet laser (p.5).



<p>Que penser d'un surnom comme celui-ci ? Est-ce que ça fait plaisir à celle ou celui qui en est victime ? Peut-on imaginer que cela va aider Boris à changer de comportement ?</p>	<p>Il ne change pas d'avis quand on lui dit que c'est pour les filles (p.6).          Il ne sait pas jouer au foot (p.6).          Il fait des choses qui lui semblent normales : « Il a traversé toute la cour, en passant bien au milieu, et... il est venu parler aux filles ! » (p.8), « Il est allé droit sur le petit groupe de Clarisse » (p.8), « comme si tout était normal » (p.9).          Il est « une menace pour l'autorité » de Boris (p.11).</p> <p><b>Boris</b></p> <p>Il fait la loi (p.7).          Il a un surnom (p.7).          Il crie et il frappe (p.7).          Il est plus grand que les autres (p.7).          Il a ri quand Ulysse lui a dit qu'il ne savait pas jouer au foot (p.8).          Il se moque d'Ulysse parce qu'il « ne joue pas le jeu des autres garçons » (p.11).          Il n'est pas très malin (p.11).</p>
<p>Est-ce comme ça dans notre école ? Les garçons sont-ils d'un côté et les filles de l'autre ? À quelles occasions ? Pourquoi ?</p> <p>Y a-t-il des sports masculins et des sports féminins ? (cf. équipe de France féminine de foot, boxeurs sautant à la corde, etc.)</p>	<p><b>Clarisse et les filles</b></p> <p>Clarisse est la cheffe des filles. Il y a dans son groupe au moins Fatou, Suzie et la narratrice (p.9).          Elle sait prendre un air important (p.10).          Clarisse n'aime pas les garçons (p.11).</p> <p><b>La narratrice</b></p> <p>C'est une fille ! « Entre filles » (p.9) puis « On attendait... », « derrière nous », « moi, je n'étais pas très partante », etc. (p.10).</p>
	<p><b>La cour de récré</b></p> <p>On joue un foot (p.6).          Un garçon fait la loi (p.7).          Les garçons et les filles ne jouent pas ensemble (p.8).</p>

**CHAPITRE 2 : « LA THÉORIE DES MAINS SALES »**

QUESTIONS POSÉES PAR L'ENSEIGNANT-E  
REMARQUES

ÉLÉMENTS DE RÉPONSES ATTENDUS DES ÉLÈVES

Des exemples d'expertise dans des

**Ulysse**

activités plutôt pratiquées par des enfants de l'autre sexe.

Pourquoi ? Quel en le but ? Les effets ? Le débat est à reprendre au chapitre suivant (même formulation à propos de Driss) et permettra de noter d'éventuelles évolutions. Certains arguments sont-ils avancés avec moins de conviction ? Certains élèves sont-ils plus en retrait ? Des réflexions sont-elles plus abouties ?

Y a-t-il toujours une cheffe des filles ? Un chef des garçons ?

Pourquoi une fille peut-elle ne pas aimer les garçons ? Tous les garçons ? Et le contraire ?

### CHAPITRE 3 : « UNE SALLE À NOUS »

QUESTIONS POSÉES PAR L'ENSEIGNANT-E  
REMARQUES

Y a-t-il dans l'école un espace pour dire quand on estime que quelque chose n'est pas normal ?

Il est trop cool, c'est le plus fort à l'élastique (p.13) ; il connaît de nouvelles figures (p.16).

Il s'est fâché, il a lancé un regard furieux, il a crié sur Balourd (p.16).

#### Balourd

Il a appelé Ulysse « ma petite Ulyssette »

Il frappe Ulysse sur la nuque.

#### Clarisse

Elle défend son espace de cour de récré et elle défend Ulysse en même temps (p.16).

Elle pense que Boris ne va pas la frapper (théorie des mains sales).

Il n'est pas très malin (p.11).

#### Clarisse et les filles

Clarisse est la chef des filles. Il y a dans son groupe au moins Fatou, Suzie et la narratrice (p.9).

Elle sait prendre un air important (p.10).

Clarisse n'aime pas les garçons (p.11).

#### ÉLÉMENTS DE RÉPONSES ATTENDUS DES ÉLÈVES

#### La maîtresse

Elle s'appelle madame Cancalon.

Elle est contente du projet de pièce de théâtre (p.19).

Elle ne veut pas « empêcher les garçons de jouer au foot » (p.20).

Elle trouve une salle de répétition.

#### Clarisse

Elle demande à la maîtresse un endroit pour répéter. Elle se plaint que les garçons prennent toute la place dans la cour (p.20).

Elle commande (p.22 puis p.24).

Elle ne souhaite pas que Driss se joigne à la troupe (p.23 et 24).

**Ulysse**

Il accepte que Driss vienne regarder les répétitions.

**Le groupe**

Elles sont cinq plus Ulysse (p.22), soit Clarisse, Fatou, Suzie, Anaïs et ?

**Driss**

Il souhaite jouer dans la pièce (p.24).

**CHAPITRE 4 : « « DES RÉPÉTITIONS MOUVEMENTÉES » »**

QUESTIONS POSÉES PAR L'ENSEIGNANT-E  
REMARQUES

ÉLÉMENTS DE RÉPONSES ATTENDUS DES ÉLÈVES

Pourquoi traiter un garçon de fille est considéré comme une insulte ?  
L'inverse existe-t-il ?

**Driss**

Il joue le rôle du metteur en scène, il connaît le texte, il apporte des costumes (p.28).

Effet de l'injure, importance du groupe.

Il a peur de Boris qui se moque de lui (p.31) et le traite de fille : « porter des robes » (p.30), « vraie petite Ulyssette », « prendre le thé », « tes nouvelles copines » (p.31).

Pourquoi Boris a-t-il besoin de se moquer ?

Il perd son enthousiasme, il a honte (p.32).

Il repart jouer avec ses copains.

Pensez-vous que la maîtresse croit vraiment que Boris ait pu rejoindre la troupe ?

**La maîtresse**

Elle annonce qu'il y aura une représentation dans la cour la veille des vacances. Elle entre pendant que Boris se moque de Driss et elle ne dit rien.

**La troupe**

Le travail avance bien et avec enthousiasme jusqu'au départ de Driss, puis la troupe cède au découragement (p.32 et 33).

**Ulysse**

Il se décourage (p.33).

**Clarisse :**

Pourquoi est-ce important pour elle ?  
Ne ressent-elle pas une injustice ?

Elle prend les choses en main et décide de continuer.

« Pour la première fois, on va avoir la cour pour nous toutes seules ».

**CHAPITRE 5 : « LA BAGARRE »**

QUESTIONS POSÉES PAR L'ENSEIGNANT-E  
REMARQUES

ÉLÉMENTS DE RÉPONSES ATTENDUS DES ÉLÈVES

Pourquoi agit-il comme cela ? Qui peut croire ce qu'il dit quand il accuse Ulysse ? Pourquoi a-t-il besoin de le dire ? De se battre ?

Pourquoi Ulysse traite-t-il d'amoureux ? Et pour vous est-ce une insulte ? Tout le monde a-t-il honte d'être amoureux ? Quand n'a-t-on plus honte ? Pourquoi ? Est-ce que ça a toujours été comme ça ?

## CHAPITRE 6 : « LE SPECTACLE »

QUESTIONS POSÉES PAR L'ENSEIGNANT-E  
REMARQUES

Pourquoi cela poserait-il un problème ? Exemples dans le théâtre ou dans des films.

Que faudrait-il faire pour Boris ? N'était-il pas malheureux depuis le début ?

### Le groupe des garçons

Ils se moquent d'Ulysse (p.37).

### Driss

Le groupe est déçu par Driss (p.38) qui n'est pas très fier (p.40).

### Boris

Il râle auprès de la maîtresse parce que la cour ne sera pas disponible pour le tournoi de foot (p.38).

Il insiste auprès de la troupe pour faire déplacer le spectacle (p.39).

Il cherche un prétexte pour se battre car il est furieux, c'est lui qui agrippe Ulysse mais il veut faire croire qu'Ulysse a voulu lui faire mal. Il le traite de débile.

Pour lui se faire traiter d'amoureux est une insulte (p.45).

### Clarisse

Elle défend Ulysse en attaquant Boris (p.44).

### Ulysse

Il attaque Boris en le traitant d'amoureux.

### ÉLÉMENTS DE RÉPONSES ATTENDUS DES ÉLÈVES

### Clarisse

Elle insiste pour que le spectacle ait lieu (p.48).

### Driss

Il vient proposer de remplacer Clarisse, il ne regarde pas ses camarades (p.50).

### Fatou

Sa première réaction est de penser que Driss ne peut pas jouer le rôle de la sorcière (p.50). Tous pensent que cela peut poser un problème (p.54).

### Boris et les garçons

Boris boude dans la cour (p.52), n'a pas l'intention de faire la paix (p.53), grimace dans son coin (p.58). Plusieurs garçons ont quitté son équipe de foot.

Il va garder son surnom et va être malheureux (p.58).

## PROLONGEMENTS

Il est possible de d'envisager des représentations théâtrales de certains passages du livre. Certaines répliques sont déjà écrites et les élèves peuvent, à partir du texte, les compléter pour obtenir de petits sketches. Un travail de groupe sur les 6 chapitres permet d'obtenir une pièce sur l'ensemble du livre.

- Mettre au point une grille d'observation de ce qui se passe dans la cour de récréation. Fixer un délai, les points prioritaires à observer (occupation de l'espace garçons/filles et grands/petits, jeux, bagarres, cris, recoins, toilettes, place des enseignant-es...), les tours de rôle d'observateurs. Éventuellement produire un règlement de la cour, voire des propositions d'aménagement.
- Travailler sur les inégalités hommes/femmes dans la société : lois (droit de vote, d'avoir un chéquier...), non parité aux postes de responsabilité (députés, ministres...), tâches ménagères, salaires, études...
- Travailler sur les inégalités hommes/femmes dans le monde : droit à l'éducation, de conduire, d'être éligible, de divorcer...

## RESSOURCES

Cf. [Ressources pédagogiques nationales ou internationales](#), p.259.

- Virginie Houadec, Michèle Babillot : *50 activités pour l'égalité filles/garçons*, Scérén, 2008.  
<http://www.sceren.com/cyber-librairie-cndp.aspx?l=50-activites-pour-l-egalite-filles-garcons&prod=48751>

## OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Réfléchir aux différences entre les sexes, à l'identité, à la construction des normes, à la transgression des codes.

## ACTIVITÉS PRÉALABLES

- Activités autour de nouvelles littéraires (familiarisation, caractérisation).
- Étude de quelques autres nouvelles tirées de *Histoires pressées*, Bernard Friot.

## MATÉRIEL

- Exemplaires du livre de nouvelles.
- Photocopie des pages 17 et suivantes (cf. annexe p.144).

## DURÉE

60 minutes

## DÉROULEMENT

### ÉTAPE 1 : DÉCOUVERTE DU TEXTE

ORGANISATION : INDIVIDUELLE

DURÉE : 10 MINUTES

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Lire individuellement et silencieusement le texte.

### ÉTAPE 2 : EXPRESSION ORALE

ORGANISATION : COLLECTIVE

DURÉE : 10 MINUTES

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Être vigilant-e à l'expression d'une éventuelle souffrance individuelle.

S'exprimer, participer aux échanges.

### ÉTAPE 3 : TRAVAIL DE GROUPES

ORGANISATION : PAR GROUPES

DURÉE : 15 MINUTES

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Questionner les élèves : « Le personnage principal : est-ce une fille ou un garçon ? Doit-on dire "il", doit-on dire "elle" ? Y a-t-il des indices dans le texte ? »

Discuter et argumenter.

**ÉTAPE 4 : MISE EN COMMUN, DISCUSSION COLLECTIVE****ORGANISATION : COLLECTIVE****DURÉE : 15 MINUTES**

## ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Questionner les élèves : « Avez-vous réussi à déterminer le sexe de l'enfant ? », « Pourquoi est-ce aussi difficile de choisir ? »,

« Que veut dire "Se décider ? Pourquoi, vraiment ?" » et aiguiller les élèves sur le double sens : « tu te décides pour le goûter » / « tu te décides entre fille et garçon ».

## ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Chercher des prénoms mixtes : homographes ; ou seulement homophones.

**ÉTAPE 5 : TRADUCTION GRAPHIQUE****ORGANISATION : INDIVIDUELLE****DURÉE : 10 MINUTES**

## ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

## ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Dessiner la scène.

**PROLONGEMENTS**

- Organiser un débat à partir de questions élaborées par les enfants, en groupes, par exemple : « Les filles et les garçons sont-ils très différents ? » Préparer la question, ainsi que des arguments.
- Rempart des idées reçues (cf. p.117).

## ANNEXE

Choisir pour chaque verbe le pronom qui convient.<sup>26</sup>

Il/elle s'enferme dans la salle de bains. Il/elle allume le néon au-dessus du miroir. Sur la tablette sont rangés : à droite, rasoir, mousse à raser, lotion après rasage ; à gauche, tubes de rouge à lèvres, fard à paupières, fard à joues, mascara...

Il/elle hésite un instant, puis tend la main vers la droite. Il/elle prend la bombe de mousse à raser, presse une grosse noix de mousse sur le bout de ses doigts et, maladroitement, s'en enduit les joues. Bien sûr, il/elle n'a pas de barbe, pas un poil, mais qui sait ?, peut-être que ça aide de faire semblant... Il/elle manie le rasoir avec précaution et, très vite, trouve le bon geste. La lame effleure la peau, sans la blesser. Rien d'étonnant après tout : il/elle a si souvent observé papa.

Après le rasage, l'après rasage. Ça picote un peu.

Et maintenant ? Il/elle se regarde dans la glace. Il faut essayer autre chose. Le rouge à lèvres. Comment fait maman, déjà ? Il/elle avance ses lèvres en les ouvrant pour dessiner un petit O et passe le bâton de rouge en s'appliquant, en essayant de ne pas déborder, comme lorsqu'il/elle colorie un dessin. Là. Puis il/elle pince les lèvres, les roule l'une sur l'autre, comme maman exactement...

– Tu peux venir goûter, c'est prêt !

C'est ma mère qui appelle depuis la cuisine. Mais il/elle hausse les épaules. Il/elle n'a pas faim. Il/elle a mieux à faire que d'aller goûter. Il/elle noircit ses cils d'un peu de mascara, puis trace un trait de khôl sous chaque œil. Comme cela change son regard ! Il/elle a l'air d'un prince oriental. Ou d'une princesse.

Pourquoi se dessine-t-il/elle aussi, avec le crayon khôl, une fine moustache ? Et pourquoi la corrige-t-il/elle en étalant une touche de fard sur ses paupières ? Il/elle ne sourit pas en faisant tout cela, on sent qu'il/elle s'applique, qu'il/elle cherche dans le visage que reflète le miroir quelque chose qu'il/elle ne trouve pas.

Il/elle regarde autour de lui/d'elle. Une cravate est accrochée au portemanteau fixé sur la porte. Il/elle la décroche et se la noue autour du cou. Puis, pour rétablir l'équilibre, il/elle pince à ses oreilles deux clips dorés trouvés dans la boîte à bijoux de sa mère.

– Dominique, tu te décides, oui ou non ?

Se décider ? Pourquoi, vraiment ? Il/elle se contemple dans la glace : rouge à lèvres, moustache, fard à paupières, cravate... Parfait, c'est parfait comme ça. Alors, non, il/elle ne décidera pas. Pas aujourd'hui, pas encore, en tout cas.

*Histoires pressées*, p.17, Bernard Friot,  
Milan, poche junior, coll. Éclats de lire.

---

26 N.B. : Cette consigne fait partie du texte de la nouvelle.



## OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Définir la notion de sentiment
- S'exprimer sur les sentiments

## MATÉRIEL

- Cahier ou feuilles de brouillon.
- Cahier pour copie synthèse ou compte-rendu.
- Un jeu de photocopies (montage couverture/illustration et texte/quatrième de couverture) de chaque album proposé.
- Si possible, les albums proposés.

## PRÉREQUIS, ACTIVITÉS PRÉALABLES

Éventuellement, mener une séance pour faire émerger les représentations autour de la sexualité. Cette séquence peut aussi être une première séquence avec les élèves dans la mesure où elle met à jour les représentations des élèves sur le versant des sentiments.

## DURÉE

2 séances de 60 minutes

## DÉROULEMENT DE LA PREMIÈRE SÉANCE

### ÉTAPE 0

Rappeler ou énoncer des règles, éventuellement où on en est du dispositif.

### ÉTAPE 1 : REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES SUR DIRE SES SENTIMENTS

ORGANISATION : INDIVIDUELLE, PUIS PETITS GROUPES DE 3 OU 4 ÉLÈVES

DURÉE : 5 + 15 MINUTES

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E	ACTIVITÉ DES ÉLÈVES
Demander aux élèves d'explicitier et de reformuler la consigne.	Rechercher individuellement pour répondre à la consigne : « D'après toi, qu'est-ce qui peut faciliter ou empêcher de dire à quelqu'un ses sentiments ? »
Rassurer sur l'absence de « bonne réponse ».	
Proposer d'organiser des réponses en 2 colonnes.	
Reformuler, rappeler la consigne.	Rechercher par petits groupes pour répondre à la même consigne, après s'être mis d'accord.
Aider à l'organisation des groupes.	
Rassurer, apaiser.	

## Les sentiments amoureux

---

### ÉTAPE 2 : MISE EN COMMUN ET ÉCHANGES SUR « DIRE SES SENTIMENTS »

ORGANISATION : COLLECTIVE, GROUPE CLASSE

DURÉE : 35 MINUTES

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E	ACTIVITÉ DES ÉLÈVES
Piloter les rapports des groupes et prendre des notes au tableau.	Rapporter des réponses de chaque groupe.
Faire ressortir les liens, les désaccords, les questions qui émergent entre les groupes.	Poser des questions pour « bien comprendre » après chaque le rapport de groupe.
Aider à formuler une conclusion sur « dire ses sentiments ».	Échanger autour des réponses après le rapport de tous les groupes à partir des questions soulevées directement par les élèves ou suite à l'analyse du maître.

### ÉTAPE 3 : TRACE ÉCRITE SUR « DIRE SES SENTIMENTS »

ORGANISATION : INDIVIDUELLE

DURÉE : 5 MINUTES

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E	ACTIVITÉ DES ÉLÈVES
Copier la synthèse à écrire ou la dicter.	Recopier ou écrire sous la dictée une courte trace écrite (dans le cahier le mieux adapté : citoyenneté, sciences, etc.) relative aux échanges de la classe.
Corriger l'écrit.	

## DÉROULEMENT DE LA SECONDE SÉANCE

### ÉTAPE 1 :

EN LITTÉRATURE, CHOISIR UNE REPRÉSENTATION AIMÉE ET UNE MOINS AIMÉE DES SENTIMENTS

ORGANISATION : PETITS GROUPES DE 3 OU 4 ÉLÈVES

DURÉE : 20 MINUTES

Voir une étape alternative (numérotée 1 bis) ci-après.

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E	ACTIVITÉ DES ÉLÈVES
Reformuler la consigne.	Par groupes, « choisir parmi les représentations proposées des sentiments amoureux, celle que vous préférez et celle que vous aimez le moins. Il faudra être capable d'expliquer vos choix à la classe ».
Rassurer.	
Aider les groupes à s'organiser.	
Intervenir le moins possible sur le contenu des albums proposés.	

**ÉTAPE 1 BIS : EN LITTÉRATURE, REPÉRER OU NOMMER DIFFÉRENTS SENTIMENTS AMOUREUX**

**ORGANISATION : PETITS GROUPES DE 3 OU 4 ÉLÈVES**

**DURÉE : 20 MINUTES**

Déroulement alternatif à l'étape 1 décrite ci-avant.

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E	ACTIVITÉ DES ÉLÈVES
Reformuler la consigne.	Par groupes, « nommer les sentiments amoureux rencontrés dans chaque album ».
Rassurer.	
Aider les groupes à s'organiser.	
Intervenir le moins possible sur le contenu des albums proposés.	

**ÉTAPE 2 : PRÉSENTER ET EXPLIQUER SES CHOIX**

**ORGANISATION : COLLECTIF CLASSE**

**DURÉE : 30 MINUTES**

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E	ACTIVITÉ DES ÉLÈVES
Animer et réguler la mise en commun.	Rapporter ce que le groupe a dit, présenter les expliquer les choix.
Faire préciser ce qui est dit pour le rendre intelligible par tous.	Écouter chaque groupe à son tour.
Apporter éventuellement des compléments d'information.	Demander éventuellement des précisions.
Présenter et expliquer l'arbre généalogique de l'album <i>Dis... mamas</i> de Muriel Douru.	Ne pas engager de débat sur les valeurs, les points de vue.

**ÉTAPE 3 : PRODUIRE UN ÉCRIT COURT**

**ORGANISATION : INDIVIDUEL**

**DURÉE : 10 MINUTES**

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E	ACTIVITÉ DES ÉLÈVES
Aider à la production de l'écrit de chaque élève (notamment par l'imposition de certaines contraintes).	Produire sur son cahier un écrit qui indique le livre préféré et celui moins aimé et une raison au moins pour chacun des choix.
Corriger de façon individualisée (au niveau de la langue).	

**COMPLÉMENTS**

Quelques questions que l'on peut aborder lors de la première séance

- Qu'est-ce qu'un sentiment ?
- À quoi ça sert ?
- Envers qui a-t-on des sentiments ?
- Est-ce que chacun a des sentiments ?

- En fonction des propositions des élèves : la famille aide-t-elle à dire ses sentiments à quelqu'un ? Et les amis ? Et Facebook, MSN, etc. ?
- Pourquoi ose-t-on dire ses sentiments ?
- Est-ce important de les dire ?
- Peut-on les faire comprendre sans les dire ?

### Liste des livres proposés aux élèves et principal sujet traité

- *Titiritesse* (sentiments amoureux fille-fille)
- *Mademoiselle Zazie a trop d'amoureux* (peut-on aimer plusieurs personnes ?)
- *Je veux de l'amour* (faire partie d'une bande d'amoureux)
- *Camélia et Capucine* (sentiments amoureux fille-fille)
- *Jérôme par cœur* (sentiments amoureux garçon-garçon)
- *L'amoureux* (embêter c'est être amoureux ?)
- *Cyrano* (amour et aspect physique ; amour et poésie)
- *Le garçon au cœur plein d'amour* (ne plus être soi quand on aime)
- *Azur et Asmar* (aimer la même personne)
- *Les rouges et les noirs* (peut-on s'aimer quand on n'appartient pas au même groupe culturel ?)
- *La princesse qui n'aimait pas les princes* (amour fille-fille et amour si différentes catégories sociales)

### CRITÈRES DE RÉUSSITE

- Participation orale de nombreux élèves
- Écrit final qui relate des choix individuels effectifs
- Respect durant les échanges quels que soient les choix, les points de vue

### PROLONGEMENTS

- Mettre à disposition dans la classe les différents albums présentés pour lecture individuelle si elle est souhaitée.
- Étude d'un des albums présentés ou comparaison d'albums en littérature.

### REMARQUES

Intérêt d'intégrer ce dispositif dans une programmation de l'éducation affective et sexuelle cycle 3.

# Aimer : mots d'enfants

Un bisou, deux amoureux, des révélations, une rencontre. (Victoria)

C'est quand on a le cœur qui bat fort et quand la personne devient jolie à nos yeux. (Iona)

C'est pour ça que dans le monde des gens sont seuls car ils ont peur de dire je t'aime à la personne qu'ils aiment. (Pauline)

L'amour est vraiment très étrange, mais pourquoi et comment on tombe amoureux ? Peut-on tomber amoureux artificiellement ? (Milla)

Les gens ne sont pas toujours honnêtes ; aimer c'est être gentille et tendre ; et ce n'est pas frapper les gens. (Julie)

Aimer est un sentiment, il veut dire apprécier quelqu'un très fortement. (Camille)

Aimer c'est partager un sentiment fort entre un homme et une femme ou homme et homme ou femme et femme. Nous ne pouvons pas faire un enfant entre deux hommes ou deux femmes, n'est-ce pas ? (Mélissa)

Pour aimer il faut être deux ; plus souvent un garçon et une fille, mais aussi deux garçons ou deux filles. (Charlotte)

Pour aimer il [faut] rencontrer beaucoup de gens et par hasard, un jour, on croise une personne qui nous attire particulièrement : on est amoureux. Quand on aime quelqu'un on se laisse aller et parfois après des tentatives on peut avoir un enfant.

Sentiment parfois étrange qui fait apprécier à une personne quelque chose ou quelqu'un. Et parfois ce sentiment nous pousse à faire des choses étranges comme rougir, bégayer devant la personne que l'on aime, ou encore s'évanouir.

Aimer c'est s'adorer, se comprendre plus ou moins, se connaître, s'apprécier. Avoir des sentiments. Est-ce que [c'est] pour longtemps ?

Se marier pour toute la vie et ne jamais divorcer.

Aimer quelqu'un c'est être soit amoureux, rougir quand on voit la personne, avoir des papillons dans le ventre. Et aussi aimer ça peut faire du mal.

Aimer va avec amour, passion, obstination...

## Le baiser de la lune

Catherine Joseph est enseignante en CM2 à l'école du Point du jour à Alençon dans l'Orne. Avec son collègue de CM1 elle a accueilli Sébastien Watel le réalisateur du film *Le baiser de la lune*.

Le débat à l'issue de la projection avait été minutieusement préparé. Que pensez-vous du film ? Quel en est le thème ? Comment comprenez-vous l'attitude d'Agathe la grand-mère ? Autant de questions qui auraient pu servir à relancer la discussion si cela avait été nécessaire. Car dans ce groupe à l'esprit très ouvert les commentaires sont vite arrivés à l'essentiel. « C'est deux mecs, ils sont homosexuels ». « Ils recherchent l'amour ». « Deux garçons ou deux filles ensemble ça change rien du moment qu'on vit sa vie ». Catherine et Sébastien n'ont pas induit les réponses et ont laissé les divergences s'exprimer sur des questions incroyablement pertinentes : Que faire si on aime quelqu'un du même sexe et si les parents ne sont pas d'accord ? Est-ce gâcher sa vie que d'être homosexuel ? Est-ce que « ça fait honte » d'avoir une amie ou un ami homosexuel ? Reconnaît-on un homosexuel à sa démarche ? À la couleur de ses habits ? À ses cheveux ? Est-ce que « tapette » et gouine sont des insultes ? Pas de conclusion à ce beau moment si ce n'est ce résumé lapidaire : « Y a pas honte, c'est ça l'histoire du film ».

Pour Catherine, si de telles discussions sont possibles, c'est « parce que ce sont des choses qui les touchent, ce sont des petits durs » capables de dire en conclusion « c'était mignon ». Sébastien quant à lui aurait aimé quand il était petit qu'on lui raconte une histoire d'amour comme celle-là et soutient que, définitivement, c'est par l'éducation qu'on lutte contre l'homophobie.



*Le baiser de la lune est un film d'animation destiné à sensibiliser les enfants à l'homophobie. C'est l'histoire d'un poisson, Félix, qui n'a d'ouïe que pour Léon et pas pour la fiancée que lui a trouvée sa grand-mère.*

Année scolaire 2012-2013

## OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Prendre conscience du fait que l'on peut aimer quelqu'un du même sexe que soi.
- À partir de l'album *Jérôme par cœur*, travailler sur la compréhension d'un texte et sur les relations amoureuses.

## ACTIVITÉS PRÉALABLES

Les élèves doivent savoir ce qu'est le narrateur d'un texte.

Les élèves doivent avoir travaillé sur le vocabulaire des relations entre personnages : amitié, amour, bienveillance, camaraderie, complicité, dépendance, haine, hostilité, indifférence, intérêt.

## MATÉRIEL

- Texte photocopié pour chaque élève.
- *Jérôme par cœur*, de Thomas Scotto et Olivier Tallec, Actes sud junior, 2009.
- Texte des questions avec éventuelles réponses multiples.

## DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

Installer les élèves de sorte qu'ils et elles puissent à la fois discuter en groupe et participer à la discussion collective.

### ÉTAPE 1 : LECTURE DU TEXTE, PAGES 16 À 21, SANS ILLUSTRATION

#### ORGANISATION : INDIVIDUELLE

Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves des liens entre le narrateur et Jérôme et du regard que ses parents portent sur cette relation.

Seules quelques marques grammaticales, à la page 21 (« ... je suis retourné dans ma chambre. » ; « Refroidi. » ; « ... mes placards de petit... ») indique que le narrateur est masculin.

### ÉTAPE 2 : QUI EST LE NARRATEUR OU LA NARRATRICE ?

#### ORGANISATION : PAR GROUPE DE 4 À 6 ÉLÈVES, PUIS COLLECTIVE

Par **groupe**, les élèves doivent répondre à la question « Qui raconte l'histoire ? ».

On peut proposer une liste de réponses possibles pour aider les élèves à se positionner : La sœur de Jérôme ? Son frère ? Un ami ou une amie de Jérôme ? Une ou un camarade de classe, de jeu ? Sa grand-mère ? Son oncle ? Son animal de compagnie ? Quelqu'un d'autre ? « On ne peut pas le savoir » ?

**Collectivement**, chaque groupe indique sa réponse en l'argumentant. Il est possible de donner le prénom du narrateur (Raphaël) pour valider la réponse élaborée par la classe.



### ÉTAPE 3 : QUALIFICATION DE LA RELATION ENTRE RAPHAËL ET JÉRÔME

ORGANISATION : PAR GROUPE DE 4 À 6 ÉLÈVES, PUIS COLLECTIVE

**Par groupe**, les élèves doivent déterminer la relation existant entre Raphaël et Jérôme.

Proposer la consigne « Choisissez le ou les mots qui conviennent pour parler de la relation entre Raphaël et Jérôme ? » et la liste des mots (travaillées au préalable - cf. ci-avant) : amitié ; amour ; bienveillance ; camaraderie ; complicité ; dépendance ; haine ; hostilité ; indifférence ; intérêt.

Préciser qu'il est possible de donner d'autres mots que ceux de la liste.

**Collectivement**, faire préciser les indices textuels qui permettent de connaître la relation entre Raphaël et Jérôme et faire rappeler, si nécessaire, le sens des mots choisis ou écartés.

### ÉTAPE 4 : EXPLICITATION DU REGARD DES PARENTS DE RAPHAËL

ORGANISATION : PAR GROUPE DE 4 À 6 ÉLÈVES, PUIS COLLECTIVE

**Par groupe**, les élèves doivent expliciter le sens des expressions qui permettent de savoir ce que pensent les élèves de Raphaël (cf. le questionnaire à choix multiple ci-après).

**Collectivement**, les groupes exposent, justifient leur réponse puis débattent. L'enseignant-e peut élargir la discussion du regard des parents au regard que chacun peut porter sur la relation entre Raphaël et Jérôme. Il est à noter que le livre n'exprime que le point de vue de Raphaël et que l'on ne sait rien de ce que pense Jérôme mais on sait qu'il apprécie suffisamment Raphaël pour le tenir par la main, se mettre en rang avec lui, partager son goûter avec lui, le défendre quand on se moque de lui ou souhaiter partir en vacances avec lui.

### ÉTAPE 4 : LECTURE MAGISTRALE

ORGANISATION : COLLECTIVE

Pour conclure la séance, l'enseignant-e donne lecture de l'album.

## PROLONGEMENTS

Proposer aux élèves d'autres histoires d'amour.



## QUESTIONNAIRE À CHOIX MULTIPLES

« **Papa était penché sur ses lacets, il n'a pas entendu.** »

- Le père n'a vraiment pas entendu parce qu'il était occupé à faire ses lacets.
- Le père a entendu mais il a fait semblant de ne pas avoir entendu parce qu'il faisait ses lacets.

« **Maman était plongée dans mon cartable...** »

- La mère était en train de regarder ce qu'il y avait dans le cartable de Raphaël.
- La mère prenait un bain dans le cartable de Raphaël.
- La mère de Raphaël avait la tête dans le cartable de Raphaël.

« **... elle a soupiré : ...** »

- La mère soupire parce qu'elle aussi est amoureuse.
- La mère soupire parce qu'elle ne veut plus que Raphaël parle de Jérôme.
- La mère soupire parce qu'elle trouve que Raphaël ne mange pas son petit-déjeuner assez vite.

« **- Maintenant, ça suffit !** »

- Le père ne veut plus que Raphaël parle de Jérôme.
- La mère ne veut plus que Raphaël parle de Jérôme.
- Les parents ne veulent plus que Raphaël parle de Jérôme.

« **La voix de papa a fait comme une arête dans mon chocolat.** »

- Le père a mis une arête de poisson dans le chocolat de Raphaël.
- Raphaël n'aime pas ce que lui a dit son père.
- Ce que dit son père ne fait pas plaisir à Raphaël.
- Raphaël s'est planté une arête dans la gorge en buvant son chocolat.

« **Les grands, le matin, ils ont vraiment des restes de nuits dans la tête.** »

- Raphaël trouve que ses parents sont de mauvaise humeur.
- Raphaël pense que ses parents ne sont pas bien réveillés.
- Raphaël pense que les adultes pensent la même chose la nuit et le jour.
- Raphaël pense que les adultes restent trop longtemps au lit.

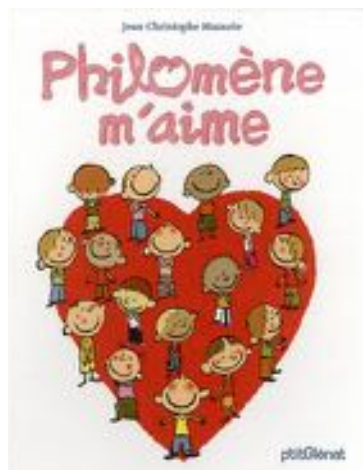
## OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Relations amoureuses : entendre qu'une fille peut être amoureuse d'une autre fille.
- Réfléchir sur sa réaction face à l'inattendu.

## MATÉRIEL

- *Philomène m'aime*, Jean-Christophe Mazurie, éditions P'tit Glénat, 2011.

Philomène file à vélo dans la campagne. Elle fait tourner la tête de tous les garçons qu'elle croise et qui sont amoureux d'elle. À quel rendez-vous d'amour se rend-elle ? On le saura à la dernière page, elle va retrouver Lili !



## DURÉE

2 ou 3 séances de 20 à 30 minutes

## DÉROULEMENT DES SÉANCES

L'enseignant-e lit le livre séquence par séquence (doubles pages, courts textes de 6 lignes en moyenne) sans montrer les illustrations. Le travail d'exploitation du livre se déroule à l'oral avec quelques écrits : inscription des expressions sur un « répertoire », recensement des hypothèses sur les illustrations, suite des prénoms et noms permettant de reconstituer le déroulé... Au fil du livre, le travail se concentre sur ce qui apparaît drôle du point de vue de la langue ; les manifestations des sentiments amoureux sont banalisées et ce n'est qu'à la toute dernière page qu'un « élément de surprise » apparaît : Philomène aime une fille. L'objectif est de profiter de cette situation imprévue pour instaurer un court débat sur les représentations des élèves : S'attendaient-ils à cela ? Normalement il ne devrait pas être nécessaire de leur demander ce qu'ils en pensent mais simplement de distribuer la parole en demandant éventuellement de justifier une opinion (« Pourquoi as-tu réagi comme cela ? », « Pourquoi penses-tu cela ? »). La finalité de cette séquence est seulement que certains arrivent à exprimer « que c'est normal » ou « qu'elle a le droit » et que tous et toutes entendent que certains le pensent.

### ÉTAPE 1 : LE TITRE

#### ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Déclarer que l'on va lire une histoire dont le titre est *Philomène m'aime*. Attendre une réaction ou demander : « Vous ne trouvez pas qu'il sonne drôlement ? »

Vérifier la compréhension du titre puis parler d'allitération. En donner des exemples<sup>27</sup>.

#### ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Faire écrire le titre au tableau par un élève.

**ÉTAPE 2 : « PHILOMÈNE FILE... »**

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire le premier texte.

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Chercher une expression synonyme d'« embrasser un arbre » (« rentrer dans un arbre ») et d'« embrasser un garçon » (« faire un bisou »).

Chercher un synonyme du mot « file » et émettre des hypothèses (« court », « pédale », « roule », « vole »...)

**ÉTAPE 3 : « JULES BICLOU »**

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire le deuxième texte.

Questionner les élèves : « Que se passe-t-il quand il voit Philomène ? », « Pourquoi ses mains tremblent-elles ? », « Comment imaginez-vous l'illustration ? ».

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Écouter l'enseignant-e et réagir.

Mots et expressions susceptible de faire réagir les élèves :

- « Biclou » ;
- « en deux coups de cuillère à pot » ;
- « des doigts de fée » ;
- « ne vaut plus un clou ».

**ÉTAPE 4 : « GUIGUI LADI ET BARNABÉ LAFÉ »**

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire le troisième texte.

Questionner les élèves : « Pourquoi les noms des deux garçons sont-ils drôles ? », « Comment imaginez-vous l'illustration ? ».

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Écouter l'enseignant-e et réagir.

Remarquer la répétition des [i] et des [e].

- « Un l'a dit et l'autre l'a fait. »
- « Ladi » → « l'a dit » / « Lady »
- « Lafé » → « l'a fait » / « La fée »

Imaginer quelle mésaventure arrive aux pêcheurs après le passage de Philomène.

Écrire un court paragraphe ou dessiner.

27 Les allitérations, assonances et jeux de mots : « Pour qui sont ces serpents qui sifflent sur nos têtes. », « Mais mai est maintenant entamé. », « Si six scies scient six cyprès, six cent six scies scient six cent six cyprès. », « Didon d'ina dit-on du dos doré d'un dodu dindon. ».

ÉTAPE 5 : « PROSPER LAGUIGNE »

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire le quatrième texte.  
Faire valider ou non les hypothèses émises à partir du premier texte : « Philomène est à vélo ! »  
Expliquer ce qu'est un oxymore<sup>28</sup>.  
Questionner les élèves : « Comment imaginez-vous l'illustration ? ».

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Chercher un synonyme de « Laguigne ».  
Essayer de définir le « public fidèle ».  
Rechercher le mot « bombardon » dans le dictionnaire.  
Expliquer la « douce mélodie grinçante » et inventer des oxymores.

ÉTAPE 6 : « RAOUL POIRIER »

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire le cinquième texte.  
Questionner les élèves : « Comment imaginez-vous l'illustration ? ».

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Repérer le jeu de mots « Poirier » / « pommes ».  
Répertorier l'ensemble des manifestations de l'« état amoureux » des garçons :

- Jules Biclou a les mains qui tremblent.
- Il arrive quelque chose aux deux pêcheurs.
- Prosper aime la musique de la chaîne du vélo.
- Raoul Poirier rougit.

ÉTAPE 7 : « LES FRÈRES LASSERRE »

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire le sixième texte.

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Chercher des synonymes de « se castagnet » (éventuellement par l'étymologie) et expliquer le mot « trève ».  
Ajouter à la liste précédente :

- Les frères bagarreurs arrêtent de se battre.

ÉTAPE 8 : « LE FOOT »

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire les septième et huitième textes.

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Imaginer à quoi peuvent servir les six bouts de bois.  
Dessiner les buts. Se mettre d'accord sur le nombre de joueurs dans chaque équipe (six mollets, soit trois joueurs).  
Ajouter à la liste précédente :

- Les joueurs de foot arrêtent de jouer !

---

28 Quelques exemples d'oxymores : « un silence assourdissant », « elle se hâte avec lenteur », « jeune vieillard », « une sublime horreur », « un minuscule infini », « sa belle figure laide ».

**ÉTAPE 9 : « LA PLUIE, LE PAPIER, LE CŒUR »**

## ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire les pages suivantes sauf la dernière double page.

Dessiner le cœur avec la flèche et les initiales.

Poursuivre de la lecture jusqu'à « tambour ».

Distribuer à chaque élève une photocopie de la dernière double page du livre.

## ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Réagir : « On a le cœur qui bat quand on est amoureux. »

Émettre des hypothèses sur les initiales.

Réagir sur ce que l'on vient de lire.

**RÉINVESTISSEMENT, REPRISE DU LIVRE**

## ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Proposer à l'occasion d'activités diverses la réutilisation des expressions rencontrées : exemples de grammaire, énoncés de problèmes...

Enrichir le répertoire d'expressions de la classe.

## ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Relire deux par deux le livre et comparer les illustrations avec ce qui avait été imaginé et, éventuellement, noté (cf. ci-avant les différentes étapes).

**PROLONGEMENTS**

Si l'on souhaite aller plus loin, on peut proposer d'autres livres sur les relations amoureuses. Par exemple :

- *Je me marierai avec Anna*, Thierry Lenain et Mireille Vautier, éditions du Sorbier, 1992 ;
- *Jérôme par cœur*, Thomas Scotto et Olivier Tallec, Actes sud junior, 2009.

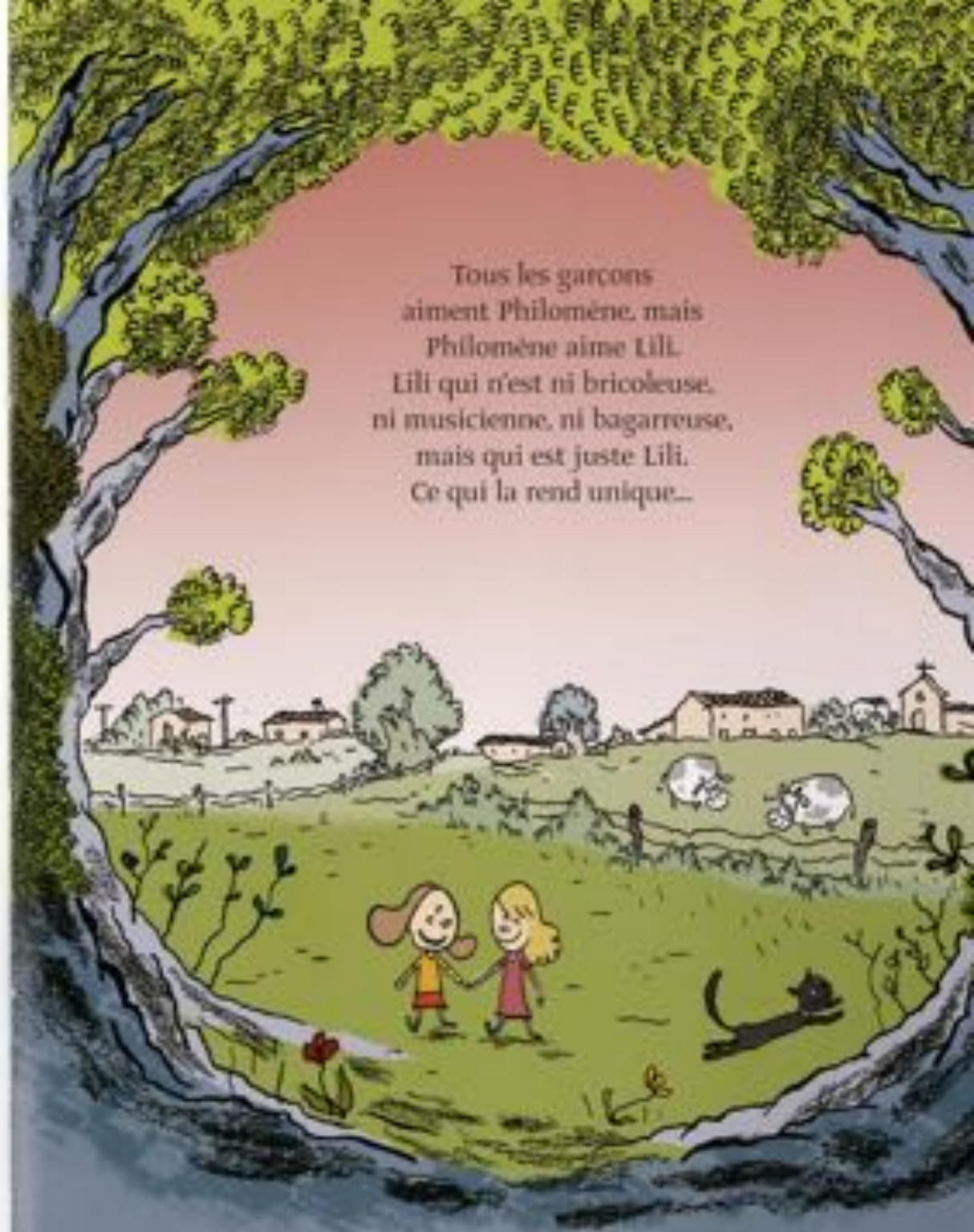
Cette fois, le cœur de Philomène  
bat comme un petit tambour.



Lili sort de la maison et lui saute au cou.  
Ainsi, c'était L comme Lili !



Tous les garçons  
aiment Philomène, mais  
Philomène aime Lili.  
Lili qui n'est ni bricoleuse,  
ni musicienne, ni bagarreuse,  
mais qui est juste Lili.  
Ce qui la rend unique...



# « Je t'aime pour la vie ! »

## Qu'en pense-t-il ?

Jean-Christophe Mazurie est l'auteur de *Philomène m'aime* aux éditions P'tit Glénat.

**De quelle idée êtes-vous parti pour écrire ce livre ?**

Ma première idée était de raconter l'histoire d'une petite fille qui passait en vélo devant de petits garçons amoureux d'elle et qui voulaient absolument attirer son attention, alors qu'elle était indifférente. J'ai ensuite eu l'idée que c'était vers une autre petite fille qu'elle pouvait aller et j'ai voulu insister sur les relations qu'ont les enfants entre eux, et notamment cette amitié amoureuse qu'ils peuvent se manifester lorsqu'ils sont petits. Je n'avais pas au départ l'intention d'écrire un livre sur la thématique de l'homosexualité... et d'ailleurs je ne suis pas sûr que ça en soit un.

**Être amoureux ça rend idiot ?**

Quand on est amoureux tout disparaît. On est complètement obnubilé par quelque chose mais en même temps ça rend charmant. C'est peut-être la bêtise - si c'est de la bêtise - la plus touchante qui existe. Mais je ne voulais pas que les garçons soient ridicules dans cette histoire, je souhaitais qu'ils aient une personnalité suffisamment forte pour que le fait que Philomène ne soit pas attirée par eux ne soit pas un sentiment par défaut. J'ai essayé de les rendre sympathiques pour que les lecteurs aient envie de passer un peu de temps avec les personnages.

**Ce n'est pas rien de montrer une petite fille amoureuse d'une autre petite fille !**

Un livre pour enfant c'est un peu une petite graine que l'on sème. On n'est pas là pour donner des leçons mais pour raconter une histoire qui va plaire. Si un jour un des enfants de mes proches est homosexuel, je voudrais qu'il se dise que dans son entourage il ne sera pas jugé, il sera compris et accompagné. Sans être spécialiste, je pense qu'à cet âge l'orientation sexuelle des enfants n'est sans doute pas décidée ou

ne s'est pas imposée. J'ai toujours été charmé par les relations d'exclusivité qu'ont les enfants et par les déclarations d'amitiés qui sont souvent des amitiés amoureuses. « Je t'aime pour la vie ! » ; j'ai toujours trouvé cela doux et touchant, sachant que cela va ensuite complètement disparaître.



**Votre livre est plein d'humour.**

L'humour évite de se prendre au sérieux et permet de dédramatiser. Je souhaite que les lecteurs aient envie de s'amuser, de découvrir le côté ludique ou bizarre de la sonorité des noms, d'entrer dans le rythme, dans la petite musicalité que permet l'humour. Cela permet une complicité entre l'adulte qui lit le livre et un enfant. Le jeune lecteur est un lecteur intelligent, la moindre des choses c'est d'avoir pour lui ou pour elle le plus de respect possible, et lui présenter des choses dont on n'a pas honte, ni « bête » ni utilisant un langage de bébé.

**De quelle manière votre livre a-t-il été reçu ?**

La fin du livre a créé des discussions assez longues dans les familles où je l'ai offert. Les enfants prennent cet épilogue naturellement et peuvent en parler simplement, sans jugement. Ainsi un petit garçon a demandé si Philomène était homosexuelle alors que ses parents ne pensaient pas qu'il pouvait connaître le mot. J'en déduis que si ça pose un problème c'est que les adultes le transforment en problème ! Jamais le livre n'a été un souci pour les enfants ou ne les a fait « sauter au plafond ». Par contre j'ai reçu, de la part d'un groupe sur internet, des réactions agressives avant même que le livre sorte !

Mai 2013

## « Mais qui est celui que Philomène aime ? »

Arnaud Perrotin est enseignant en CE2 à l'école Pasteur d'Allonnes dans la Sarthe.

Avec *Philomène m'aime*, il souhaitait engager à la fois des activités en français sur le vocabulaire, les expressions, les synonymes... et un travail axé sur le débat philo, l'expression des sensations et des sentiments des élèves. Mais il a fallu faire un choix, car malgré l'affichage de classe sur les expressions et le travail sur la compréhension, les élèves ont un peu mis de côté tout le côté intéressant sur le texte. Ce qui les préoccupait était surtout le débat sur les sentiments amoureux : « Mais qui est celui que Philomène aime ? »

Au fur et à mesure des séances et des pages de l'album, les élèves ont émis des hypothèses, échangé entre eux sur les différentes possibilités. Arnaud a trouvé particulièrement intéressant de les aider à interagir pour réussir à mettre en avant les sentiments amoureux. Des élèves ont expliqué qu'ils avaient déjà eu des petits coups de cœur et donc qu'ils se sentaient concernés. Bien sûr, de petits ricanements ont surgi mais ils n'ont pas duré longtemps, car certains ont pris la parole pour dire que c'était bien et normal d'être amoureux ou amoureuse. Un affichage de classe a permis également de lister les sentiments amoureux trouvés dans l'album.

À la fin de l'album, « des bouches sont tombées » ! Arnaud a vu des élèves complètement étonnés et surpris par le dénouement du livre... Tout de suite la surprise passée, la discussion a repris de plus belle en disant que oui, c'était normal et possible que deux filles ou que deux garçons puissent tomber amoureux, c'était les mêmes sentiments amoureux.

La discussion s'est terminée sur l'actualité du début d'année 2013 et le mariage pour toutes et tous... Il a fallu repréciser des choses quant aux informations données par les médias et afin de clôturer la séquence, Arnaud a demandé une petite trace écrite ou un dessin permettant à chaque élève de mettre en avant le sentiment amoureux qui l'avait le plus marqué... Un travail qu'il envisage de poursuivre avec un autre album de littérature jeunesse, *Tango a deux papas, et pourquoi pas ?*

Année scolaire 2012-2013



## OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Entendre qu'il existe des familles homoparentales.
- Entendre et éventuellement utiliser les mots homosexuel, homosexualité, gay.

## MATÉRIEL

- *Tango a deux papas et pourquoi pas ?*, Béatrice Boutignon, éditions Le baron perché, 2010.  
Ce récit est issu d'histoires vraies de manchots mâles qui forment un couple, « adoptent » un œuf, le couvent et élèvent le petit. Il met en scène un garçon habitué du zoo.
- Globe, planisphère, fond de carte photocopié.



## DURÉE

6 ou 7 séances, possibilité de réduire à 2 ou 3 séances

## DÉROULEMENT DES SÉANCES

L'enseignant-e lit l'album, **en masquant le titre**. Un accès internet dans la classe ou dans la salle d'activités est nécessaire. On peut utiliser également une encyclopédie ainsi que des dictionnaires.

Il s'agit d'aborder la question des parents de même sexe au cours de l'exploitation de l'album, au même titre que l'ensemble des sujets dont cette histoire peut amener l'étude.

Au préalable : repérer sur le site du zoo de Central Park<sup>29</sup> les mots et expressions anglais connus des élèves et ceux avec lesquels il pourra travailler.

### SÉANCE 1 (ÉTAPE 1): LE ZOO ORGANISATION : COLLECTIVE

#### ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire la première page.

Mettre à disposition un globe, un planisphère, un fond de carte photocopié.

#### ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Écouter l'enseignant-e.

Rechercher les États-Unis, New York ; conserver la carte dans le cahier de géographie.

Traduire la première phrase du livre en anglais et l'écrire dans le cahier de langue vivante (« Je m'appelle... »).

<sup>29</sup> <http://www.centralparkzoo.com/>

N.B. : la page d'accueil de ce site change régulièrement.

Accéder au site du zoo de Central Park<sup>30</sup>.

Essayer de comprendre voire de traduire la page d'accueil du site : *animals, polar bear, red panda, snow monkey...*

Mémoriser puis citer tous ces animaux dans l'ordre : lions de mer, ours polaires, tamanoir, phoques, macaques, léopards des neiges, petits pandas, manchots.

### SÉANCE 1 (ÉTAPE 2): LE ZOO

ORGANISATION : PAR GROUPES (PRÉVOIR NEUF GROUPES : UN PAR ANIMAL)

#### ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire les pages 1, 3 et 4.

Fournir à chaque groupe un document (ou un accès à internet) dont une des 4 vignettes de la page 4. Ajouter aux sept animaux précédents le paresseux à deux doigts et l'otarie de Californie. L'objectif est d'obtenir de chaque groupe une présentation rapide d'un des animaux.

Faire repérer l'écriture en latin et l'étymologie.

#### ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Écouter l'enseignant-e.

Présenter l'animal en quelques phrases pour qu'on soit capable de le reconnaître et donner quelques informations qui ont semblé intéressantes ou importantes.

Travailler par écrit dans le cahier de sciences.

### SÉANCE 2 : LES MANCHOTS

ORGANISATION : PAR GROUPES

#### ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire les pages 5 et 6.

Faire repérer l'Antarctique et le faire

Faire expliciter tout ce qu'il serait intéressant de chercher si on voulait « tout » savoir sur les manchots.

Répartir les élèves en groupes et faire choisir l'ensemble des thèmes répertoriés par les élèves.

Indiquer les sites sur lesquels les élèves vont pouvoir trouver les renseignements :

- <http://www.wikipedia.org/>
- <http://www.manchots.com/>
- <http://www.vie-animale.com/>
- <http://suivi-animal.u-strasbg.fr/>

#### ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Écouter l'enseignant-e.

Placer l'Antarctique sur le fond de carte.

Parmi les réponses attendues :

- les différentes espèces de manchots (il y en a 18) avec leur nom latin ;
- les différences entre les manchots et les pingouins ;
- la description physique ;
- la répartition géographique, l'habitat ;
- le régime alimentaire ;
- les prédateurs ;
- la reproduction.

Produire des écrits et des dessins qui, assemblés constitueront une « monographie » sur le manchot.

---

30 Cf. note n°29, p.161.

**SÉANCE 3 : LECTURE ET ILLUSTRATION****ORGANISATION : INDIVIDUELLE**

## ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Fournir à chaque élève la photocopie de la double page 7 et 8.

## ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Comprendre un texte et repérer des détails sur un dessin. Indiquer avec une couleur ou des numéros à quels manchots se rapporte chaque phrase.

Dessiner rapidement et à grands traits les manchots dans plusieurs positions.

Prolongement possible : reproduire les mouvements des manchots en expression corporelle.

**SÉANCE 4 : LA PARADE DES AMOURS****ORGANISATION : COLLECTIVE**

## ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire les pages 9 à 11.

Attention : les cycles de reproduction sont différents selon les espèces de manchots.

Donner d'autres exemples de parades nuptiales : cerfs, pigeons, grenouilles...

Montrer le nid de Roy et Silo, page 12.

## ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Reprendre le cycle de la reproduction pour réaliser une frise calendaire : parade et formation des couples, construction du nid, ponte, incubation, nourrissage (et alimentation alternée des adultes), crèches.

**SÉANCE 5(ÉTAPE 1) : ROY ET SILO, UN COUPLE DE MANCHOTS MÂLES****ORGANISATION : COLLECTIVE**

## ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire les pages 13 et 14.

Laisser la place au débat s'il y a des réactions. Sinon, demander ce qu'il va se passer avec le nid.

Sans insister, distribuer un ou plusieurs textes :

- article du Monde (03/06/09) : un couple de manchots gays adopte un petit avec succès (Allemagne)<sup>31</sup> ;
- article de 20 minutes (09/11/2011) : deux manchots gays embarrassent le zoo de Toronto (Canada)<sup>32</sup> ;
- extraits à propos de manchots homosexuels du zoo de Harbin (Chine) en 2008 ;
- informations sur l'histoire vraie de Roy et Silo à

## ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Écouter l'enseignant-e et réagir.

Lire le ou les articles.

Les résumer oralement.

31 [http://www.lemonde.fr/europe/article/2009/06/03/un-couple-de-manchots-gays-adopte-un-petit-avec-succes\\_1202028\\_3214.html](http://www.lemonde.fr/europe/article/2009/06/03/un-couple-de-manchots-gays-adopte-un-petit-avec-succes_1202028_3214.html)

32 <http://www.20minutes.fr/planete/820592-deux-manchots-gays-embarrassent-zoo-toronto>

Central Park en 1998<sup>33</sup>.

### SÉANCE 5(ÉTAPE 2) : DÉBAT ORGANISATION : COLLECTIVE

#### ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Expliquer les mots « gay » et « homosexuel » (par exemple : « Il s'agit de manchots amoureux d'un manchot du même sexe. Si on parle de personnes, on utilise les mots "gay", "lesbienne", "homosexuel", "homosexuelle". »)

Répondre aux questions éventuelles.

#### Existe-t-il des manchots femelles attirées par des manchots femelles ?

On ne sait pas mais il y a des exemples dans d'autres espèces.

Sur l'homosexualité dans le monde animal, on trouvera des informations sur divers sites (par exemple Maxisciences<sup>34</sup>). C'était également le thème d'une exposition organisée par le musée d'histoire naturelle d'Oslo en 2006<sup>35, 36</sup>.

« Mais c'est dégoûtant ! » ou « C'est mal. » ou « C'est pas normal. »

Reprise par l'enseignant : X trouve que ce n'est pas normal. Y a-t-il d'autres avis ? L'enseignant-e insiste jusqu'à ce qu'un-e autre élève s'exprime, le but étant que les élèves entendent que certains pensent différemment.

« Comment font-ils/elles l'amour ? »

Ils sont ensemble parce qu'ils s'aiment et qu'ils sont bien l'un avec l'autre. Comment font-ils l'amour est une question privée et comme pour tout le monde, ça ne regarde personne.

« Mon frère a dit que c'était interdit. »

Les couples de même sexe sont reconnus en France et peuvent se pacser, depuis 1999, et se marier, depuis 2013. La loi interdit les discriminations envers les gays et les lesbiennes comment elle le fait en raison de la race, de l'apparence physique, de la religion... Dans 15 pays, les gays et les lesbiennes peuvent se marier et/ou adopter des enfants.

La liste des critères de discrimination est définie par l'article 225-1 du Code pénal<sup>37</sup>.

#### ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Participer au débat, poser des questions.

---

33 [http://www.cerveauetpsycho.fr/ewb\\_pages/f/fiche-article-l-homosexualite-est-elle-le-propre-de-l-homme-18867.php](http://www.cerveauetpsycho.fr/ewb_pages/f/fiche-article-l-homosexualite-est-elle-le-propre-de-l-homme-18867.php) (accès payant)

34 <http://www.maxisciences.com/>

35 *Les animaux homos en expo-photo à Oslo*, Libération, 25/10/2006,

<http://www.liberation.fr/monde/010164449-les-animaux-homos-en-expo-photo-a-oslo>

36 Naturhistorisk museum, Oslo - *Homosexuality in the Animal kingdom*

<http://www.nhm.uio.no/besok-oss/utstillinger/skiftende/againstnature/gayanimals.html> (en anglais)

37 Cité p.45.

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006417831&cidTexte=LEGITEXT000006070719>

**SÉANCE 6 : LA PIERRE OU L'ŒUF ?****ORGANISATION : COLLECTIVE**

Succédant aux activités documentaires et de débat, les deux dernières séances vont privilégier l'écoute du récit, avec des lectures un peu plus longues. L'objectif est de terminer le travail sur ce livre en permettant aux élèves d'être immergés dans l'histoire (l'œuf, le poussin qui naît et qui grandit, « tout le monde est heureux »). Plutôt que des questions ou des remarques collectives, il est sans doute préférable de favoriser par une ambiance calme la rêverie et la réflexion personnelle.

## ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire les pages 15 à 20.

Faire expliquer le vocabulaire (« galet », « se relayer », « manchotière »).

Prolongement possible : autres mots formés comme « manchotière » ? « volière », « escargotière », « fourmilière », « héronnière », « termitière ». Utiliser éventuellement un dictionnaire en ligne.

## ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Écouter l'enseignant-e.

**SÉANCE 7 : LE POUSSIN, FIN DE L'HISTOIRE****ORGANISATION : COLLECTIVE**

## ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Lire la fin de l'histoire (à partir de la page 21).

Faire deviner le titre du livre.

Reprendre la formulation « et pourquoi pas ? ».

## ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

À partir de la dernière image, écrire le titre à l'envers.

# Une histoire vraie : adoption pour tous au zoo !

## Qu'en pense-t-elle ?

Béatrice Boutignon est auteure de littérature de jeunesse et illustratrice. Elle a réalisé en particulier *Tango a deux papas* et *Une histoire de familles*.

Qu'est-ce qui vous a poussée à écrire *Tango a deux papas* ?

En fait il s'agit d'une commande de mon éditrice qui avait entendu parler de cette histoire dans la presse. Deux auteurs aux États-Unis l'avaient déjà racontée et leur livre faisait partie des livres « les plus interdits » dans les écoles ou les bibliothèques. À partir de là, j'ai relu les articles sur l'histoire vraie des deux manchots, j'ai regardé les images sur le site du zoo, je me suis renseignée sur ces tout-petits manchots à jugulaire que je ne connaissais pas et je l'ai re-racontée à ma manière. Je considère qu'il est important de parler d'homoparentalité et j'ai de suite trouvé l'histoire très touchante.

Comment votre livre a-t-il été reçu ?

Je n'ai pas eu tellement de réactions négatives alors que je m'y attendais un peu, j'ai plutôt eu de bons échos. Les réactions des enfants - souvent des petits - sont toujours très « nature ». Ils peuvent demander « où est la maman ? » mais n'ont pas de réaction particulière quand je leur réponds. « Ah oui ! d'accord ! » Ils trouvent l'histoire jolie, ils regardent les deux manchots qui sont inséparables puis ils les cherchent ensemble dans les pages. Ça ne leur pose aucun problème,

j'imagine que c'est pour les enfants un peu plus grands que les préjugés sont déjà installés et que c'est du côté des adultes que les réticences peuvent être les plus grandes. Les bibliothécaires et les professeurs que j'ai rencontrés ont apprécié de pouvoir parler de l'homoparentalité avec ce livre.

La simplicité du dessin et du texte est-elle un parti-pris ?

C'est un aspect apprécié du livre. Comme l'histoire est vue à partir du regard d'un enfant, j'ai essayé d'être à la fois simple et juste. Et comme je raconte une histoire vraie, je me suis efforcée de dire des choses vraies ! Les manchots sont vraiment drôles à leur façon, au départ j'avais été tentée de les habiller mais je suis heureuse de ne pas l'avoir fait. Ces deux manchots veulent un bébé, ils ne se posent pas de question et ne semblent pas avoir conscience que ce n'est pas possible qu'ils aient un œuf. Pourtant ils le veulent et ils l'obtiennent. En fait c'est leur désir d'enfant qui fait d'eux des parents, cette petite Tango est vraiment désirée. Je crois que c'est ce que j'ai trouvé de plus attendrissant dans cette histoire et c'est la raison pour laquelle j'ai insisté sur les petites scènes de tendresse et de câlins : c'est de l'amour.

Mai 2013

## Deux papas manchots

### Des enseignantes l'ont fait

Nina Palacio est enseignante en moyenne et grande section, à l'école maternelle Anna Franck à Saint-Florentin dans l'Yonne. Nina suit ses élèves de moyenne Section sur deux années, ce qui lui permet de travailler en profondeur les questions de discriminations. Quand elle a présenté l'histoire de Tango, les enfants ont exprimé très librement leurs a priori : « c'est pas possible, deux papas ! ». Certains répondent que « si », une élève dit connaître deux hommes qui s'aiment.

Puis ils ont assez vite trouvé des pistes pour que les deux manchots puissent avoir un œuf. En revanche, pour qu'ils s'occupent de l'œuf et d'un bébé, cela s'est révélé moins évident pour les élèves. En effet dans ce quartier de nombreuses mamans ne travaillent pas en dehors de la maison, et il leur était difficile de penser que leur papa saurait leur faire à manger... Chacun témoigne de la répartition des tâches domestiques dans sa famille. Après discussion, les enfants arrivent à la conclusion qu'un papa peut tout aussi bien s'occuper d'un enfant qu'une maman. Les enfants décrivent toutes les sortes de familles. Il en ressort que ce qui compte, c'est l'amour qui est donné par les uns et les autres.

Son travail sur Tango l'an passé continue à avoir des incidences. Dès qu'un élève dit « c'est pas possible » ou « c'est pas pour les garçons - ou pour les filles », il y a en a toujours un ou une pour reprendre « Et pourquoi pas ? » Sur les discriminations, Nina estime que le travail est quotidien, qu'il est nécessaire de rebondir sur de petites choses, comme cet élève qui ne voulait pas écrire avec un feutre violet « parce qu'il est un garçon », ou profiter d'une affiche sur laquelle on cache les personnages : « Qui cuisine ? Qui passe la tondeuse ? »

Pour Nina les enfants entrent facilement dans ces discussions mais il est difficile d'en voir les effets dans les comportements. Il est exact qu'il y en a toujours un ou une pour réagir, mais n'est-ce pas parce qu'ils ont intégré les attentes de la maîtresse ?

Année scolaire 2012-2013

# EPS et égalité

Vous trouverez ci-après cinq fiches pédagogiques concernant l'EPS, qui avaient été publiées sur le site des *ABCD de l'égalité*. Elles ont été rédigées par Claire Pontais, professeure agrégée d'EPS, formatrice à l'ESPE de Caen-Basse Normandie, militante du SNEP-FSU<sup>38</sup> et responsable de la revue *Contre Pied* (Centre EPS & Société).



Elles sont issues de l'ouvrage *50 activités pédagogiques pour l'égalité filles/garçons à l'école*, sous la direction de Virginie Houadec et Michelle Babilot, SCEREN-CRDP de Midi-Pyrénées, 2008 (<http://www.reseau-canope.fr/notice/50-activites-pour-egalite-filles-garcons.html>).

Suite à la suppression du site des *ABCD de l'égalité*, nous avons décidé, avec son plein accord, de donner l'asile pédagogique aux fiches de Claire Pontais.



## ABÉCÉDAIRE DE L'ÉGALITÉ EN EPS ET SPORT



À l'occasion du 8 mars 2015, le SNEP-FSU a publié un Abécédaire de l'égalité en EPS et sport : une lettre, un mot, un texte pour défendre l'enjeu de l'égalité des sexes dans le sport et en EPS. Il voulait montrer que, si le ministère a reculé devant les pressions multiples en abandonnant les ABCD, il n'était pas question de nous en laisser conter par les opposant-es à l'égalité !

Chaque lettre donne lieu à un thème illustré par des textes, des statistiques, des vidéos ou des articles qui permettent aux enseignant-es de mieux comprendre les problématiques du genre dans la société et en EPS en particulier. Nous voulons continuer la lutte pour contrecarrer le schéma de reproduction des discriminations en particulier de sexes, bien vivaces en sport... Cet abécédaire de l'égalité du sport et de l'EPS est un début... Le SNEP-FSU sollicite quiconque serait intéressé-e par ce sujet pour l'enrichir !

- <http://www.snepfsu.net/actualite/abecedaire.php>

---

38 Syndicat national de l'éducation physique : syndicat des professeur-es d'EPS de la FSU.



## ENJEUX ET PETITS RIENS QUI CHANGENT TOUT

Éléments de réflexion pour enseigner  
les mêmes pratiques sportives aux filles et aux garçons

Claire Pontais, professeure agrégée d'EPS, formatrice à l'ESPE de Caen-Basse-Normandie  
responsable de la revue *Contre Pied* (Centre EPS & Société)

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

INTRO

### Les enjeux

*En EPS, alors que l'enseignement est mixte, la différenciation garçons-filles reste souvent forte avec l'idée que les filles ne peuvent pas être aussi sportives que les garçons. La mixité ne garantit donc ni l'égalité, ni la lutte spontanée contre les stéréotypes sexuels. Nous abordons ici la question de l'égalité filles-garçons en EPS dans leur rapport aux activités physiques, sportives et artistiques (EPSA).*

En EPS, il y a plusieurs façons d'aborder la question de l'égalité garçons-filles. Certains enseignants pensent que les filles peuvent réussir autant que les garçons « si elles le veulent ». Pour d'autres, il s'agit d'intégrer les filles « même si elles sont plus faibles » dans un but de socialisation (apprendre à vivre ensemble) mais « ce n'est pas grave si elles n'aiment pas le sport... on ne peut pas tout avoir ». À l'inverse, des enseignants « n'hésitent pas à séparer les garçons

des filles, voire à proposer des activités différentes (danse pour les filles, foot pour les garçons) avec l'idée qu'il est impossible de faire évoluer des représentations qui dépassent largement le cadre de l'école. D'autres encore évitent tout simplement ces activités trop connotées masculines ou féminines. Dans ce rapport aux APSA, le propre vécu de l'enseignant « est déterminant. Difficile en effet d'enseigner ce que l'on n'a soi-même pas aimé pratiquer !

### Un constat : des inégalités de pratiques physiques et sportives chez les adultes

Statistiquement, les femmes pratiquent moins d'activités physiques que les hommes. Est-ce une question de possibilités physiques ? Les sportives de haut niveau prouvent le contraire tous les jours ! C'est vrai qu'historiquement, les APSA ont été inventées par les hommes. La recherche d'évolutions liées au dépassement de soi ne leur est pas réservée ! Pourtant, plus la pratique est codifiée, moins les limites sont nombreuses et représentent seulement un quart des « compétiteurs ». Par contre, elles sont majoritaires dans les activités « de forme ». Faut-il en conclure qu'il y a des APSA pour les hommes et d'autres pour les femmes ? Socialement, très peu de pratiques sont mixtes mais la quasi totalité des APSA sont pratiquées par les deux sexes. Néanmoins, même si on voit des femmes, depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, qu'elles ne sont pas faites pour la compétition au point qu'elles restent encore majoritairement en dehors de la sphère sportive ? Ici comme ailleurs, les inégalités de sexe se doublent d'inégalités sociales : les femmes des milieux populaires pratiquent beaucoup moins que celles des milieux favorisés. De nos jours, le sport a-t-il suffisamment évolué pour proposer des pratiques adaptées à tous les niveaux, pour que, par mixité, au tout le monde peut jouer sans être éliminé ?

▼ Reconstituez USEP Rugby pour des élèves volontaires de cycle 3. École du Centre Manche, Saint-Lô (50).





### Que peut l'école ? En particulier l'école primaire ?

Si l'école est le lieu de l'émancipation, facteur de démocratisation et de culture sportive, en matière d'EPS, elle peut beaucoup. Pour que les femmes des futures générations puissent pratiquer l'activité physique de leur choix, dans un but de compétition, d'entretien ou de partage... entre femmes ou avec les hommes. Pour cela, il faut OSER, oser aller dans un club ou une association, oser s'intégrer dans une équipe de volley-ball sur la plage ou au camping, oser aller nager avec ses copines ou ses enfants à la piscine, etc. Mais pour oser... il ne faut pas « se sentir nulle », c'est là que l'EPS doit jouer son rôle ! Permettre aux filles d'acquiescer de réelles capacités corporelles, de jouer à leur plus haut niveau, entre elles ou avec les garçons, suppose de prendre les conditions en compte à chaque niveau sans négliger que l'histoire de chacun-e a été très tôt des inégalités. Cette mission est spécifique à l'école, non seulement parce qu'elle est responsable des apprentissages fondamentaux en EPS, mais aussi parce que les pratiques hors de l'école reproduisent, maintiennent, les modèles culturels traditionnels que les filles investissent peu, notamment à partir de l'adolescence.

#### I Des petits riens qui changent tout !

**Un suréquipement et des baskets... avec lacets ! Pas de sandalettes ou de chaussures surélévées qui limitent la liberté de mouvement : exiger une tenue d'EPS dans laquelle on est à l'aise le jour de l'EPS.**

**En jeu et sport collectif, l'enseignant-e fait les équipes et est garant-e des règles :**

- Ne pas laisser les élèves les plus forts « tirer » les équipes (c'est très humiliant pour les enfants choisis en dernier), c'est à l'enseignant-e d'organiser les équipes en fonction du niveau et de ses objectifs.
- Faire des équipes de niveaux si les écarts sont trop grands, en s'occupant prioritairement des plus débutant-e-s, les autres jouent en autonomie.
- Donner des règles adaptées pour les plus débutant-e-s [ex. : droit de courir avec la balle pour avancer vers le but] mais ne pas les limiter aux filles : ne pas donner des faveurs aux filles sous prétexte qu'elles sont des filles. On croit les aider et on fait le contraire !
- Faire vivre à tous et toutes l'expérience des rencontres sportives sur le temps scolaire.

### Quelques éléments de réponse...

#### L'hétérogénéité filles-garçons : une question de sexe ou de niveau ?

Trois rit, un certain nombre de garçons « prennent de l'avance » sur les filles en EPS. Souvent parce qu'ils « sentent mieux » pendant la récréation, au pied de l'immeuble ou en club. Souvent parce qu'ils ont eu des ballons quand les filles ont eu des poupées, aussi parce qu'on a autorisé un garçon à être « casse-cou » quand on a incité sa sœur à la prudence...

Pourtant, jusque-là même, il y a peu de différences morphologiques entre garçons et filles, ce sont les représentations culturelles et les goûts qui commencent à s'affirmer... mais d'où viennent ces goûts ? Une petite fille qui a participé de nombreuses fois à un jeu collectif sans jamais avoir la balle peut-elle aimer ce jeu ? Elle se sent inutile et personne n'aime se sentir inutile ? C'est aussi vrai pour un garçon débutant qui, de surcroît, sera l'objet de moqueries s'il est inexpérimenté en sport collectif. Cet enfant, fille ou garçon, qui au départ a envie de jouer, doit pas dire qu'il ou elle n'aime pas les sports collectifs ? Que faire ?

Une attitude constructive consiste à demander au garçon plus fort d'être conditionnant : « sois gentil, donne-moi la balle » (sans entendre, « même si elle est nulle » !). Une autre attitude est de permettre à cet enfant d'acquiescer des compétences en sport collectif. Mais est-ce possible au sein d'une équipe où des journées et journées sont beaucoup plus fortes qu'elle ? Il est parfois nécessaire de faire des « groupes de besoins », comme on en fait dans n'importe quelle discipline... Il ne faut pas s'inquiéter (ou avoir peur d'être secouru) si ces groupes comportent une majorité de filles d'un côté et une majorité de garçons de l'autre. En effet, personne ne peut progresser en jeu collectif s'il y a de trop grands écarts de niveaux (imaginez-vous au milieu de l'équipe de France !). Ces groupes ne sont pas figés et peuvent être modifiés en fonction de l'objectif et des progrès. L'important est que chacun-e puisse jouer sur le cours du jeu. Les garçons et filles débutant-e-s ne « rattrapent » pas toujours les plus expérimentés-e-s (il faut beaucoup de temps) mais l'écart se réduit et surtout ils ou elles ont envie de jouer ensemble, les uns-e-s s'adaptent aux autres.



© R. Guéhen

### ! Programmer des activités qui procurent des émotions inhabituelles et vont à l'encontre de stéréotypes sexistes !

#### Exemples :

- de la lutte dès la maternelle (et autres jeux d'opposition duelle) ;
- de la danse tous les ans : danse expressive et danses collectives filles et garçons se tiennent la main ;
- des jeux pour devenir adroit-e avec un ballon (un module de jonglage ou de gymnastique avec ballon [GRS] en maternelle et CP) ;
- des jeux traditionnels sans ballon (pendammes et voleurs... et voleuses !) qui centrent sur les stratégies, la « lecture du jeu » et minimisent l'adresse, permettant ainsi aux enfants moins habiles de progresser aussi vite que les autres ;
- des sports collectifs avec l'objectif de rendre chacun-e capable de viser et marquer des buts, c'est ce qui donne sens au jeu ;
- de la course d'orientation, pour combattre l'idée reçue que les filles sont peureuses et ne savent pas s'orienter.

### ! Dans les activités programmées : aboutir à une culture commune partagée !

Deux exemples où les stéréotypes sexuels risquent d'être activés :

- En danse : si on choisit de raconter l'histoire du Petit Chaperon rouge, il faut faire attention à ne pas figer les rôles. Pour danser, les filles peuvent être loup et les garçons chaperons. Faire également attention à ne pas figer les motricités (fluide pour seulement pour les filles, saccadé pour seulement pour les garçons ; chacun-e doit vivre les deux expériences).
- En gymnastique, proposer les deux aspects de la gymnastique : les exploits, la prise de risque (faire le cochon pendu, l'équilibre sur les mains,...) et la maîtrise (bien arriver sur ses pieds, bien se présenter) au final, chacun-e doit réussir à dépasser la contradiction entre les deux.

### Une culture commune en EPS : une question de variété ou de traitement des APSA ?

Faut-il de faire plaisir une fois aux sens, une fois aux autres en alternant les APSA (danse pour les filles, puis rugby pour les garçons ?) Solliciter les élèves de diverses manières est nécessaire, mais il faut se méfier des évidences. La danse peut reproduire les stéréotypes les plus sexistes (exemple, le thème de la bagarre pour les garçons et celui de la séduction pour les filles...) et les filles qui ont goûté au rugby aiment souvent ce sport « en se touchant » - on est solidaire -. Tout dépend du traitement des activités que l'on propose pour l'école. Trouver une culture commune, c'est aider les filles et les garçons à s'approprier tous les aspects d'une activité et en prendre le lieu et la signification, ce pour quoi elle a été inventée.

Prenez la gymnastique ou la GRS, ce sont deux activités d'épreuve, de production de formes, on peut les finaliser par un spectacle ou une compétition. Elles nécessitent à la fois prise de risque (habituellement connoté masculin) et esthétique (habituellement connoté féminin). Veut-on laisser les enfants renforcer les stéréotypes sexuels en les laissant choisir ce qu'ils ou elles préfèrent ? La visée d'égalité, c'est au contraire permettre à chacun-e de s'approprier toute la dimension culturelle gymnique. C'est faire accéder la majorité des garçons à plus d'esthétique et la majorité des filles à plus de prise de risques pour permettre la confiance, la coopération, et une construction identitaire dégage de normes culturelles dominantes.

## Jouer tous les rôles, impliquer chacun-e

En sports collectifs, les « arrangements » spontanés des élèvesignent souvent la répartition des rôles – les garçons en attaque, les filles en défense (sans-entendu, elles s'accrochent pas la balle...). La vigilance « impose pour obliger les élèves à travailler tous les rôles dans l'activité proprement dite, mais aussi les rôles sociaux autour de l'activité. Sans cela, seuls les garçons finissent par arbitrer, tout aller le matériel pour agir vite, tandis que les filles préfèrent tenir les secrétariats, feuilleter de matches et attendre dans les vestiaires que « tout soit installé ». Tous ces rôles demandent des compétences spécifiques qui s'apprennent. Par exemple, l'arbitrage en sport collectif suppose de s'affirmer comme personne qui fait respecter la règle et qui a les savoirs et compétences pour le faire. C'est un rôle difficile qui doit s'apprendre à l'école. Il faut savoir que quel que soit l'âge et le degré d'autonomie des élèves, l'arbitrage a toujours besoin du soutien de l'enseignant-e. En danse, les rôles de spectateurs ou de chorégraphe font partie intégrante de l'activité.

## Partager, assumer des rôles sociaux reconnus comme importants : arbitre, juge, organisateur/trice, chorégraphe, spectateur/trice

- Organiser systématiquement des « tours de rôles » pour arbitrer et pour tenir tous les rôles qui demandent des compétences et un apprentissage spécifiques.
- D'une manière générale, ne pas constituer les groupes avec d'un côté les filles, de l'autre les garçons (même si c'est pratique et qu'ils peuvent se faire spontanément !), penser au contraire à mélanger les groupes, les duos, etc.
- Pour les duos, ne pas hésiter à faire des tirages au sort qui mélangent les élèves comme dans un jeu.
- Dans les situations de tutorat (fort/faible), faire attention à ne pas avoir que des duos du même sexe.

## Questionnement à mener avec les élèves

- Construire les règles avec les élèves de façon à les impliquer tous et toutes. Faire comprendre qu'elles peuvent être différentes suivant les expériences de chacun-e (exemple : les débutant-e-s peuvent être autorisé-e-s à courir avec la balle pendant que les plus expérimenté-e-s doivent s'arrêter).
- Travailler sur les erreurs pour les dédramatiser et les considérer comme « normales » quand on apprend. Cela aidera la majorité des filles à qui l'on a répété trop souvent qu'elles ne sont pas sportives et la majorité des garçons « qui jouent leur vie à chaque match » à prendre du recul.
- En revenant de la séance d'EPS, parler de ses « ressentis » (peurs, joies, exploits...). Les émotions sont fortes en EPS, elles doivent pouvoir être exprimées. Faire remarquer que les émotions peuvent être similaires, même quand on est de niveau différent ou de sexe différent. Dire que c'est normal d'avoir peur quand on ne sait pas nager, c'est normal d'avoir peur de tomber, c'est normal d'être perdu dans un jeu où tout le monde court dans tous les sens.

## Le développement de la pratique volontaire dès l'école

Des inégalités sociales persistent dans le sport : parmi les enfants de cadres supérieurs, 77 % des garçons et 62 % des filles pratiquent une activité sportive régulière. Parmi les ouvriers, 30 % des garçons et 41 % des filles. Mais le niveau de diplôme est la propriété la plus « discriminante », qui crée encore plus d'écart que les revenus. Les filles qui sont dans des filières d'études longues (type bac général) et qui ont des parents avec un capital culturel et scolaire élevé ont presque autant de probabilités de pratiquer du sport que les garçons. C'est totalement différent dans les milieux populaires. Quand « les parents ne sont pas diplômés, les mêmes ont peu d'activités sportives, les filles ont le moins de probabilités de pratiquer une activité sportive » (C. Lemerle, « Tout cela c'est un sport : l'école et l'égalité », revue *Contre-Pied*, 2013). Permettre aux filles d'avoir une pratique volontaire dans le prolongement de l'école, est source d'épanouissement et de rencontres sociales. À l'UNEP comme à l'UNSS, on tente d'inventer des pratiques qui ne reproduisent pas les modèles existants.

## Questionnement pour l'enseignant et l'équipe éducative

- Comment faire évoluer les représentations des enfants sur l'égalité garçons-filles en EPS ?
- Comment utiliser un livre, un film pour faire réfléchir à l'égalité garçons-filles en EPS ?
- Comment faire de la mixité un atout pour que filles et garçons y trouvent leur compte ?
- Comment parvenir à une « culture sportive commune » partagée par les garçons et les filles ?
- Comment utiliser les règles du jeu pour promouvoir l'égalité des rôles dans les sports collectifs ?
- Sur quels critères constituer des groupes en EPS ?
- Comment susciter un débat au sein de la classe sur la question de la mixité du sport ?

Pour mettre en œuvre « ces petits défis », assurer de manière effective et régulière les trois heures d'EPS prévues aux programmes (deux séances minimum par semaine en élémentaire, une séance par jour en maternelle) est une nécessité.

Pour tendre vers l'égalité garçons-filles, l'école peut jouer un rôle primordial.

## DÉBATTRE DE L'ÉGALITÉ DANS LE SPORT

ou comment faire évoluer les comportements des enfants et leurs représentations sur le sport ?

Claire Pontais, professeure agrégée d'EPS, formatrice à l'ESPE de Caen-Basse-Normandie responsable de la revue *Contre Pied* (Centre EPS & Société)

Philippe Delamarre, CPD EPS de la Manche

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

DÉBAT

### Égalité filles-garçons en EPS : des stéréotypes tenaces

Il suffit de regarder une cour de récréation ou d'écouter les enfants pour constater que ceux-ci intériorisent très tôt les stéréotypes liés au sport. Propos entendus de la part des filles : « la balle le foot, c'est pas pour les filles » ; « les garçons, ça tire plus fort que les filles » ; « de toute façon, on est moins sportives que les garçons ». Du côté des garçons : « c'est pas les filles qui font les équipes » ; « elles sont nulles au ballon » ; « un garçon qui fait de la danse, c'est bizarre quand même ! »

Lutter contre les stéréotypes en EPS, c'est d'abord doter tous les élèves, garçons et filles, de pouvoirs d'agir, de compétences réelles. En effet, pour bien jouer collectivement, pour avoir grâces, pour danser avec les autres, etc., il ne faut pas se sentir nul ou nulle. Être compétent « développe l'estime de soi : plus on se sent fort », plus on aime l'activité qui fait l'objet d'apprentissages.

Les conseils qui suivent sont de différentes natures. Certains sont faciles à appliquer, d'autres demandent une bonne connaissance théorique des activités enseignées à l'école. Tous reposent sur des « petits riens » qui s'intègrent dans le quotidien de la classe et... peuvent tout changer !

#### ▼ Split Sides

Jamie Scott and Dylan Crossman, danseurs de la compagnie de danse contemporaine Merce Cunningham à la Brooklyn Academy of Music à New York, le 9 décembre 2011.



#### I Travailler sur les éléments de langage I

a. Interpeller les enfants dès qu'ils font une remarque sexiste ou tout simplement quand ils utilisent les catégories garçons-filles de manière caricaturale, et leur demander pourquoi ils disent cela.

Exemple : « un garçon qui fait de la danse, c'est bizarre » ; « les filles tirent moins fort que les garçons ».

b. Ne pas laisser passer une remarque homophobe même quand elle n'a aucune signification pour les enfants. Exemple : « ce jeu-là, c'est pour les tapettes » [qu'est-ce que tu veux dire ?]. A fortiori, si elle est volontairement homophobe.

## Débattre : un exemple en cours moyen autour de la danse et du rugby

Pour les enfants de l'école primaire, débattre des pratiques sportives est toujours enthousiasmant. Ils semblent dans un premier temps avoir des idées bien arrêtées mais le fait de devoir argumenter les fait évoluer et les rend très ouverts à des propositions nouvelles. Nous relatons ici un débat avec des CM, mené dans l'école de Saint-Amand (Basse-Normandie). Le dimanche propose aussi tout également à des élèves de CP, en simplifiant un peu le questionnement.

### Contexte de l'école

Il s'agit d'une classe où l'EPS est enseignée régulièrement et où une partie des enfants fait des rencontres USEP le mercredi après-midi. Dans cette école, des classes participent chaque année aux rencontres pour la danse, organisées par les conseillers pédagogiques. Le débat a duré environ une heure, à partir d'un questionnaire proposé aux enfants, avec, en appui, des photos de danse et de rugby.

Le débat a été présenté aux enfants de la manière suivante :

- Le ministère de l'Éducation nationale voudrait savoir ce que les enfants pensent du sport. C'est une sorte de sondage.
- Une fois le questionnaire rempli à moitié, le débat a été mené de manière classique. Les enfants levaient la main pour parler et l'enseignante a rappelé plusieurs fois que chacun a le droit d'annoncer son opinion mais qu'il fallait l'expliquer.

### Quelles étaient nos hypothèses ?

Nous avons choisi des activités physiques et sportives où l'activité est des stéréotypes venant de l'adulte. Nous avons fait les hypothèses suivantes : idée générale à combattre : il y avait des sports pour les hommes et d'autres pour les femmes (force contre beauté).

- Le rugby, c'est plus pour les garçons que pour les filles.
- Idée que le rugby est dans

les représentations au sport d'homme violent : que pour les enfants, la résistance du corps est supérieure chez les hommes (muscles) qu'une fille ne doit pas se « battre » : ne doit pas se trainer dans la boue...

- Un garçon qui aime la danse, c'est bizarre quand même !
- Idée qu'un garçon qui aime la danse n'est « pas vraiment un homme ».
- Dans un jeu en équipe, c'est mieux d'avoir des garçons et des filles.
- Idée qu'il y a des différences de niveau mais qu'il y a aussi le plaisir de jouer filles et garçons ensemble.
- Pour gagner, on peut tricher de temps en temps.
- Hypothèse que le rapport à la loi, à la règle, en relation avec l'idée de gagner pouvait être différent entre filles et garçons.
- Plus tard, quand je serai adulte, je ferai souvent du sport.
- Les enfants s'imaginent-ils elles-mêmes en train de jouer les uns de seront adultes ? Quel rôle accorder-ils elles au sport pour la santé, le bien-être ?

### Les questions

Je donne mon avis sur les phrases : tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt pas d'accord, pas du tout d'accord (le tableau à remplir disponible à la fin de cette séquence).

1. Le rugby, c'est plus pour les garçons que pour les filles.
2. Un garçon qui aime la danse, c'est bizarre quand même !
3. Dans un jeu en équipe, c'est mieux d'avoir des garçons et des filles.
4. Plus tard, quand je serai adulte, je ferai souvent du sport.

### Résultats du questionnaire

Classe de CM comprenant 23 élèves (13 filles + 12 garçons) : voir tableau ci-dessous.

### Extraits des débats entre élèves de CM

Remarque : les enfants de CM nient pas vu de photos. Le débat s'est engagé uniquement à partir du questionnaire.

#### Le débat sur le rugby :

G : Je suis tout à fait d'accord avec « Le rugby, c'est plus pour les garçons que pour les filles » parce qu'il n'y a pas de filles qui jouent au rugby !

G : Oui, ça résiste pas le rugby féminin. Beaucoup d'enfants en chœur : Si, ça existe !  
G : Bah ? Je sais pas !

F : Une fois, j'ai joué, y'avait plein de filles.

G : oui, mais c'était à l'USEP, pour les enfants seulement.

G : C'est pour les garçons et les filles, mais il y a plus de garçons.

Enseignante : Est-ce que c'est parce qu'il y a plus de garçons, que c'est pour les garçons ?

G : Ce n'est pas que pour les garçons, les filles ont le droit de jouer si elles aiment.

F : Les filles ont le droit de jouer au rugby.

G : Oui, si elles veulent, elles peuvent.

Je donne mon avis sur les phrases	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
1. Le rugby, c'est plus pour les garçons que pour les filles.	5G	3F 4G	6F 1G	4F 2G
2. Un garçon qui aime la danse, c'est bizarre quand même !	3G	2F 1G	2F 3G	9F 6G
3. Dans un jeu en équipe, c'est mieux d'avoir des garçons et des filles.	9F 7G	2F 3G	2F 2G	2F 1G
4. Plus tard, quand je serai adulte, je ferai souvent du sport.	7F 7G	6F 5G		



À Tournoi des six nations de rugby féminin, Italie/France, Pagan Stadium, Rovato, Italie, février 2012.



À Nature aime à se cacher  
Proscen dansé de Jacques Bernaïff, d'après ce visible est le caché de J.C. Bailly, avec Jonas Chéreau, danseur. Théâtre de la Bastille, Paris, 2011.

F: Les filles ne font pas de rugby parce qu'il y a d'autres sports dans la vie.

F: À chacun son style, si on aime, on en fait. On ne va pas empêcher des filles mêmes il n'y a que des garçons?

F: Y a des garçons qui font de la gym, c'est un peu comme le rugby, au départ, on croit que c'est que pour les filles.

F: Tous les sports, c'est pas plus pour les filles que pour les garçons?

G: Pff! Les filles, elles vont pas faire de la boxe!

Des filles en chariot? Si, ça existe!

F: Quand on voit des combats à la télé, il y a des filles...

G: Mh, j'ai vu des garçons et des filles qui jouaient ensemble.

G: Oui, mais c'était pour des entraînements.

Enseignante (G): Explique-moi pourquoi tu penses ça? (Étape les filles ne vont pas faire de boxe.)

G: Ça fait mal!

F: Ça fait mal aux garçons aussi!

G: Les filles, ça a tout le temps mal!

G: Mh, je suis d'accord?

F: Oui, mais les filles, ça se débat plus vite; ça se laisse pas faire.

F: Ça dépend des garçons et ça dépend des filles.

F: Oui, mais dans tous les sports à la télé, c'est plus les garçons que les filles qui combattent.

F: Oui, dans tous les sports, il y a plus de garçons que de filles, mais les filles ne sont pas obligées de se laisser faire.

F: Si c'est vraiment ce qui lui plaît, une fille doit pouvoir le faire.

#### Le débat sur la danse :

G: Je ne suis pas d'accord avec « Un garçon qui aime la danse, c'est bizarre quand même! » - dans les combats musicaux, y'a des garçons.

F: Dans le Lac des cygnes, y'a des garçons.

G: En patinage, y'a aussi des garçons.

F: Mh, je fais de la danse et y'a des garçons.

F: Je suis plutôt d'accord parce que y'a plus de filles que des garçons qui font de la danse.

F: C'est pareil que le rugby, on a le droit.

G: Oui, mais les garçons mettent pas de tutu.

F: Quand on regarde de la danse, y'a pas que des tutus.

G: Je vois pas un garçon danser...

Enseignante (F): Tu n'as jamais vu un garçon danser?

G: Rarement.

Enseignante (F): Est-ce que la danse est fait quelque chose de bizarre?

G (tout à fait d'accord): Ça fait bizarre; parce que c'est pour les filles, parce que je vois pas souvent des garçons danser.

F: Et dans *Bambie et Juliette*, Bambie, c'est un garçon.

F: Mh, je ne me vois pas avec un tutu!



**À La Bayadère**  
Choregraphie de Rudolph Nouriev d'après Marius Petipa.  
Paris, Opéra Garnier, 2018.

Enseignante au G : As-tu fait de la danse africaine ?

G : Oui...

F : Y a des endroits où il y a moins de danse, en Afrique, les garçons dansent, pas trop toi.

F : Les garçons, comme les filles, ils font ce qu'ils veulent.

F : Moi, j'ai vu des garçons avec des tatouages, c'est pas bizarre, c'est comme s'ils étaient des filles.

Enseignante : C'est pas « comme » si c'était une fille, un garçon qui porte un tatouage devient pas une fille, c'est un garçon qui porte un tatouage, c'est tout.

G : Les CM, l'année dernière, ils ont fait un spectacle de danse et c'était les garçons qui dansaient le mieux !

Le débat aurait pu être relayé sur la douleur en danse (on peut aussi se faire mal en dansant) pour insister que comme en rugby, apprendre oblige à se dépasser, à faire mieux qu'avant. Dans toutes les activités, quand on apprend, on peut se faire un peu mal. C'est pareil pour les filles et les garçons.

#### Le débat sur le jeu en équipe :

F : Je suis tout à fait d'accord, c'est mieux d'avoir des filles et des garçons, parce qu'il faut des équipes équilibrées, si tu mets des garçons qui sont plus forts, ce sera pas équilibré.

F : Si tu ne mets pas de garçons dans une équipe, les filles vont perdre.

F : C'est vrai, au football\*, les filles réussissent jamais la balle.

F : C'est normal, les garçons sont plus forts. Enseignante : Dans la classe, qui marquait le plus de buts ?

F : C'était Laune ! (rires des autres.)

G : Oui, parce qu'elle se démarquait bien, elle faisait des stratégies pour bien tirer.

G : J'étais avec Laune, je ne vois pas pourquoi je ne lui aurais pas passé la balle !

F : Les filles avaient envie de gagner autant que les garçons.

G : Il faut qu'elle soit bien placée. Bien démarquée, je lui donne la balle.

F : Dans mon équipe, Kevin ne donnait pas la balle parce qu'il ne savait pas de quoi on était capable. On lui a montré ce qu'on savait faire, alors il a dit d'accord.

F : Bah, moi dans mon équipe, on disait aux garçons de nous laisser et ils ne voulaient pas.

G : C'était comme ça que dans une équipe, dans les autres, ça marchait bien.

F : Si on s'entraîne, on devient forts et après on peut tous avoir le même niveau.

F : Les garçons sont meilleurs parce qu'ils ont plus d'entraînement.

F : En club, les garçons ne jouent qu'entre eux, alors après, nous, les filles, on se passe la balle qu'entre nous.

G : C'est comme ça que c'est la guerre ! (rires.)

\*NB : le football est un jeu d'équipe collectif auquel les enfants ont joué.

#### Le débat à propos du sport quand elles/ils seront adultes :

Tous veulent faire du sport (pour la santé, pour l'énergie, pour les muscles), mais pensent peut-être manquer de temps (parce que leurs parents manquent de temps). Un débat sur le déséquilibre de temps de loisirs entre les femmes et les hommes a commencé à s'installer. Mais rien n'est encore complètement clair parce qu'il s'agit de la répartition de l'EPS (partage de tâches entre les femmes et les hommes, avoir des enfants ou pas, etc.). Il aurait pu se prolonger par un débat à part entière sur l'égalité dans la vie quotienne, en s'appuyant sur des statistiques à commenter par exemple.

Au plus grand : l'enseignante a veillé à ce que chacun e puisse s'exprimer. Toutes les élèves ont participé au débat, autant les filles que les garçons. Les filles ont fait plus souvent des réponses argumentées et ont voulu affirmer leur droit.





▲ 7<sup>e</sup> séries internationales de rugby féminin. Pays-Bas/Trinidad.  
BBVA Compass Stadium, Houston, Texas, États-Unis. Février 2012.

## Analyse des débats

Pour analyser les réponses des élèves et les aider à argumenter, sans porter de jugement, il est intéressant de sentir quel est le degré de dépendance par rapport aux stéréotypes. Pour cela, nous et ilona Fouad « dépendance/indépendance à l'égard du genre » de Condrine Marvo. Les enfants dépendants des stéréotypes voient les responsables et les utilisent pour argumenter. Pour les enfants qui ne le sont pas, la bi-catégorisation garçon-fille n'est pas activée, ils/elles font appel à d'autres arguments : droit/pas droit, compétent et/ou incompétent... (voir tableau ci-dessous).

Pour faire évoluer les représentations, il est nécessaire, en premier lieu, que les enfants vivent, expérimentent « grand de vrai » les activités physiques et sportives en mixité (lutte en maternelle, danse, jeu collectif avec et sans ballon...). Et dans des formes de pratiques scolaires adaptées à tous et toutes, qui dépendent et évoluent pas l'essentiel des situations (la lutte est une activité de combat réglementée, la danse se traduit par un spectacle, etc.) il est aussi nécessaire qu'ils voient des pratiques sociales qu'ils ne voient pas à la TV (sport collectif féminin, danse, boxe...), qu'ils lisent des histoires où les filles et garçons vivent les mêmes défis.

Les élèves les plus dépendants des stéréotypes	Les enfants indépendants à l'égard des stéréotypes
« Je ne connais pas donc ça n'existe pas » (jamais vu de rugby féminin, jamais vu de garçon danser). Pensent que c'est réservé aux enfants (jeu mixte en USEP), mais pas pour les adultes (« y en a pas à la télé »).	Ils savent que ça existe. L'avoir vu les met en situation de trouver ça normal.
Confondent fréquence statistique et interdit/bizarre (il y a plus de garçons que de filles qui jouent au rugby, donc la minorité de filles est bizarre ; inversement en danse). La faible présence de garçons ou de filles les conforte dans l'idée d'inégalité.	Notion de droit (notion évoquée avec force dès le CP).
Les activités sont sexuelles : le rugby, c'est le combat, donc pour les garçons ; la danse c'est joli, donc pour les filles.	Les activités sont pour tout le monde : « Si ça nous plaît, on peut en faire. » Tout le monde vit les différents aspects des activités : « En boxe, les garçons peuvent avoir mal aussi », « la danse aussi, ça peut faire mal (les pointes, les grands écartés). »
Confondent incompétence et incapacité : les filles sont moins bonnes en sports collectifs ; les garçons sont moins bons en danse.	Tout le monde peut le faire, il faut s'entraîner.
Se fient aux apparences : il a un costume de fille, il a les cheveux longs, les garçons ne mettent pas de tutu.	Ne se fient pas aux apparences, voire se moquent totalement des apparences ou même de savoir si c'est un garçon ou une fille, ils/elles s'intéressent à l'exploit : « Il ou elle est fort, c'est ce qui compte, si elle se démarque, je lui donne la balle. »
Les émotions sont sexuées : une fille ne doit pas avoir mal, un garçon peut avoir mal.	Filles et garçons sont égaux devant la douleur, devant l'apprentissage, ont droit au plaisir, ont droit de choisir.

## I Réfléchir autour d'un livre, d'un film : lien EPS - littérature de jeunesse ou film I

a. Proposer des livres où les filles font des exploits en les mettant en regard avec d'autres où ce sont les garçons. Exemples : *Four de foot de Christophe Besse* où l'héroïne est Sonia pour qui la vie sans foot, ce n'est pas la vie. *Caro des covernes de Jill Marshall*, qui participe aux jeux préhistoriques ;

b. Proposer des récits de sportifs et sportives excellant dans des pratiques atypiques ou ayant été pionnier/pionnière au cours de l'histoire : Marie Marvingt (aventurine), Colette Besson (athlète), Catharine Destivelle (alpiniste), etc.

c. Des histoires où garçons et filles font du sport ensemble : *Alex, l'extraterrestre*, d'Emmanuel Tredoz, une histoire futuriste qui montre que le seisme n'a pas d'avenir, publiée aux Éditions Talents Hauts. Chez le même éditeur, *Le Tour du monde en pédalolette* de Lena Elka, raconte comment Eliette aide Alphonse à enlever ses petites roues et ses préjugés.

d. Proposer des livres avec des garçons pas sportifs. Exemples : *Merci la mouvette*, d'Anthony Browne, paru aux éditions de L'École des loisirs, mettant en scène un petit garçon timide qui veut devenir fort ; *Swimming poule mouillée*, de Guillaume Long, aux éditions du Somnambule.

e. Aborder des sujets sur les différences corporelles : *Morène la baleine*, de Davide Cali, édité chez Sarbacane, raconte l'histoire d'une petite fille dont les autres se moquent à la piscine parce qu'elle est grosse ; elle dépasse ses peurs et les moqueries par l'acquisition de compétences.



a. I Divoká Pta Air Before Me  
Chorégraphie de Stephen Petronia. Théâtre Barbican. Londres, octobre 2018.

## Le questionnement et les supports

Prénom :

Nom :

Classe :

Je donne mon avis sur les phrases :	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
1. Le rugby, c'est plus pour les garçons que pour les filles.				
2. Un garçon qui aime la danse, c'est bizarre quand même !				
3. Dans un jeu en équipe, c'est mieux d'avoir des garçons et des filles.				
4. Plus tard, quand je serai adulte, je ferai souvent du sport.				

En réserve, nous avons des photos à utiliser en cas de besoin :

- des photos de rugby féminin : une photo d'évitement très « fluide », décontractée, une photo de mêlée bousculée et combative ;
- des photos de danse avec des hommes et un ou plusieurs hommes blancs classiques, contemporains, avec portés mâles et des portés masculinisés.

# RÉALISER DES EXPLOITS AVEC UN BALLON OU UN RUBAN (GRS)

**Claire Pontais**, professeure agrégée d'EPS, formatrice à l'ESPE de Caen-Basse-Normandie  
responsable de la revue *Contre Pied* (Centre EPS & Société)

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

ACTIVITÉ 1

Extrait de l'ouvrage [50 activités pédagogiques pour l'égalité filles/garçons à l'école](#),  
sous la direction de Virginie Houadec et Michèle Babilot, SCÉRÉN-CRDP de Midi-Pyrénées, 2008

**GRS** (la Gymnastique rythmique jet sportive) est une pratique sociale presque exclusivement féminine. Cependant, elle fait partie d'un ensemble d'activités où il s'agit d'épater un spectateur en faisant des exploits avec un objet. Ces activités font partie de la même famille que le jonglage, se pratiquent essentiellement au cirque et sont aussi investies par les hommes.

La GRS est une sorte de jonglage où le corps est fortement sollicité puisqu'il faut faire des exploits avec son corps tout en manipulant l'objet ou faire des exploits avec son corps pendant qu'on lance l'objet. Pour « épater » le spectateur, il faut toujours rattraper l'objet, s'il tombe, c'est raté ! Si je le rattrape avec aisance, c'est abusé ! Plus je fais des figures difficiles avec mon corps et plus c'est difficile de manipuler l'objet sans le perdre, il s'agit donc de faire les figures les plus difficiles possibles en ajoutant un exploit avec l'objet. Cet exploit peut être un lancer-rattraper ou un « dessin » qui dure assez longtemps (inertions, la mobilité du ruban sans s'emmêler, je fais beaucoup de rebonds avec le ballon sans m'arrêter).

La GRS est donc une activité où il s'agit de prendre des risques (dancer, faire une figure difficile, un dessin difficile) et maîtriser le risque pris.

Par expérience, nous constatons que garçons et filles « risquent pas dans l'activité » de la même manière. La majorité

des garçons prend beaucoup de risques (dancer très haut, lancer au pied, figurer au sol sans chercher obligatoirement à maîtriser le risque pris. Ils rattrapent « en catastrophe ». Par exemple, avec le ballon, beaucoup de filles font des « petits » exploits (ne pas lancer très haut, ne pas faire rebondir longtemps, elles préfèrent assurer le rattrapé, plutôt que de risquer la perte de l'objet. Elles sont sensibles à une réception équilibrée, esthétique).

Il y a aussi d'ailleurs les filles vers une plus grande prise de risque et les garçons vers une plus grande maîtrise avec des rattrapés bien équilibrés.

Pour être une référence pour l'école, et pour que garçons et filles y trouvent du sens, il y a un certain nombre d'axiomes à éviter. Par exemple, dire à un garçon : « Tu vas faire joli avec le ruban », est le meilleur moyen qu'il boude et dise que c'est « pour les filles ». Dire à une fille de faire rebondir le ballon avec ses pieds risque bien de la mettre en difficulté et lui donner l'impression de faire du foot ! Passer dès le début une vidéo de GRS où il n'y a que des filles qui risquent ne va pas engager pleinement les garçons dans l'activité. En revanche, la notion de spectacle est appréciée par les deux.

Les objets les plus utilisés à l'école sont le ruban, le ballon, le cerceau, la corde, le ballon de baudouche. Tous sont intéressants mais tous ne posent pas

exactement les mêmes problèmes et n'ont pas obligatoirement le même sens pour les enfants.

Le ruban est un objet envoutant, où il s'agit surtout d'entretenir la mobilité et de « faire des dessins » sans faire de rebonds. Le risque est de s'emmêler et de ne pas pouvoir faire de figures avec son corps. C'est un objet silencieux qui nécessite de la musique. Il est plutôt féminin.

Le ballon est un objet plus utilisé par les garçons que par les filles. C'est un objet « explosif », on peut le lancer en l'air ou le faire rebondir par terre, il peut aussi rouler au sol ou sur le corps. Il va facilement être perdu quand on ne sait pas le rattraper. Il est plutôt masculin.

Si l'on fait un seul cycle de GRS à l'école primaire, dans le cadre de l'égalité des garçons et des filles, il faut choisir le ballon, parce que cela va être l'occasion pour les filles de « rattraper leur set avec culture » et d'être aussi adroites avec un ballon que les garçons. L'enjeu pour les garçons est d'utiliser le ballon dans un but esthétique et pas seulement comme au foot. Dans les deux cas, il faudra proposer deux « entrées » possibles aux enfants : une entrée « prise de risque » et une entrée « maîtrise du risque ». À la fin du cycle (MUS séances), ils devraient tous prendre des risques et maîtriser le risque pris, dans le cadre d'un spectacle collectif.

## La GRS : des exploits avec un ballon



- Permettre à tous de savoir « jongler » avec un ballon, de prendre des risques avec un ballon et accéder à la maîtrise du risque pris, dans le cadre d'un spectacle collectif.
- Permettre aux filles d'être aussi adroites que les garçons avec un ballon.
- Permettre aux garçons d'être sur dans une activité esthétique à partir d'un objet commun.



### Être adroit.e avec un ballon :

- Donner une trajectoire visible au ballon et assurer le rendez-vous (Lancer-attraper).
- Tenir compte de la mobilité du ballon pendant un temps assez long (20-30 sec.) (rebonds au sol).
- Oser passer devant des spectateurs trices, présenter des exploits difficiles et réussis.



### But du jeu :

- Faire des exploits avec le ballon sur la piste, pendant la durée de la musique pour épater les spectateurs. Faire la statue au début et à la fin, faire des signes pour attirer l'attention d'un spectateur.

Les enfants passent par groupes de 6, ils effectuent « partagent » l'espace, ce qui évite l'appropriation au passage sur scène et responsabilise chacun par rapport au groupe, à « l'espace collectif ».

Veiller à ce que le collectif soit intact.

### Critères de réussite :

- Le ballon ne sort pas de la piste (ni « saccadé » en faisant un signe si le ballon sort).
- Sur la musique 1, faire des lancers : toujours rattraper le ballon, ne doit pas tomber par terre si ce n'est pas prévu.
- Sur la musique 2, faire des rebonds : s'arrêter le moins possible pendant la durée de la musique.
- Commencer au début de la musique, s'arrêter en même temps que la musique (statue).

### Complexités de la situation :

- 2 musiques (une pour les lancers, une pour les rebonds) obligent l'élève à deux actions différentes pendant un certain temps, Ex. : Ex. 20 secondes de lancers ; 2 x 20 secondes de rebonds au sol.

La musique est un déclencheur dynamisant et incitateur d'un rapport « délicat » à l'objet. Nous n'attendons pas de programmation d'actions par rapport à cette durée : quand les enfants entendent le changement de musique, ils effectuent d'action.

- L'espace limité (la piste) oblige l'élève à calculer ses trajectoires et doser l'énergie.

- La notion de « piste » les met d'emblée dans une ambiance de spectacle. Elle permet en particulier pour les garçons de faire la différence avec le foot.

- Faire des signes à un spectateur oblige l'élève à prendre en compte le spectateur (et aide à donner du sens). Le spectateur « attend » les signes. Chaque acteur peut avoir un spectateur « invité ».

- Se déplacer le plus possible sur la piste. Ce déplacement peut être obtenu en répartissant les spectateurs autour de la piste. Demander aux enfants d'aller « être bonjour » à deux spectateurs obligés.

- Faire la statue au début et à la fin oblige l'élève à écouter la musique et à prendre en compte le spectateur.



- Un ballon par élève (au minimum un ballon pour deux).
- Des plots pour début et fin « piste ».
- Un montage musical : 20 secondes de Fellini (« Haut et bas ») - 20 secondes de percussions (« Imaginations n° 1 »).
- Un endroit (théâtre) identifié pour les spectateurs.



Discussion autour de la notion d'exploit : qu'est-ce qu'un exploit ? quelque chose de difficile et réussi.

Discussion sur la notion de spectacle : pour épater les spectateurs, il faut montrer des choses réussies, il faut donc s'exercer.

Si un enfant dit « c'est pour les filles », parler ensemble du risque et des jongleurs.



La situation est mise progressivement en place.

La première séance, la notation d'exploit et la « piste » sont indispensables.

Les deux musiques, les déplacements, les signes au spectateur arrivent lors des séances suivantes quand les enfants auront donné du sens à l'activité (faire des exploits difficiles et réussis).

Il faut environ 2 ou 3 séances pour que les élèves commencent à respecter les critères de réussite. Chacun va « entrer » dans l'activité comme il l'entend (grande prise de risque ou pas, recherche d'esthétique ou pas, recherche d'originalité ou pas). Toutes les réponses sont identifiées et reportées collectivement.

Vers la 2<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup> séance, les actions trouvées peuvent être codées, c'est-à-dire rangées de la plus facile à la plus difficile. Ce « code » va servir de référence à toute la classe.











Toutes les actions ne sont pas codées : les actions trop faciles (aucune prise de risque) sont éliminées (sans fausse face des enfants), celles trop difficiles (impossibles à réussir) ne sont pas retenues.

Les actions codées sont toutes abordables mais tout le monde ne réussira pas tout : à cette étape, le-la plus faible doit en réussir au moins une ; le-la plus fort-e ne réussit pas toutes les actions.

Chaque élève va devoir réussir ce geste dans le code et se poser les questions suivantes :

- Est-ce que je réussis ou pas ?
- Pourquoi je ne réussis pas ?
- Qu'est-ce que je dois changer pour réussir ?

Les séances suivantes sont des séances où chacun travaille à son niveau. Les plus forts peuvent travailler en autonomie dans la situation avec musique. Les plus débattant-e-s travaillent avec l'aide de l'enseignant-e qui les centre sur ce qu'il regarde. L'exemple qu'il donne au ballon, l'activation pour rattraper, etc.

Exemple de rebond au sol				
				
10 rebonds (minimum)	10 rebonds tourner, rattraper sans pouvoir entretenir le rebond	10 rebonds en courant	Rebonds, tourner, enchaîner 10 rebonds après un tour	10 rebonds sous la jambe
Exemple au lancer/rattraper				
				
Rattraper après 1 rebond	+ un tour complet Rattraper après 1 rebond	Rattraper sans rebond	Lancer au pied Rattraper	Rattraper après 1 tour complet



Les signes au spectateur peuvent être reportés ou non : savoir le saisir avec la main / faire une référence / faire une mimique...

Ces signes sont souvent assez différents entre garçons et filles. L'originalité doit être recherchée. Même chose pour les statuts souvent acrobatiques pour les garçons et esthétiques pour les filles.



Le moment le plus délicat est celui où l'élève doit prendre conscience qu'il ne réussit pas ou qu'il peut ne le pas faire : il est très difficile pour un petit garçon d'accepter qu'il n'est pas si fort que cela avec un ballon ! Il est assez difficile de faire comprendre à une petite fille qu'elle peut lancer plus fort, qu'elle a rattrapé - en catastrophe - ?

C'est une étape indispensable pour que l'élève se construise son projet d'apprentissage (aujourd'hui je suis fort, demain j'apprendrai à...). Elle peut se faire avec une fiche et un observateur.



C'est le code qui permet d'évaluer les progrès.

C'est la réussite pendant les moments de spectacle (et pas seulement dans les moments d'entraînement) qui compte.

Tous doivent pouvoir dire à l'avance quels exploits ils vont faire et réussir.

## La GRS : des exploits avec un ruban



- Permettre à tous de savoir entretenir la mobilité d'un objet mouvant (le ruban) dans le cadre d'un spectacle collectif.
- Permettre aux filles de prendre des risques en manipulant un objet qui les attire.
- Permettre aux garçons d'être dans une activité esthétique tout en faisant des exploits corporels.



- Mettre en relation ce que fait son corps et ce que fait le ruban (comprendre qu'il faut éloigner le ruban du corps, que lorsque le ruban est devant soi, il faut viser la tête de la main arrière...).
- Faire des dessins précis (des huit, des ronds, des vagues...) assez longtemps tout en se déplaçant (déplacement basal : reculer, sautiller, tourner sur ses 2 pieds).
- Aller au sol de façon déséquilibrée (à moitié, mettre une main au sol...) tout en maîtrisant son ruban.
- Oser passer devant des spectateurs, présenter des exploits difficiles et risqués.



### But du jeu :

- Faire des dessins avec le ruban et des exploits avec mon corps pendant la durée de la musique, sans que le ruban s'arrête jamais. Il faut épater les spectateurs, faire une pose (la stat) au début et à la fin.

Il y a deux musiques différentes (de 30 secondes chacune) qui se suivent :

- sur la 1<sup>re</sup> musique, il faut faire des dessins avec le ruban tout en se déplaçant ;

- sur la 2<sup>e</sup> musique, il faut aller au sol sans que le ruban s'arrête de danser.

Les enfants passent par groupes de 6, il y a 6 tapis, il ne faut pas se bousculer. Ils se

- partagent - l'espace (regarder son ruban et les autres, ce qui évite l'appel à l'attention au passage sur scène et responsabilise chacun par rapport au groupe, à - l'œuvre collective -.
- Veiller à ce que le collectif soit vivante.

### Musique n° 1 : Faire des dessins tout en se déplaçant.

#### But du jeu :

- Pendant la durée de la musique, je fais les dessins que je veux avec mon ruban.

- Je dois aller faire un signe à deux spectateurs éloignés l'un de l'autre.

- Je fais au moins deux dessins différents sans que le ruban s'arrête.

- Je - fais de la place au ruban - en me déplaçant.

Critères de réussite : le ruban ne doit pas s'arrêter, ni s'immobiliser, il faut faire les dessins voulus assez longtemps (environ 3 secondes).

#### Contraintes de la situation :

- La durée de la musique (30 secondes) oblige l'élève à entretenir la mobilité à un certain temps. La musique ne doit pas être trop courte, sinon le problème des ronds n'est pas posé.
- « Faire de la place au ruban » est une façon de dire qu'il faut éloigner le ruban de son corps et se déplacer pour qu'il ne s'immobilise pas.

- Faire deux dessins différents oblige à regarder ce que fait le ruban.

- Faire un signe à deux spectateurs éloignés l'un de l'autre oblige à se déplacer et permet de construire la communication avec ses spectateurs (en eux à l'annonce, si possible un garçon et une fille).

### Musique n° 2 : Aller au sol sans que le ruban s'arrête.

#### But du jeu :

- Pendant la durée de la musique, je vais au sol, le ruban ne s'arrête pas.

#### Critères de réussite :

Le ruban ne s'arrête pas pendant que je suis au sol, ni pendant que je me relève.

Contraintes : le passage au sol, assez long, oblige l'élève à perturber son équilibre et à dissocier le bras du reste du corps (éloignement du ruban).



- Une salle d'EPS assez grande, le plafond peut être bas.

- Un ruban par élève (un pour deux peut suffire, cette activité est fatigante).

- Un espace assez grand, des plots pour délimiter une « piste » si l'espace est trop grand.

- Un montage musical : 30 secondes de Yann Tiersen, Le Fleuve - 30 secondes de rock, ou autre musique dynamique.



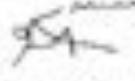
Discussion autour de la notion d'exploit : un exploit avec le ruban, c'est lorsqu'il vole longtemps sans s'arrêter, sans s'arrêter. C'est plus fort si mon corps bouge aussi.  
 Discussion sur la notion de spectacle : pour épater les spectateurs, il faut montrer des choses nouvelles, il faut donc s'inventer.  
 Si un enfant dit « c'est pour les filles », parler ensemble du « ringo » où l'on fait des exploits avec des objets différents et des pays asiatiques où les hommes font un spectacle tout le temps avec des rubans.



La situation est mise progressivement en place. À la première séance et au CE, la consigne est simplement « faire voler le ruban en se déplaçant tout le temps, le ruban ne doit pas s'arrêter », avec une seule musique. La notion de spectacle arrive à la première séance (ou à la 2<sup>e</sup>). Au départ, les actions sont de courte durée. Il y a beaucoup de succès, soit les élèves restent sur place et s'arrêtent très vite, soit ils se déplacent mais le ruban ne vit pas longtemps.  
 Les deux musiques, la forme des dessins, les lignes au sol, les signes au spectateur arrivent lors des séances suivantes quand les élèves auront obtenu du sens à l'activité (faire voler longtemps sans faire de succès). Ne pas proposer de tapis à la 1<sup>re</sup> séance, les garçons peuvent prendre beaucoup de risques en allant au sol alors qu'ils font encore beaucoup de succès. Ils tentent souvent de lancer ou traîner mais abandonnent vite parce que le ruban ne va pas très haut et traîne souvent.  
 Il faut environ 3 ou 4 séances pour que les élèves commencent à respecter les critères de réussite et prennent conscience de ce qu'ils font : mon ruban s'arrête-t-il ou pas ? Traîne-t-il ou pas ? Quand est-ce que je s'arrête ? Si je fais comme ça, je fais moins de succès ? etc.  
 Il faut plusieurs séances pour comprendre l'intérêt de se déplacer : comprendre que la marche arrière permet de faire des dessins devant soi, etc.  
 Quand les rubans « volent » bien, on peut centrer les élèves sur des dessins (les ronds, les vagues, les spirales...). Les dessins réussis peuvent être codés, sans lettres. C'est un « référentiel » pour toute la classe.

Référentiel dessins (exemples)			
 Huit	 Ronds	 Spirales	 Vagues
Le ruban ne s'arrête pas, le dessin dure 3 secondes			

Les actions codées sont toutes abordables mais tout le monde ne réussira pas tout.  
 Chacun va « entrer » dans l'activité comme il l'estime : grande prise de risque ou pas, recherche d'esthétique ou pas, recherche d'originalité ou pas. Tout est admis à partir du moment où le ruban vit.  
 Ce sont souvent les garçons qui commencent à faire des lignes au sol (même sans tapis).  
 Les actions doivent aussi être codées.

Référentiel des passages au sol (exemples)		
 S'asseoir	 Une main au sol	 S'allonger
Le ruban est en mouvement avant, pendant et après le passage au sol. Il ne « traîne » pas		

Chaque élève va devoir ensuite se situer dans le code et se poser les questions suivantes :  
 - Est-ce que je réussis ou pas ?  
 - Pourquoi je ne réussis pas ?  
 - Qu'est-ce que je dois changer pour réussir ?  
 Ensuite, chacun travaille à son niveau, avec une alternance de travail des dessins et travail au sol. Les « entraînements » peuvent se faire sans musique.  
 Les enfants s'inventent en observant si « le ruban ne s'arrête pas », critères de réussite personnels.  
 Les deux peuvent être mixés pour inciter les filles à prendre des risques et les garçons à aller au bout de l'exploit sans arrêter le ruban.



Les signes au spectateur peuvent être répétés ou non, au sein, le saluer avec la main, faire une révérence, faire une mimique...

Ces signes sont souvent assez différents entre garçons et filles. L'originalité doit être recherchée. Même chose pour les statuts, souvent accablés pour les garçons et exaltés pour les filles.



Le moment le plus délicat est celui où l'élève doit prendre conscience qu'il ne réussit pas ou qu'il peut se leurrer : il est très difficile pour un petit garçon d'accepter de faire une figure moins difficile pour faire vivre son ruban. Il est difficile pour une petite fille qui réussit très bien à faire « danser » son ruban d'accepter de faire une figure qui va « gêner » son dessin ! C'est une étape indispensable pour que l'élève ne s'entraîne un projet d'apprentissage (aujourd'hui, je suis faite, demain j'apprendrai à...). L'entraide et l'observation ont souvent lieu.



- Combien d'arrêts du ruban pendant la durée de la musique ?

- Combien de dessins et de figures différentes sans rompre le ruban ?

C'est la classe pendant les moments de spectacle (et pas seulement dans les moments d'entraînement) qui compte. Tous doivent pouvoir dire à l'avance quelle explication ils vont faire et réussir.



## DANSER : LE PETIT CHAPERON ROUGE

Claire Pontais, professeure agrégée d'EPS, formatrice à l'ESPE de Caen-Basse-Normandie  
responsable de la revue *Contre Pied* (Centre EPS & Société)

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

ACTIVITÉ 2

Extrait de l'ouvrage [50 activités pédagogiques pour l'égalité filles/garçons à l'école](#),  
sous la direction de Virginie Houadec et Michèle Babilot, SCÉRÉN-CRDP de Midi-Pyrénées, 2008

Un des enjeux de la danse scolaire est de faire accéder les élèves à une activité expressive esthétique et artistique, au regard de la sensibilité et du ressenti, domaines traditionnellement réservés aux filles.

À l'école primaire, partir d'une histoire, d'un album, d'une poésie permet de faire entrer les élèves rapidement dans un projet expressif de danse. Les élèves sont ouverts à beaucoup de thèmes. Il est cependant parfois difficile de ne pas tomber dans les pièges des stéréotypes existants (attribuer les filles dans des rôles typiquement féminins – princesse, sorcière, petite... – et les garçons dans des rôles masculins – guerriers, aventuriers, robots... – ou de privilégier vitesse, gestes brusques chez les garçons et fluidité, douceur chez les filles). L'enjeu est de faire vivre aux garçons et aux filles ce qui leur est au départ inconnu dans un but de rencontre et de culture commune.

1



Faire une chorégraphie sur le Petit Chaperon rouge, qui donne a priori des rôles sexuels (le loup est un garçon, le chaperon une fille) est de ce point de vue intéressant à étudier avec des élèves (à partir de la GS) pour :

- faire accéder les enfants à une motricité expressive qui suppose un engagement de tout son être ;
- lutter contre les stéréotypes et les modes culturels dominants en proposant une nouveauté pour les deux sexes ;
- permettre aux enfants de découvrir des relations inhabituelles (mètre ou non) qui ne passent pas par le langage verbal (se toucher, se regarder...);
- permettre à tous et en particulier aux garçons d'oser entrer dans une activité esthético-motrice (non utilitaire).

Tout ce qui est dit pour cette situation du Petit Chaperon rouge sera valable pour tout autre conte, histoire ou poème.



- Être capable de se mouvoir en fonction d'une intention pour étonner les spectateurs : il s'agit de résoudre le décalage entre l'intention et la production qui sera regardée ;
- Utiliser l'espace, l'énergie, la musique, un vocabulaire gestuel stylisé en fonction d'une intention ;
- Accepter des relations avec l'autre (garçon ou fille) au service du projet chorégraphique ;
- Oser passer devant des spectateurs, devenir un spectateur exigeant et sensible.



### But du jeu :

Faire un spectacle ludique et validé à partir de l'histoire du Petit Chaperon rouge.

La danse est décomposée en quatre tableaux qui « évoquent » successivement la scène dans la forêt, la rencontre avec le loup et avec la grand-mère, jusqu'à la mort du loup.

Chaque tableau correspond à une séquence libre du livre. Il s'agit de dépasser le « raconté » et avoir comme projet d'intégrer le message de l'histoire (ce n'est pas du mime ou une reproduction de la réalité).

Intention	Contraintes de la situation	Ce qu'ils font, ce qui doit être amélioré	Critères de réussite à construire avec les enfants (exemples)
<p><b>1<sup>er</sup> tableau</b></p> <p>Le loup se promène (chasse, guette, fourberie).</p> <p>Le Chaperon se promène (se méfie, peur).</p>	<p>La musique incite les enfants à alterner sautillés et arrêt.</p> <p>À l'arrêt, il faut exprimer l'intention (peur ou chasse) avec la tête et le regard.</p>	<p>il faut apprendre à anticiper pour s'arrêter juste avec la musique.</p> <p>il faut apprendre à bouger la tête sans bouger le corps et avoir un regard expressif.</p>	<p>- Je danse bien si je m'arrête avec la musique et que je ne bouge plus du tout sous le titre.</p> <p>- Je regarde partout comme si j'avais peur.</p>
<p><b>2<sup>e</sup> tableau</b></p> <p>Le loup séduit le Chaperon (rencontre, découverte de l'autre).</p>	<p>Le loup retrouve son Chaperon et danse autour de lui, très près, sans le toucher.</p> <p>Cela doit être très lent.</p> <p>Ensuite, c'est le Chaperon qui tourne autour.</p>	<p>il faut apprendre à être très près de l'autre (caresser sans toucher), à faire durer l'action longtemps et très doucement.</p>	<p>Je danse bien :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- si je ne ris pas quand je regarde l'autre ;</li> <li>- si je suis toujours très près de lui ;</li> <li>- si je ne m'arrête pas avant le fin de la musique.</li> </ul>
<p><b>3<sup>e</sup> tableau</b></p> <p>Le Chaperon ramasse les champignons.</p> <p>Le loup mange la grand-mère (dynamisme).</p>	<p>Choisir deux ou trois gestes quotidiens, les transformer en les agrandissant énormément.</p> <p>Les répéter pendant la durée de la musique.</p> <p>De manière énergique.</p>	<p>il faut apprendre :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à déformer un geste quotidien jusqu'à ce qu'il ne ressemble plus à la réalité ;</li> <li>- à faire plusieurs fois le même geste ;</li> <li>- à soutenir un rythme.</li> </ul>	<p>Je danse bien si je fais toujours exactement le même geste (le loup qui mange) et que je le fais le plus grand possible (du sol ou profond).</p>
<p><b>4<sup>e</sup> tableau</b></p> <p>Combat entre loup et Chaperon (sérieux, dramatique).</p>	<p>Faire une fausse bagarre au ralenti.</p>	<p>Apprendre à se contrôler pour « faire semblant ».</p> <p>Apprendre à faire durer longtemps une action.</p>	<p>Je réussis :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- si je fais le plus doucement possible ;</li> <li>- si je ne ris pas ;</li> <li>- si je ne m'arrête pas avant le fin.</li> </ul>
<p>Mort du loup :</p>	<p>Libre (choisir son intention) : faire rire le spectateur, le surprendre (modifier la fin de l'histoire, etc.).</p>		



L'enseignant « conçoit la chorégraphie pour mettre en cohérence le projet de spectacle et ce que les élèves doivent apprendre.

Le tableau précédent est conçu **avant le module** pour les intentions et les contraintes. Les axes de progrès et les critères de réussite sont ajoutés en fonction des réponses et de l'implication des élèves.

Les **intentions** sont liées à l'histoire et à l'effet que l'on veut produire sur le spectateur. Pour guider les élèves, l'enseignant « imagine les actions corporelles qu'ils peuvent trouver, tout en restant ouvert » à leurs propositions.

Les **contraintes de la situation** « obligent » les élèves à transformer leur motricité par rapport à l'intention voulue. Elles viennent de la musique, de l'organisation de l'espace, du vocabulaire gestuel utilisé et des relations entre Loup et Chaperon. En danse comme dans toute activité, l'élève doit savoir « évaluer ou non pour mesurer l'écart entre son projet et sa réalisation. C'est déterminant pour les garçons notamment, qui ont peur d'être ridicules. La notion de réussite en danse n'a pas le même sens que dans les autres activités, elle n'est pas liée à une performance ou un gain par rapport à l'autre. Réussir en danse se « mesure » obligatoirement dans le regard du spectateur : « Tu vois bien quelle telle direction... as-tu réussi ? ». Ce qui suppose de décider avec les élèves « quels sont les critères pour dire qu'on a réussi ». Ces critères ne peuvent être écrits a priori, ils sont à construire avec les élèves au fur et à mesure de leurs travaux.



- Une salle d'EPS.

- Un montage musical à partir de la musique de *Une souris bricole au arros*.



Il faut lire et relire l'histoire avant d'aller danser (compréhension de récit) de façon à reconstruire avec les enfants les 4 tableaux, les intentions des personnages, leurs sentiments, leurs actions. Le livre contient des « mots-images » (expressions, illustrations, phrases reformulées...) qui servent des points d'appui pour entrer dans la danse.

Quelles actions-effectuer pour « raconter » avec son corps ? La musique peut être établie en classe.

Pour la **répartition des rôles**, les garçons pensent tous au départ qu'ils seront Loup et les filles Chaperon ! Mais des filles ont aussi envie d'être Loup, il faut donc négocier...

Si le module comporte 12 à 15 séances, les deux rôles seront travaillés alternativement et les rôles seront fixés juste avant le « spectacle ».

En maternelle, les enfants acceptent facilement la mixité des rôles. En CE2, l'allusion « Dans la forêt profonde » où le Petit Chaperon rouge est un garçon, leur permet de mieux répartir les rôles.



Une fois que l'histoire a été relue et que les enfants ont décidé globalement des gestes qu'ils pourraient faire, ils ont très envie d'aller danser dans le gymnase, ils pensent qu'ils n'auront aucun problème à faire ce qu'ils ont prévu.

À la première séance, ils jouent un ou deux tableaux (suivant la durée de la séance) et font un spectacle à la fin de la séance, en 2 groupes (spectateurs/ danseurs).

Ils sont déçus (tristement déçus) parce qu'ils voient immédiatement le décalage entre ce qu'ils voulaient faire et ce qu'ils ont fait réellement : « on va trop vite alors qu'on a dit qu'il fallait aller lentement ; beaucoup ont ri alors qu'il fallait avoir peur ; les gestes n'étaient pas assez grands et les spectateurs ne les voyaient pas bien ; beaucoup avaient le dos tourné au public ; on était trop tassé... »

Les critères de réussite se construisent ainsi progressivement.

Une fois les critères de réussite construits, chaque enfant doit prendre conscience de ce qu'il fait réellement (difficile parce qu'on ne se voit pas ; il faut faire appel aux sensations et au regard de l'autre).

Il y a ensuite un travail tableau par tableau pour :

- décider et épurer les gestes (retenir les plus intéressants, les débarrasser de ce qui est inutile) ;
- agrandir les gestes, les ralentir ;
- travailler l'expression au même temps (le regard, la concentration) ;
- se situer dans l'espace collectif (les uns par rapport aux autres).

Un tableau demande au moins 3 séances de travail spécifique. Ce travail de spectateur chorégraphique peut être facilité avec l'utilisation de la vidéo. Le rôle des spectateurs est important : faire attention à mieux les rôles, les enfants ayant tendance spontanément à regarder leur copain ou copine.



En maternelle, les élèves auront plus de difficulté à prendre conscience de ce qui se fait ou pas. Les critères de réussite doivent être très globaux. Il est très difficile d'obtenir des gestes identiques pour tous les élèves. Le travail en « ateliers » quasiment impossible ne constitue pas un objectif; les réponses de même nature (et non identiques) seront privilégiées.

---



Sur les relations-entre-garçons et filles, nous avons opté pour des jeux-loup-Chaperon non systématiquement mixtes. Le choix pourrait être différent, il nous a semblé qu'en primaire, la lutte contre les stéréotypes passait d'abord par la mixité des rôles-loup-Chaperon. Dans les situations de contact (séducteur du loup et fausse bagarret), il peut y avoir des situations. Il faut varier les rôles (en les tirant au sort par exemple) pour que les enfants s'habituent à jouer avec différents enfants, garçons ou filles. Pour éviter les approches trop affectives, il est nécessaire de centrer les enfants sur la relation-intention-expression. Il est intéressant de faire remarquer que deux filles ou deux garçons ne trouvent pas les mêmes réponses qu'un duo mixte pour que le groupe s'enrichisse de cette diversité.

Dans les discussions, il faut être vigilant sur la prise de parole. Les garçons peuvent avoir tendance à effacer au profit des filles dans cette activité.

---



Les critères de réussite sont des repères permanents qui permettent l'évaluation formative. Le spectacle en direct ou en vidéo constitue l'évaluation finale, sachant que la classe ne peut présenter un spectacle si celui-ci n'est pas abouti. Il en va de respect du spectateur!

## GENDARMES ET VOLEURS<sup>1</sup>

Claire Pontais, professeure agrégée d'EPS, formatrice à l'ESPE de Caen-Basse-Normandie  
responsable de la revue *Contre Pied* (Centre EPS & Société)

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

ACTIVITÉ 3

Extrait de l'ouvrage [50 activités pédagogiques pour l'égalité filles/garçons à l'école](#),  
sous la direction de Virginie Houadec et Michèle Babilot, SCÉRÉN-CRDP de Midi-Pyrénées, 2008



Dans les jeux et sports collectifs, ce sont les garçons, le plus souvent, qui investissent la cour de récréation, la majorité des filles « préférant » des jeux plus « calmes », prenant moins d'espace et ne présentant pas de confrontation. Les garçons pratiquent aussi beaucoup en dehors de l'école et ont donc une plus grande expérience que les filles dans ces activités. Faire des jeux collectifs à l'école, dans un but d'éducation physique, en réalité suppose d'aménager les règles pour permettre à tous, et en particulier aux filles, de jouer :

- en investissant de grands espaces ;
- en développant des pouvoirs moteurs spécifiques pour être autonomes et responsables de leurs choix au sein d'une équipe ;
- en se confrontant à des rapports d'opposition dans un contexte d'égalité des chances entre équipes.

Être garçons et filles mélangés permet de montrer que la mixité et la différence de niveaux n'est pas un handicap pour jouer et apprendre ensemble.

Ce dernier objectif est déterminant. En EPS, les jeux traditionnels ne peuvent être utilisés de manière classique, où les plus faibles sont éliminés, c'est contraire à l'éthique de l'école !

Il faut donc concevoir des jeux où les perdants ne sont pas éliminés. En effet, si un joueur est toujours perdant, c'est qu'il est « perdu » dans le jeu et s'il passe son temps dans la prison, il ne peut pas progresser. La seule solution pour qu'il progresse est qu'il joue, qu'il soit confronté au problème – dans une situation facilitante – mais confronté au problème tout de même : on peut jouer avec des effets de sélections, donner plusieurs vies ou, si ce n'est pas suffisant, donner un statut de « **joueur invincible** » (c'est-à-dire un nombre illimité de vies). Évidemment, ces « lives » ne peuvent être que le résultat d'une négociation (observations, constat, recherche de solutions) avec tous les élèves. Elles sont momentanées et directement liées aux progrès des joueurs dans la situation, personne n'est « invincible » à vie !

Ce que nous proposons ici pour les gendarmes et voleurs est à aménager pour d'autres jeux collectifs, dans le but d'éviter que filles ou garçons ne soient trop rapidement éliminés.

1

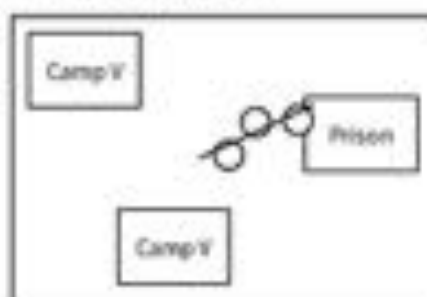


### Pour bien jouer, il faut :

- avant même et comprendre les règles du jeu pour pouvoir les respecter ;
- prendre rapidement des décisions en fonction de l'évaluation de la situation de jeu (évaluer les vitesses, les positions des uns et des autres et les distances pour anticiper et choisir entre telle ou telle action) ;
- empêcher la progression vers la prison : attraper ou surveiller la prison, choisir d'attraper tel joueur plutôt que tel autre en fonction de sa position, de celle du voleur, de sa vitesse... ;
- trouver le chemin le plus efficace pour aller délivrer : choisir entre poursuivre ou délivrer, choisir entre continuer ou perdre de vitesse, choisir entre une action individuelle ou collective ;
- accepter les règles différentes suivant les capacités des différents joueurs.



### Situation proposée : terrain de 15-20m x 30-40m



Nombre de joueurs : 1/3 de gendarmes (G) pour 2/3 de voleurs (V)

Les gendarmes doivent prendre le maximum de voleurs et les voleurs avoir le strict possible de prisonniers. Quand les G rattrapent, ils emmènent les V en « prison ». Pour que le jeu perdure, les V doivent aller délivrer les prisonniers (en touchant un joueur de la chaîne). Les V ont 2 temps pour se réfugier. Au départ, ils peuvent être hors de leur camp. La partie se termine quand tous les V ont été pris ou au bout de  $x$  minutes.

**Ce jeu peut apparaître très agressif aux enfants timides, notamment aux filles qui n'ont pas l'habitude des confrontations, parce qu'il est mouvementé (il y a des déplacements dans tous les sens) et que le gendarme a un pouvoir symbolique de mort (« je te prends la vie »). Le voleur a le pouvoir de « redonner la vie » (délivrer).**

Il y a cependant de la solidarité dans les deux équipes : les gendarmes pour surveiller la prison et les voleurs qui sont amenés à « sacrifier leur vie » pour sauver leurs équipiers. Le « sacrifice » n'est évidemment pas spontané chez les enfants !

Les règles peuvent varier mais répondent toujours à une **nécessité d'égalité des chances entre G et V.**

L'incertitude du résultat donne du sens au jeu. Si les voleurs gagnent toujours, les enfants ne voudront pas être gendarmes !

- L'égalité se traduit par 1/3 de gendarmes pour 2/3 de voleurs (de plus souvent) ;
- Les **règles relationnelles** liées au respect de l'autre sont importantes pour que le jeu soit accepté partout : un G attrape symboliquement (sans lui faire mal) le V, le V en retour respecte le « travail » de G : il ne se prisonne s'il a été touché, il ne se délivre pas « tout seul » ; si un V triche, il n'y a plus de jeu possible. Cet auto-arbitrage est un aspect symbolique important de ces jeux.



- Une cour ou un gymnase (plus le terrain est grand, plus la tâche est difficile pour les G) ;
- Des tapis ou plots pour les camps des voleurs et prison ;
- Des chaînes de 3 couleurs la semaine pour les G ;
- Trois équipes : A, B, C. Dans une séance : 3 jeux minimum, 2 équipes de voleurs contre une équipe de gendarmes (A est gendarme contre B+C, puis B contre C+A, puis C contre A+B).



**Les règles seront reconstruites avec les élèves en classe et au fur et à mesure des problèmes rencontrés dans le jeu. Toute règle doit correspondre à une nécessité.** La constitution des équipes est différenciée et sera faite par l'enseignant-e. Il faut banaliser la situation de dominations hiérarchiques de « chef » d'équipe qui choisit ses « équipiers » (les plus faibles, souvent des filles, étant choisis en dernier). Les équipes seront mixtes, équilibrées (égalité des chances entre équipes). Les équipes sont stables.



Dans des perspectives séquentielles, la priorité est la **compréhension du but du jeu, la compréhension et l'acceptation du règlement**. Il est souvent nécessaire de modifier le règlement (voir variantes) ou les équipes jusqu'à ce que le jeu fonctionne, c'est-à-dire qu'il y ait égalité des chances (cela peut prendre deux ou trois séances). Les discussions après le jeu portent sur la compréhension du règlement et sur les « organisations » collectives.

Cette phase peut comporter les évolutions suivantes :

- Les V, s'ils ont été sortis, courent partout et ne sont pas délivrés : les G gagnent tout le temps, les prisonniers éternels !
- Les G perdent parce qu'ils ne surveillent pas la prison.
- Les G s'organisent et gagnent : quelles stratégies pour les voleurs ?

La problématique est alors posée. Pour progresser, les enfants sont devenus conscients de leur propre implication au sein du jeu et des stratégies possibles. L'accord est mis sur le jeu des voleurs.

#### Tous les élèves sont-ils impliqués dans le jeu ?

Il s'agit de repérer les élèves « perdus dans le jeu », non pour stigmatiser leur comportement mais leur permettre d'intégrer réellement le jeu.

À partir d'une observation guidée par l'enseignant et : qui ne sort pas du camp ? Qui est toujours attrapé ? Qui ne délivre jamais ? Qui est jamais délivré ? (Compter le nombre de fois où on est prisonnier, nombre d'enfants que l'on a délivrés...). Les élèves prennent conscience de ce qu'il faut faire pour réussir. Cela fait aussi prendre conscience que certains « ne sont pas sortis du camp » ou sont toujours attrapé « et ». Il faut faire émerger l'idée de **règles momentanéement aménagées** pour diminuer la charge affective et leur permettre d'entrer dans le jeu.

Ex. : donner 2 vies : « maisons » observées à ces joueurs pour rendre plus facile le trajet camp/prison ; joueur « invincible » : Ce joueur « invincible » joue contre les autres, il essaie d'aller délivrer, mais s'il est attrapé, il retourne dans son camp au lieu d'aller en prison, il multiplie donc son nombre de tentatives.

Tous les élèves doivent comprendre l'utilité de ces « fautes » et leur caractère non durable. Dès qu'un joueur « invincible » réussit à délivrer plusieurs fois, il reprend la règle initiale.

#### Comment mieux jouer ? Quelles stratégies nouvelles mettre en place ?

Faire émerger d'abord les stratégies individuelles : partir quand le G a le dos tourné, faire des zigzags en fonction de la position des G...

Une fois que chacun a pu identifier ses propres stratégies, il est possible de centrer les élèves sur des stratégies collectives : on part à 2 ou 3 en même temps pour mobiliser les G au même moment, il y en a un qui va délivrer.

À la fin de la séquence (10 à 12 séances), les élèves sont capables d'établir des règles d'action pour tous les rôles (si je vois ça... alors je fais ça...).

- Qu'est-ce qu'un gendarme efficace ?
- Qu'est-ce qu'un voleur malin ?
- Qu'est-ce qu'un prisonnier actif ?



La plupart du temps, l'élève **progresses dans le jeu global** avec alternance de phase de jeu et de phase de réflexion sur le jeu : discussions sur ce que l'on a fait ou devrait faire pour progresser.

Des situations dérivées (exercices ou jeux à thème) peuvent être proposées.

Elles sont créées comme des situations « d'exercice » : des jeux à effectifs réduits, des situations de surnombre (beaucoup moins de G que de V), des situations orientées dans un cadre limité. Il est souvent nécessaire de séparer garçons et filles dans ce jeu collectif (sans ballon), en revanche, l'équilibre des équipes est toujours aussi déterminant.

Les variantes tiennent essentiellement de l'ajustement du règlement en fonction des problèmes des élèves :

- les gendarmes peuvent se déplacer partout ou avoir des endroits interdits (plus les gendarmes peuvent s'approcher du camp des voleurs, plus la liberté des voleurs diminue) ;
- le nombre de prisonniers : plus il y a de prisonniers, plus il y a de possibilités qu'ils soient délivrés ;
- le temps de jeu peut être limité, ce qui oblige à prendre plus de risques pour délivrer.



Il est fort utile de faire dessiner les enfants pour qu'ils identifient et verbalisent les stratégies mises en œuvre.

Dans toute discussion, faire attention de donner la parole, commenter les dessins aussi bien aux filles qu'aux garçons.



Elle porte sur deux aspects :

- le respect du règlement,
- la capacité à tenir efficacement les deux rôles (notamment la capacité à prendre des informations pour attraper, ne pas se faire attraper et délivrer).

## OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- Permettre la découverte et/ou l'amélioration de la maîtrise de la balle au pied.
- Jouer au football.
- Favoriser la mixité des activités sportives et récréatives.

## ACTIVITÉS PRÉALABLES

- Pratique de jeux et sports collectifs (jeux pré-sportifs, hand-ball, basket-ball...).
- Négociation relative aux jeux et espaces de la cour de récréation.

## DURÉE

- Plusieurs séances d'EPS de 40 à 60 minutes.

## MATÉRIEL

- Ballons de football.
- Cordes à sauter.
- Plots, cerceaux.

## ACTIVITÉS POSSIBLES

### Échauffement

Pour l'échauffement, on pourra par exemple avoir recours à la corde à sauter, activité connotée « féminine », alors même qu'elle est très sportive, et pratiquée par exemple par les boxeurs !

Cette activité est excellente pour travailler l'aspect technique (pour lequel les filles auront sans doute une longueur d'avance), mais également sur les plans musculaires et cardio.

### Jeu de football

Il s'agit d'un jeu complexe, dont la maîtrise allie technique, stratégie, connaissance des règles... Y plonger directement les élèves qui ne l'ont jamais pratiqué serait les mettre en échec. Toutefois, on peut faire jouer une partie (courte) à titre de situation de référence, pour constater les progrès ultérieurement, le jeu de foot étant l'objectif final de la séquence.

Possibilité de faire jouer des équipes de 4 ou 5 joueurs et joueuses, de mettre quatre cages de buts...

### Jeux de balle au pied

Afin de favoriser la mise en confiance des plus faibles, et notamment des filles qui ne jouent pas au foot, l'enseignant-e aura soin dans sa progression de faire alterner ateliers techniques (dribbles, slaloms, tirs...)



et situations de jeux balle au pied. Pour ces derniers, il est tout à fait possible d'adapter de nombreux jeux connus et pratiqués par les élèves avec ballon en main ou sans ballon :

- Relais divers : avec cerceaux, plots pour slalomer, haie à franchir, etc.
- Béret : situation de un-e contre un-e ; marquer un but (une seule cage ou une par équipe)
- Cage à l'écureuil (un ballon par enfant).
- Épervier-ballon (avec ou sans contrainte de « porte » à passer) : chaque élève traverse l'aire de jeu en dribblant balle au pied, l'épervier doit tenter de prendre le ballon.
- Ballon château : le point est marqué quand on abat le plot-cible placé dans un cerceau.
- Thèque-football ; ballon moderne (cf. documents suivants, issus du *Fichier de jeux sportifs*, collection Viens jouer, Francas ; fiches reproduites avec l'aimable autorisation des Francas.)

### CRITÈRES DE RÉUSSITE

- Participation de tous et toutes.
- Prise de conscience par chacun-e de ses capacités motrices, quel que soit son sexe.
- Progrès dans la maîtrise de la balle au pied.
- Plaisir de jouer et de progresser ensemble.
- À plus long terme : incidences sur les jeux dans la cour de récréation.

### BIBLIOGRAPHIE

- Pasquier, Gaël (2013). *Les pratiques enseignantes en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à l'école primaire, vers un nouvel élément du curriculum*. Thèse de doctorat. Université Paris Ouest Nanterre La Défense
- Fiches de la revue EPS<sup>39</sup>
- *Fichier de jeux sportifs*, les Francas, Collection Viens jouer.

---

39 Cf. <http://www.revue-eps.com/>

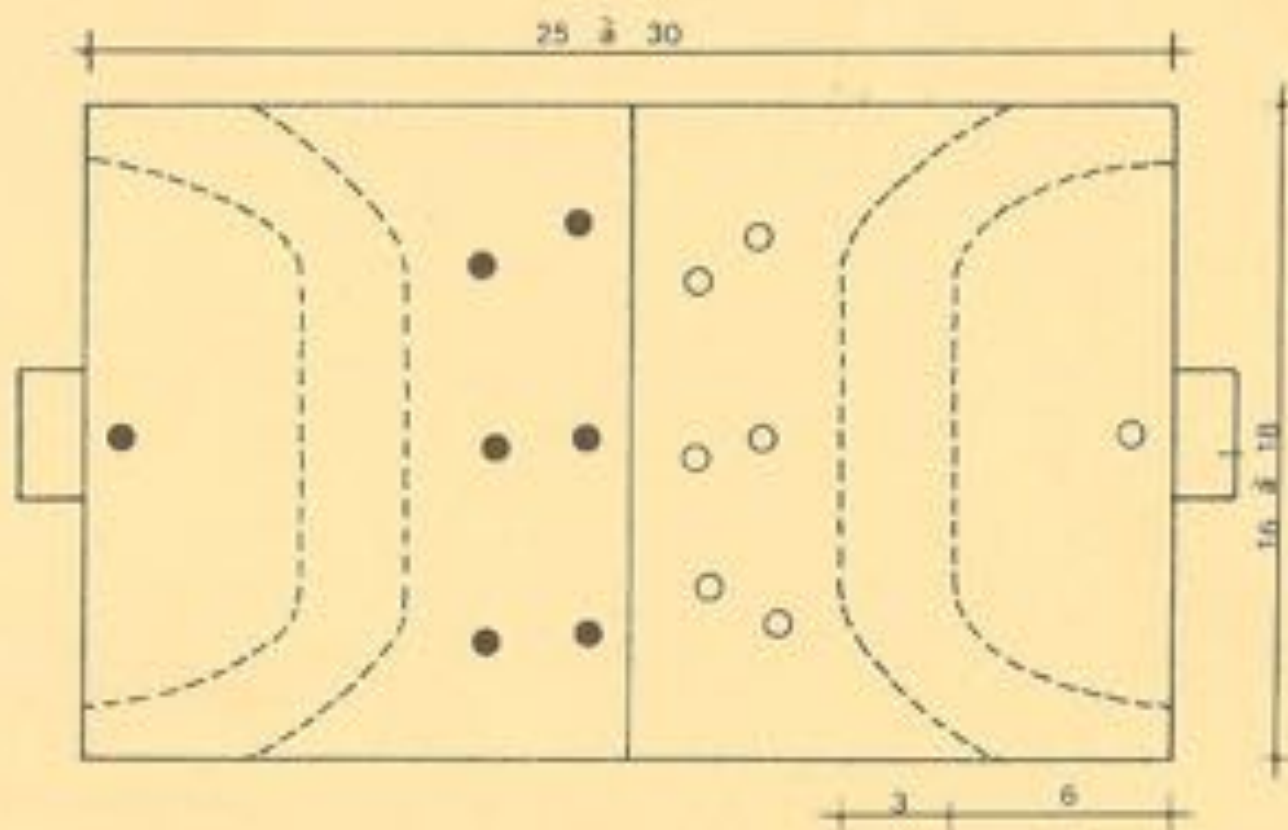
<b>6</b>	<b>BALLON MODERNE</b>		
	EFFECTIF	AGE	MATÉRIEL
	6 à 7 joueurs par équipe	Minimum 10 ans	1 ballon (type hand)

### INTERET

- Maîtrise du corps : adresse, dribbles, course...
- Structuration de l'espace et du temps.
- Maîtrise de l'engin : passes et contrôle à la main et au pied.
- Maîtrise d'opposition : marquage, démarquage.
- Organisation de l'équipe.

*Ce jeu associe les règles du hand-ball et du foot-ball. Il demande un très grand nombre de capacités, une réflexion permanente pour trouver la meilleure façon de jouer soit à la main soit au pied. Cette particularité développe la faculté d'adaptation des joueurs qui ont sans cesse à changer leurs dispositions d'attaque ou de défense.*

Tracé du terrain : hand-ball



## BUT

Marquer plus de buts que l'adversaire

- soit à la main au-delà de la zone des 6 m
- soit au pied au-delà de la zone des 9 m

## DEROULEMENT

Engagement au centre du terrain par l'équipe tirée au sort. L'engagement se fait au pied. Après chaque but il en est de même.

### Règles :

- + pour pouvoir prendre le ballon à la main il faut que celui-ci rebondisse sur le sol (on ne ramasse pas un ballon à terre). On peut aussi le soulever au pied
- + quand on joue à la main, les règles du hand sont applicables exceptée celle du coup de pied : dribble, reprise de dribble, dribble en l'air, arrachage de balle...
- + les coups-francs et les touches se font au pied.
- + lorsque le gardien a bloqué le ballon, il le renvoie à un de ses équipiers qui doit le toucher avec une partie quelconque de son corps avant de pouvoir le prendre à la main
- + un joueur ayant la balle en main n'a pas le droit de la poser à terre pour jouer au pied, mais il peut le passer à un de ses partenaires
- + pénalty : en cas de faute grave (brutalité) : pénalty, soit à la main (7m) soit au pied (10m)
- + sorties de balle :
  - en touche : remise en jeu par l'équipe adverse, au pied
  - en ligne de but :
    - + sortie par un attaquant ou le gardien : remise en jeu par le gardien
    - + sortie par un défenseur : corner (remise en jeu depuis un angle du terrain, au pied)

### Adaptations :

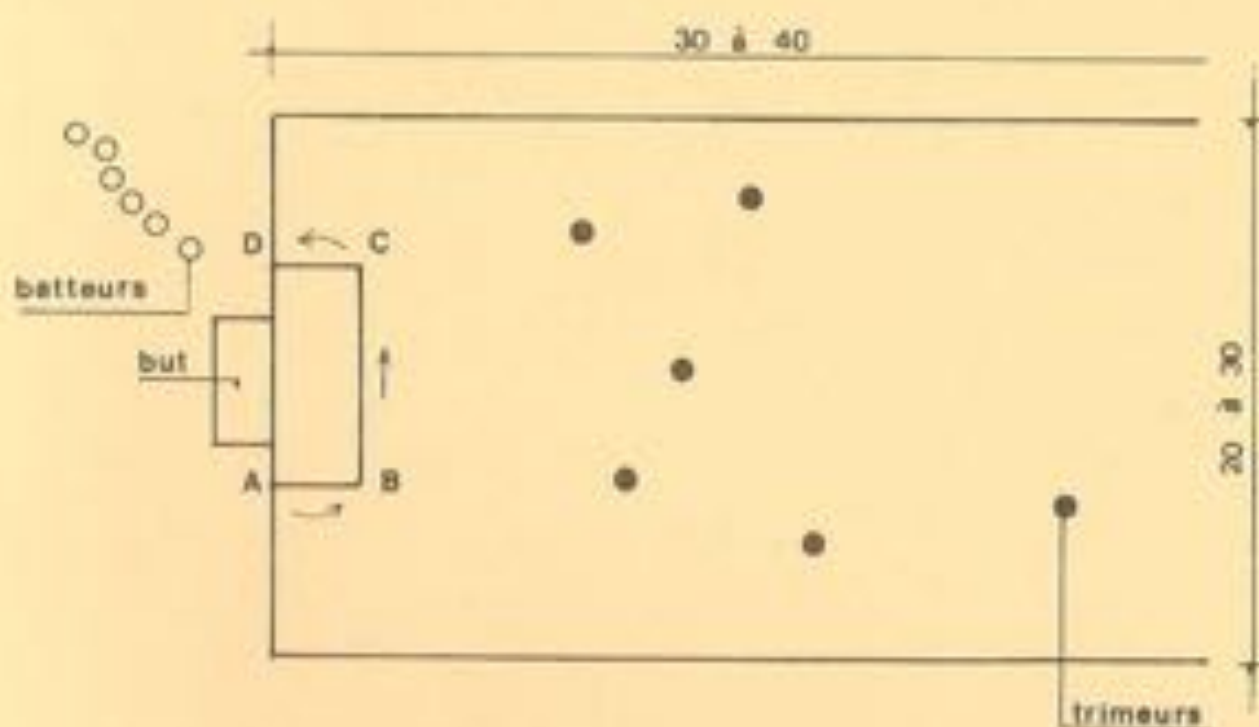
Ce jeu étant très complexe, il faudra introduire les règles très progressivement.

9	THEQUE FOOTBALL		
	EFFECTIF	AGE	MATERIEL
	2 équipes de 5 à 10 joueurs	Minimum 9 ans	— deux ballons de foot

### INTERET

*En plus des intérêts éducatifs cités pour les autres théques, la théque football permet d'aboutir à l'amélioration technique de ce sport, tout en restant un jeu.*

**Tracé du terrain :** terrain de football ou possibilité de matérialiser des buts et une surface de réparation.



### BUT :

Chaque équipe essaie de marquer le plus grand nombre de points.

### DEROULEMENT :

Les joueurs  $\bigcirc$  sont en position de batteurs. Le premier envoie en direction du terrain un premier ballon placé en D. Aussitôt, il se dirige en A où est posé un deuxième ballon, avec lequel il effectue, en dribblant au pied, le parcours A - B - C - D.

Pendant ce temps l'équipe adverse (celle des trimeurs) récupère le ballon et, après avoir effectué au minimum trois passes, tire au but (non gardé), en restant à l'extérieur de la zone ABCD.

### Règles :

- interdiction pour les trimeurs de toucher la balle avec les mains et de se déplacer avec le ballon.

### Décompte des points :

- si le batteur arrive en D avant que le but ne soit marqué, son équipe marque un point.
- si les trimeurs marquent le but avant que le batteur ait fini son parcours, ils marquent un point.

### Adaptations :

Le point doit pouvoir être marqué aussi bien par les batteurs que par les trimeurs. Si ce n'est pas le cas, il faudra adapter le jeu :

- pour les batteurs :
  - en augmentant la longueur du trajet A B C D.
  - en ajoutant des difficultés sur le trajet (obstacles/chicanes)
- pour les trimeurs :
  - en faisant varier le nombre de passes
  - en limitant la zone de tir (au-delà des 18 m par exemple)
  - en diminuant la largeur des buts

### VARIANTES :

- 1) **En gardant la dominante football :**  
Les batteurs sont en cercle à l'extérieur du terrain (l'engagement se fait alors du point de corner). Ils doivent faire un tour au ballon (en jouant au pied) avant que le but ne soit marqué.
- 2) **Thème-basket :** le tir au but est remplacé par un panier à marquer  
Fichier de jeux) n° 79
- 3) **Thème-hand-ball :** Fichier de jeux n° 80
- 4) Peut aussi s'adapter au rugby, au volley.

# Sport : le saviez-vous ?

Pour vos discussions avec les élèves... ou les collègues !

## LES JEUX OLYMPIQUES À LA LOUPE

Les jeux olympiques modernes furent organisés en 1896 par le baron Pierre de Coubertin. Les femmes n'y participaient pas car le principal artisan du mouvement s'opposait de façon résolue à la compétition féminine, certainement sous l'influence de la société de son temps, mais aussi par adhésion inconditionnelle aux idéaux olympiques grecs. De Coubertin soutenait que la différente physiologie de « la femme » et son rôle dans la société la rendaient inadaptée à l'activité sportive.

Les femmes réussirent quand même à participer à la deuxième Olympiade, à Paris en 1900, de manière non officielle, aux épreuves de tennis, croquet, voile et golf. En 1908, à Londres, 36 femmes participèrent sur un total de 2008 athlètes, et toujours de manière non officielle, aux épreuves de tir à l'arc, patinage, voile, tennis et courses en embarcations à moteur. Aux Jeux de 1912, à Stockholm, les femmes furent également admises aux épreuves de natation : l'australienne Fanni Durack triompha au 100 m crawl en égalisant le temps réalisé à Athènes (1896) par le médaillé en or masculin.

Après la première Guerre mondiale, les femmes participèrent pour la première fois de manière officielle aux Jeux à Anvers, en 1920. En 1928 à Amsterdam elles purent s'inscrire aux épreuves d'athlétisme et donc leur nombre augmenta « considérablement » : 290 femmes sur un total de 2883 athlètes. Entre 1928 et 1936 (Berlin) furent insérées des épreuves féminines dans presque toutes les principales disciplines olympiques.

**Quelques pistes de réflexion : Au-delà de l'aspect historique, on peut faire réfléchir les élèves sur la mixité des disciplines, la célébrité des sportives et des sportifs, le manque de reconnaissance et de publicité des équipes féminines, ainsi que sur le postulat suivant :**

« Le rôle du comité international olympique (CIO) est d'encourager et soutenir la promotion des femmes dans le sport, à tous les niveaux et dans toutes les structures, dans le but de mettre en œuvre le principe d'égalité entre hommes et femmes. »

Savez-vous en quelle année les femmes ont pu participer de manière officielle aux Jeux olympiques ? Dans quelles disciplines ? Combien de noms d'athlètes femmes connaissez-vous ? Et d'hommes ? Savez-vous que maintenant il existe des disciplines mixtes ? Lesquelles ? Qu'en pensez-vous ?

Avez-vous déjà entendu parler des Gay Games ? Qu'est-ce que ça veut dire ? Quelle est votre opinion sur cette manifestation ?

Que pensez-vous de la Russie qui a accueilli les derniers JO et mène une politique homophobe ?

## Football

Connaissez-vous le nom du capitaine de l'équipe de France ? Et celui de la capitaine de l'équipe de France ?

Combien de noms de joueurs connaissez-vous ? De joueuses ?

Savez-vous quand aura lieu la prochaine coupe du monde féminine ?

Combien de clubs de foot masculins connaissez-vous ? Et de clubs de foot féminins ?

Avez-vous déjà regardé à la télévision des matchs de foot de femmes ? Pourquoi ?

## Tennis

Pouvez-vous citer des noms de joueurs ? De joueuses ?

Avez-vous déjà entendu le nom Suzanne Lenglen ? Et celui d'Amélie Mauresmo ?

Le principe 6 de la Charte olympique stipule que : « toute forme de discrimination à l'égard d'un pays ou d'une personne fondée sur des considérations de race, de religion, de politique, de sexe, ou autres est incompatible avec l'appartenance au mouvement olympique. »

Accueillie à Monaco, la 127<sup>e</sup> session du Comité International Olympique a adopté à l'unanimité de ses membres, lundi 8 décembre 2014, la recommandation 14 proposant l'inclusion de « la non-discrimination selon l'orientation sexuelle » dans ce 6<sup>e</sup> principe.

### UNE CHAMPIONNE D'EXCEPTION : SUZANNE LENGLEN (1899-1938)

La fabuleuse histoire de Suzanne Lenglen commence, en 1910, à l'âge de 11 ans quand son père lui offre une raquette de tennis pour lui permettre de jouer sur le court en terre battue de la propriété familiale dans l'Oise. Il remarque rapidement l'adresse et le plaisir de sa fille à jouer au tennis et décide de l'entraîner. Suzanne Lenglen passa des heures à renvoyer la balle sur des cibles placées ici et là sur le court. Les progrès furent fulgurants.

En 1914, le jour de ses 15 ans, elle remporte le championnat du monde sur terre battue (le futur Roland Garros), à Saint-Cloud. Durant la 1<sup>ère</sup> Guerre mondiale, Suzanne Lenglen continue de s'entraîner avec qui elle peut : des amis de passage ou des officiers de retour du front. De cette période, elle gardera l'habitude de jouer avec des partenaires masculins pour s'endurcir. Elle améliore également son physique et ses coups.

En 1919, elle a 20 ans et affronte en finale du tournoi à Wimbledon la championne anglaise, Dorothea Lambert Chambers, qui a déjà remporté ce tournoi à 7 reprises. À la surprise générale, c'est Suzanne Lenglen qui gagne sur le score de 10/8 4/6 9/7. À partir de ce moment-là, elle devient imbattable jusqu'en 1926, avec 6 titres à Wimbledon, 6 titres aux Internationaux de France, 2 médailles olympiques.

Mais au-delà de son fabuleux palmarès, elle surprend par sa façon de jouer et de s'habiller. Toujours à la recherche de la perfection, Suzanne Lenglen offre un jeu à la fois physique et élégant. Athlétique, elle possède un très bonne maîtrise des techniques du tennis et elle eut une influence capitale sur tous les aspects du tennis féminin : jeu, esprit, costume. Elle fut la première à adopter le service de haut en bas, alors que les joueuses servaient jusqu'alors par en dessous. Elle invente également une nouvelle façon de s'habiller. Elle est la première à porter des jupes plus courtes (juste en dessous des genoux). Entourée de sa mère, qui s'occupe de ses tenues vestimentaires, et de son père, coach et entraîneur, Suzanne Lenglen devient la première « star » de l'histoire du tennis. On la surnomme « La diva du tennis ». Depuis sa victoire à Wimbledon en 1919, elle est également approchée par les grandes personnalités, invitée à des banquets et à des réceptions, elle aura beaucoup d'amants et de protecteurs.

Grâce à sa célébrité, elle popularise le tennis et les joueuses bénéficient ainsi d'une meilleure reconnaissance. Suzanne Lenglen inspire, également, ses amis et partenaires masculins Henri Cochet, René Lacoste, Jacques Brugnon et Jean Borotra, les futurs Mousquetaires. Enfin, elle profite de sa célébrité pour se mettre à écrire des ouvrages sur les techniques du tennis.

Idole du public française au tournoi, elle quitte pourtant le tennis amateur en 1926, prend part à une tournée professionnelle aux États-Unis qui a pour conséquence de la faire radier à vie de la Fédération française de tennis. Elle est la première sportive de l'histoire à considérer le sport comme un métier. Elle rentre en 1933 à Paris où elle ouvre une école de tennis.

Suzanne Lenglen, atteinte de leucémie, meurt en 1938 et il faudra attendre 47 ans pour que la Fédération Française de Tennis lui rende hommage, en 1985, en baptisant le deuxième central de Roland Garros : « Suzanne Lenglen ».

## GAY GAMES

Les Gay Games ont été fondés par le décathlonien olympique américain Tom Waddell. La première édition eut lieu à San Francisco en 1982. Les Gay Games se déroulent tous les quatre ans, comme les Jeux olympiques. La dernière édition a rassemblé près de 9 500 participant-es, soit un millier de sportifs et sportives de moins que lors des Jeux olympiques d'été de 2012. La délégation française aux Gay Games est encadrée par la Fédération sportive gaie et lesbienne sous le nom « Équipe France ».

L'édition 2014 a eu lieu à Cleveland. Paris organise les Gay Games en 2018, après avoir remporté la sélection le 7 octobre 2013 devant Londres, Orlando, Amsterdam, Limerick, Rio de Janeiro et São Paulo.

Les Gay Games sont ouverts à toutes et à tous, sans distinction d'âge, d'orientation sexuelle, de religion, de nationalité. Aucun standard de performance sportive n'est exigé.

Selon la charte d'organisation, la manifestation est « promotrice de valeurs de tolérance ».

La Fédération Sportive Gaie et Lesbienne promeut les valeurs du sport dans le respect de l'autre. Plusieurs fédérations nationales ont signé une charte de lutte contre l'homophobie dans le sport.

## RESSOURCES

### Filmographie

Les films sont plus précisément décrits dans la filmographie, p.240.

- *Thokosani football club : team spirit*, Thembela Dick, 2014.
- *Ladies turn*, Hélène Harder, 2012.
- *The battle of sexes*, James Erskine et Zara Hayes, 2013.
- *Billy Elliott*, Stephen Daldry, 2000.
- *Joue-la comme Beckham*, Gurinder Chadha, 2002.
- *Alice Milliat, la conquête du sport féminin*, André Drevon, 2003.

### Bibliographie

- *Philo mène la danse*, Séverine Vidal, Talents hauts, 2010. (cf. p.237)
- *Je ne suis pas comme toi*, Isabelle Rossignol, L'École des loisirs, collection Neuf, 2006. (cf. p.237)

### Sitographie

- Le test de féminité dans les compétitions sportives.  
<http://www.epsetsociete.fr/Le-test-de-feminite-dans-les>

### Associations

- SOS homophobie : <http://www.sos-homophobie.org/>
- Les Dégommeuses : <https://fr-fr.facebook.com/chacha10201>



# OUTILS ET RÉFÉRENCES

# Textes réglementaires

## PREMIERS TEXTES

En France, le 26 décembre 1976, les décrets d'application de la loi Haby du 11 juillet 1975 généralisent les classes mixtes à tous les établissements d'enseignement publics du primaire et du secondaire. Elles s'étaient progressivement imposées dans les écoles maternelles et élémentaires au cours des années 60 afin de faciliter la gestion des effectifs dans un contexte d'urbanisation rapide et de dépeuplement des campagnes. La mixité s'est donc instaurée dans un premier temps pour répondre à des considérations pratiques sans que soit menée parallèlement une réflexion pédagogique et politique sur le mélange des sexes.

Néanmoins, depuis la première circulaire concernant le fonctionnement des établissements mixtes du 3 juillet 1957, la nécessité d'œuvrer pour l'égalité des sexes à l'école est régulièrement énoncée par des textes officiels :

- le décret du 31 octobre 1961 qui met en application la convention des Nations-Unies de 1960 concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement préconise l'élimination de « toute conception stéréotypée des rôles de l'homme et de la femme à tous les niveaux et dans toutes les formes d'enseignements ».
- sous l'impulsion du ministère des droits de la Femme, après l'élection de François Mitterrand à la présidence de la République, l'arrêté du 12 juillet 1982 intitulé « Action éducative contre les préjugés sexistes » ajoute la lutte contre ces derniers « à l'ensemble des programmes pour toutes les disciplines et activités éducatives ainsi que pour tous les niveaux d'enseignement des premier et second degrés ».
- en 1989, la loi d'orientation sur l'éducation dite « loi Jospin » précise dans son préambule que « les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieurs [...] contribuent à favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes. » Cette disposition est reprise par l'[article L121-1 du code de l'éducation](#) modifié par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005.

### Prévention des conduites à risque et comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté

- Circulaire n° 98-108 du 1<sup>er</sup> juillet 1998 (BOEN n° 28 du 9 juillet 1998)  
<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo980709/scoe9801172c.htm>

### Éducation à la citoyenneté dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire

- Circulaire n° 98-140 du 7 juillet 1998 (BOEN n° 29 du 16 juillet 1998)  
<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo980716/scoe9801847c.htm>

### Éducation à la sexualité et la prévention du SIDA

- Circulaire n° 98-234 du 19 novembre 1998 (BOEN n° 46 du 10 décembre 1998)  
<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo981210/MENE9802931C.htm>



On peut dire que même si avant 1998 un certain nombre de textes officiels publiés au bulletin officiel de l'éducation nationale (BOEN) et relatifs à l'éducation à la sexualité témoignaient d'une relative évolution, c'est véritablement cette circulaire qui commence à aborder ces questions, en particulier au point 2.4 intitulé « droit à la sexualité et respect de l'autre », où la préconisation consiste

à « comprendre qu'il puisse y avoir des comportements sexuels variés » et au point 2.5. sur l'« exercice du jugement critique » qui doit permettre de « développer l'esprit critique à l'égard des stéréotypes en matière de sexualité, en amenant notamment les élèves à travailler sur les représentations idéalisées, irrationnelles et sexistes ».

Cette circulaire est abrogée et remplacée par la circulaire n°2003-027 (cf. ci-après, p.205).

### Orientations pour l'éducation à la santé à l'école et au collège

▪ Circulaire n°98-237 du 24 novembre 1998 (BOEN n°45 du 3 décembre 1998)

<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo981203/SCOE9802899C.htm>

### Repères pour l'éducation à la sexualité et à la vie



En septembre 2000, la brochure « Repères pour l'éducation à la sexualité et à la vie », émanant de la direction de l'enseignement scolaire rappelle que « l'éducation à la sexualité doit permettre, entre autres, de renforcer la compréhension et l'acceptation des différences » (p.6). Les questions de la « normalité » en matière sexuelle sont abordées et celle de l'homosexualité est clairement énoncée comme un possible parmi d'autres, ne devant donner lieu à aucun jugement de valeurs. Cependant, la question de l'homosexualité est traitée plus spécifiquement page 32 à l'intérieur d'un chapitre un peu maladroitement appelé « les questions difficiles » où les notions d'identité et d'orientation sexuelles sont mal explicitées, allant même jusqu'à de fâcheux contresens. Cette contribution sera intégralement reprise - et en l'état - dans le guide du formateur pour l'éducation à la sexualité au collège et au lycée, diffusé en février 2004 (p.44).

▪ Guide (février 2004, actualisé)

[http://media.eduscol.education.fr/file/Action\\_sanitaire\\_et\\_sociale/68/2/education\\_sexualite\\_112682.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/Action_sanitaire_et_sociale/68/2/education_sexualite_112682.pdf)

### Mallette pédagogique *Bonheur d'aimer*

Distribuée à partir de septembre 2000 jusqu'en 2001, à raison d'une mallette par établissement, on trouve dans cette mallette un support pédagogique pour les cours de sciences de la vie et de la terre, un support pédagogique pour l'infirmière ou l'infirmier (pour l'accueil, l'écoute, et l'information dans le respect de la confidentialité), un support pédagogique pour l'équipe éducative, une cassette vidéo d'une dizaine de minutes (transmission de la vie et prévention des risques). On y trouve aussi des fiches thématiques à destination des élèves, répondant de manière simple et accessible à leurs principales questions et préoccupations. À noter, une fiche sur le sexisme et le machisme, et une autre consacrée à l'homosexualité et l'homophobie.

Dans le support pédagogique pour l'équipe éducative, la fiche n°4 propose de replacer différentes définitions en face du terme approprié. Parmi les termes, on trouve l'identité et l'orientation sexuelle. La fiche n°5 propose, par petits groupes non mixtes, de faire réfléchir les garçons à « l'inventaire de ce [qu'ils attendent] d'une relation amoureuse avec une fille et de ce [qu'ils croient] qu'elle attend [d'eux] », et aux filles de faire « l'inventaire de ce [qu'elles attendent] d'une relation amoureuse avec un garçon et de ce [qu'elles croient] qu'il attend [d'elles] ».

### Convention interministérielle pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif

En 2000, cette convention donne lieu à un document de travail destiné au personnel de l'éducation nationale publié au bulletin officiel en novembre 2000 sous le titre *À l'école, au collège, au lycée, de la mixité à l'égalité*. Cette convention est réactualisée en 2006.

### À l'école, au collège et au lycée, de la mixité à l'égalité

- BOEN hors série n° 10 du 2 novembre 2000

<http://www.education.gouv.fr/bo/2000/hs10/hs10.htm>

Ce BOEN propose une série de scénarios pouvant être utilisés comme supports de débat et de travail avec les élèves. Pour chaque domaine, des petits scénarios sont assortis des stéréotypes auxquels ils font référence, posent les conséquences de ce qui se joue dans cette situation et recommandent des actions possibles. Ainsi, dans le scénario 6.4, un surveillant entend à plusieurs reprises un élève se faire traiter de « pédé ». Le constat qui accompagne cette situation et les stéréotypes qui y sont associés rappelle que « certaines expressions ont tendance à faire partie du langage courant et à être considérés comme anodines. Pourtant, elles sont l'expression d'une violence verbale sexiste et sexuelle, liée à une représentation stéréotypée de l'homme et de la femme, de la masculinité ou de la féminité ». Le document officiel qui tient à aborder les conséquences induites par de tels propos explique que « cela risque d'enfermer le garçon dans une identité imposée par le groupe. On renforce ainsi les images traditionnelles de ce que doit être un garçon ou une fille ».

Les recommandations sur la conduite à tenir dans de tels cas appellent à « réagir sur les propos tenus en rappelant l'importance des notions de liberté, de respect et d'acceptation des différences quelles qu'elles soient », et, « plus largement, proposer dans le cadre des séquences d'éducation à la sexualité une réflexion permettant aux élèves de comprendre et de respecter les orientations sexuelles de chacun et de chacune ».



Ce texte inscrit la lutte contre l'homophobie dans le cadre d'une pédagogie antisexiste. On le voit là, en deux ans, l'éducation nationale a mené une réflexion sur l'éducation au respect des différences et aborde avec beaucoup moins de frilosité les questions relatives aux orientations sexuelles non conventionnelles.

### Politique de santé en faveur des élèves

- Circulaire n° 2001-012 du 12 janvier 2001 (BOEN spécial N° 1 du 25 janvier 2001)

<http://www.education.gouv.fr/bo/2001/special1/texte.htm>

En janvier 2001, la circulaire n° 2001-012 concernant l'orientation générale pour la politique de santé en faveur des élèves précise les missions des médecins scolaires et des infirmières. Ce texte développe dans sa partie introductive les déclinaisons académiques et départementales de la politique de santé. Il indique « un bilan régulier de la politique menée en matière de santé est régulièrement présenté devant les organismes paritaires : CTPA et CHSA ». La même précision est faite en ce qui concerne les départements.

### Journée mondiale de lutte contre le sida, 1<sup>er</sup> décembre 2001

- Circulaire n° 2001-245 du 21 novembre 2001 (BOEN n° 44 du 29 novembre 2001)

<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo011129/MENE0102529C.htm>

En novembre 2001, avec la circulaire n° 2001-245 relative à la journée mondiale de lutte contre le SIDA, le combat contre le sexisme et l'homophobie devient explicite à travers cette phrase « la prévention tout comme la lutte contre les exclusions et les discriminations, souvent liées à l'intolérance qui chaque jour dans la société, et parfois dans nos établissements, prend le visage ignoble des injures sexistes, de l'homophobie, du machisme, des rapports de force, voire des violences sexuelles constituent les axes forts des actions qui doivent être menées dans les établissements scolaires ».

Selon cette circulaire, l'éducation à la sexualité « doit aujourd'hui intégrer les questions liées à la mixité, à la lutte contre le sexisme, l'homophobie, et permettre de mieux prendre en compte les attentes

des jeunes, avec leurs différences et leurs préoccupations spécifiques ». De manière plus pratique, cette circulaire affirme que tout doit être « mis en œuvre pour assurer une information sur les lignes d'écoute mises à disposition des jeunes (affichage des numéros verts) », en donnant la liste des numéros dont la ligne Azur (0 801 20 30 40).



Ce n'est qu'en 2002 qu'est inscrite dans le cahier des charges de la deuxième année de formation dans les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) la nécessité de sensibiliser les futur-es professeur-es des écoles aux « représentations sociales, familiales, professionnelles de la femme et ses conséquences (choix de parcours, métiers) » et à « la gestion de la mixité scolaire ». En 2007, ces éléments disparaissent du nouveau cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM mais celui-ci indique que « le professeur connaît [...] les valeurs de la République et les textes qui les fondent : liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations ; mixité ; égalité entre les hommes et les femmes ».



Il revient néanmoins à chaque IUFM de choisir quelle place et quel volume horaire sont attribués à cet enseignement ; de fait, il reste bien souvent optionnel.

Enfin, toujours en 2002, les programmes d'enseignement de l'école primaire incluent dans les « points forts » d'histoire pour les élèves de cycle 3 qui ont habituellement entre 9 et 11 ans, « l'inégalité entre l'homme et la femme exclue du vote et inférieure juridiquement » au XIX<sup>e</sup> siècle et recommande pour l'ensemble des périodes de ne pas oublier « le rôle de groupes plus anonymes, ni celui des femmes, dont on soulignera la faible place dans la vie publique ». Néanmoins, ces programmes demeurent parfois ambivalents et mentionnent « l'heure des mamans » dans « les jalons du temps social » de l'enfant d'école maternelle. En conservant cette formulation traditionnelle pour désigner la fin de la journée de classe de l'élève, ils véhiculent une représentation stéréotypée de la féminité et, en creux, de la masculinité, qui fait de la garde et de l'éducation des enfants une activité dévolue aux mères. En outre, le programme d'éducation civique note que « les sciences expérimentales font mieux comprendre les différences entre garçon et fille », formulation ambiguë qui faute d'explication pourrait tout aussi bien servir un discours favorable au déterminisme biologique. Ces différents éléments ne sont pas repris par les nouveaux programmes de 2008 qui comptent cependant parmi les compétences attendues à la fin du cycle 3 la capacité à « appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons » ; en histoire, le suffrage universel de 1848 est bien qualifié de masculin mais Marie Curie est la seule femme figurant parmi la liste de personnages historiques à traiter en classe.

### Éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées

• Circulaire n°2003-027 du 17 février 2003 (BOEN n°9 du 27 février 2003)

<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo030227/MENE0300322C.htm>

Cette circulaire rappelle que « l'évolution des mentalités, des comportements, du contexte social, juridique et médiatique dans le domaine de la sexualité, ainsi que des connaissances scientifiques liées à la maîtrise de la reproduction humaine a conduit les pouvoirs publics à développer l'éducation à la sexualité en milieu scolaire comme une composante essentielle de la construction de la personne et de l'éducation du citoyen. Dans le cadre de sa mission d'éducation en complément du rôle de premier plan joué par les familles, l'école a une part de responsabilité à l'égard de la santé des élèves et de la préparation à leur future vie d'adulte : l'éducation à la sexualité contribue de manière spécifique à cette formation dans sa dimension individuelle comme dans son inscription sociale ».

Selon les auteurs de cette circulaire, cette démarche est « légitimée, entre autres, par la lutte contre les préjugés sexistes ou homophobes ».

D'ailleurs, comme il est rappelé dans ce texte, « tout adulte de la communauté éducative contribue à réguler les relations interindividuelles et à développer chez les élèves des savoir-être tels que le respect de soi et de l'autre ou l'acceptation des différences. Les pratiques éducatives impliquent une nécessaire cohérence entre les adultes participant au respect des lois et des règles de vie en commun qui s'exercent aussi bien dans le cadre de la mixité, de l'égalité, que de la lutte contre les violences sexistes et homophobes, contraires aux droits de l'homme ».

Comme le faisait la circulaire n°2001-245 du 21/11/2001 (cf. ci-avant, p.204) mais de façon plus précise et en appuyant davantage, la circulaire du 17 février 2003 rappelle que « les personnels des établissements scolaire doivent assurer la diffusion [des] informations notamment en mettant à disposition des élèves des dépliants et un espace d'affichage sur les structures locales et les numéros verts ».

### **Santé des élèves : programme quinquennal de prévention et d'éducation**

- Circulaire n° 2003-210 du 1er décembre 2003 (BOEN n°46 du 11 décembre 2003)  
<http://www.education.gouv.fr/bo/2003/46/MENE0302706C.htm>

### **Convention pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif du 29 juin 2006 (extrait)**

- Texte complet : <http://media.education.gouv.fr/file/88/9/3889.pdf>

« 2- Assurer auprès des jeunes une éducation à l'égalité entre les sexes

« L'action menée en matière d'orientation ne peut porter ses fruits que si d'autres leviers sont activés en amont. Développer la réflexion des jeunes, tout au long de leur scolarité, sur la place des femmes et des hommes dans la société, constitue une condition essentielle pour amener, filles et garçons, à élargir leurs horizons professionnels.

« Au-delà, cette réflexion vise à transmettre une culture de l'égalité à celles et ceux qui construiront la société de demain. Il s'agit de promouvoir dans le cadre du système éducatif, l'égalité entre les sexes, et ainsi de faire évoluer la société dans son ensemble. Cet apprentissage de l'égalité, basé sur le respect de l'autre sexe, implique notamment la mise en œuvre d'actions de prévention des comportements et violences sexistes.

« En ce sens, les Parties s'engagent à :

« 2.1 Intégrer dans les enseignements dispensés, la thématique de la place des femmes et des hommes dans la société

- Développer la thématique de l'égalité entre les sexes dans les divers enseignements ;
- Valoriser le rôle des femmes dans les enseignements dispensés ;
- Inciter les professionnels de l'édition à renforcer la place des femmes dans les manuels scolaires et écarter tout stéréotype sexiste de ces supports pédagogiques ;
- Mettre en place des actions de sensibilisation aux stéréotypes sexistes véhiculés dans les médias ;
- Développer dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche les études et recherches sur le genre. »

### Protection du milieu scolaire : comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC)

- Circulaire n° 2006-197 du 30 novembre 2006 (BOEN n° 45 du 7 décembre 2006)

<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/45/MENE0602019C.htm>

Cette circulaire relative au CESC, indique dans son point « 2.1 Prévention de la violence » que :

« Le CESC concourt à l'élaboration du diagnostic de sécurité (8), qui vise à fournir les éléments d'information et de réflexion dans l'établissement scolaire pour prévenir des situations de violence, assurer le suivi des événements et organiser, le cas échéant, l'appui et l'aide aux victimes.

« À partir de ce constat, le CESC propose la stratégie à mettre en œuvre, les actions à engager au sein de l'établissement et les modalités d'évaluation. Les actions éducatives visant à prévenir les atteintes à l'intégrité physique et à la dignité de la personne, qu'elles soient liées à la protection de l'enfance, aux actes à caractère raciste ou antisémite (9), aux comportements sexistes et homophobes, aux violences sexuelles (10) ou encore aux pratiques de bizutage (11) doivent y trouver toute leur place. »

### Préparation de la rentrée 2008

- Circulaire n° 2008-042 du 4 avril 2008 (BOEN n° 15 du 10 avril 2008)

<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/15/MENE0800308C.htm>

Cette circulaire de préparation de la rentrée scolaire est structurée autour de dix grandes orientations prioritaires, dont la neuvième consiste à « lutter contre toutes les violences et toutes les discriminations, notamment l'homophobie ».

« L'école doit offrir à tous les enfants des chances égales et une intégration réussie dans la société.

« Sa mission est donc aussi de promouvoir l'égalité entre les hommes et les femmes, de permettre une prise de conscience des discriminations, de faire disparaître les préjugés, de changer les mentalités et les pratiques. Au sein des établissements, une importance particulière devra être accordée aux actions visant à prévenir les atteintes à l'intégrité physique et à la dignité de la personne : violences racistes et antisémites, violences envers les filles, violences à caractère sexuel, notamment l'homophobie. »

### Lutte contre les discriminations et mixité

- Loi du 27 mai 2008

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000018877783>

La loi du 27 mai 2008 « portant diverses dispositions d'adaptation au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations » prévoit dans son article 2 la possibilité d'organiser des enseignements « par regroupement des élèves en fonction de leur sexe » afin de résoudre certains problèmes posés par la mixité scolaire.



En laissant supposer que les élèves auront parfois à vivre des apprentissages en tant que fille ou en tant que garçon, la loi du 27 mai 2008 risque de fragiliser l'égal accès de tous et de toutes à tous les savoirs.

### Éducation à la sexualité :

- *Guide d'intervention pour les collèges et les lycées* (août 2008, partiellement actualisé)

[http://media.eduscol.education.fr/file/Action\\_sanitaire\\_et\\_sociale/52/6/education\\_sexualite\\_intervention\\_114526.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/Action_sanitaire_et_sociale/52/6/education_sexualite_intervention_114526.pdf)

### Préparation de la rentrée 2009

• Circulaire n° 2009-68 du 20 mai 2009 (BOEN n° 21 du 21 mai 2009, encart)

<http://www.education.gouv.fr/cid27581/mene0911464c.html>

La circulaire de préparation de la rentrée 2009 précise, parmi 15 priorités, dans un chapitre consacré aux discriminations :

« Lutter contre la violence et les discriminations

« Face à la montée des incivilités, parfois au sein même de l'institution, l'importance de l'éducation civique dispensée aux élèves doit être réaffirmée. À cet égard, les nouveaux programmes de l'école maternelle, de l'école élémentaire et du collège demeurent d'indispensables références pour les enseignements comme pour la vie scolaire. Ils sont ancrés au socle commun de connaissances et de compétences qui fixe au nombre des acquis fondamentaux de la scolarité obligatoire la maîtrise de compétences civiques et sociales (connaissance des symboles de la République, connaissance et pratique du droit et des règles de la vie collective, comportements respectueux d'autrui).

« Le refus des discriminations : L'École est un lieu où s'affirme l'égalité de dignité de tous les êtres humains : la communauté éducative doit faire preuve de la plus grande vigilance et de la plus grande fermeté à l'égard de toutes les formes de racisme, d'antisémitisme, d'homophobie et de sexisme. Tout propos, tout comportement qui réduit l'autre à une appartenance religieuse ou ethnique, à une orientation sexuelle, à une apparence physique, appelle une réponse qui, selon les cas, relève des champs pédagogique, disciplinaire, pénal ou de plusieurs d'entre eux.

« Les règlements intérieurs doivent impérativement mentionner le refus de toutes les formes de discrimination et les nommer clairement, ainsi que l'interdiction de tout harcèlement discriminatoire portant atteinte à la dignité de la personne. Il en va de même pour les propos injurieux ou diffamatoires.

« Dans les lycées, la campagne d'affichage sur le thème « Parler de sa différence », organisée à compter de la fin de la présente année scolaire et poursuivie à la prochaine rentrée, sensibilisera la communauté éducative à la lutte contre l'homophobie. Elle sera complétée par le dispositif d'écoute téléphonique « ligne Azur » (0810 20 30 40). Les enseignements et l'éducation à la sexualité, dans leurs différents développements, offriront par ailleurs l'occasion de répondre aux questions que peuvent se poser les élèves. »

### Préparation de la rentrée 2010

• Circulaire n° 2010-38 du 16 mars 2010 (BOEN n° 11 du 18 mars 2010, encart n°2)

<http://www.education.gouv.fr/cid50863/mene1006812c.html>

Dans cette circulaire de rentrée, dans le chapitre intitulé « responsabiliser les équipes et les élèves à tous les niveaux », le point 1.3.5 est consacré à « prévenir et lutter contre les violences et les discriminations ». Il y est précisé :

« Depuis septembre 2009, les établissements ont intégré dans leur règlement intérieur la mention du refus de toutes formes de discriminations, en les nommant clairement, ainsi que l'interdiction de tout harcèlement discriminatoire, propos injurieux ou diffamatoires portant atteinte à la dignité de la personne.

« Les établissements favoriseront l'esprit d'initiative des élèves autour de projets visant à prévenir les atteintes à la dignité de la personne. Ils s'attacheront aussi à promouvoir l'égalité entre les sexes à tous les niveaux d'enseignement, par un apprentissage précoce qui permet de combattre les représentations



stéréotypées et de construire dès la maternelle d'autres modèles de comportement, notamment en matière de choix et d'ambition scolaires. »



Évidemment, il est tout à fait improbable que l'ensemble des établissements ait intégré dans leur règlement intérieur ce refus de toutes discriminations, mais cela permet au moins de le redire.

### Règlement intérieur dans les établissements publics locaux d'enseignement

- Circulaire n° 2011-112 du 1<sup>er</sup> août 2011 (BOEN spécial n° 6 du 25 août 2011)  
[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=57068](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57068)

Cette circulaire parle de discipline et de règlement intérieur :

« Le respect de l'autre et de tous les personnels, la politesse, sont autant d'obligations inscrites au règlement intérieur. Il en est de même pour toutes les formes de discriminations qui portent atteinte à la dignité de la personne. Le refus de tout propos ou comportement à caractère raciste, antisémite, xénophobe, sexiste et homophobe ou réduisant l'autre à une apparence physique ou à un handicap nécessite d'être explicité dans le règlement intérieur. »

### Éducation à la santé dans les établissements du second degré

- Note d'information de la DEPP n° 11-17  
[http://media.education.gouv.fr/file/2011/74/4/DEPP-NI-2011-17-education-sante-etablissements-second-degre\\_201744.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2011/74/4/DEPP-NI-2011-17-education-sante-etablissements-second-degre_201744.pdf)



Bilan de la DEPP sur l'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires en 2008-2009, cette note, attendue depuis deux ans, a été bloquée par le MEN, donc elle est un peu décalée. Elle établit le bilan de ce qui se fait dans les établissements, et la mise en place de projets, sur critères institutionnels, qui peuvent être des coquilles vides. L'EAS est prise en charge majoritairement par les personnels de santé, puis les professeur-es de SVT, elle fait rarement l'objet d'un travail d'équipe. Les thèmes du sexisme et de l'homophobie sont peu abordés. Éduquer, c'est faire le pari que chacun-e est capable de devenir soi-même, donc cela induit l'absence de norme, contrairement à l'enseignement de savoirs normés. Les programmes de SVT abordent la reproduction, donc c'est le point de vue de l'hétérosexualité et de la sauvegarde de l'espèce ! Si on est dans l'esprit des séances d'éducation affective et sexuelle, en tant qu'éducation au respect et aux sentiments, on se trouve en décalage avec l'enseignement scientifique. Le manque de motivation et d'engagement des enseignant-es peut s'expliquer en partie par les lacunes en matière de formation, alors que le besoin est réel. Nécessité aussi de savoir identifier les besoins des élèves. Le Rapport Nisand alerte sur le problème des grossesses précoces. L'éducation à la sexualité est abordée par des problèmes, après le SIDA et le préservatif, on revient à la pilule, en fait on se préoccupe surtout de coûts au niveau de l'état.

### Politique éducative de santé dans les territoires académiques

- Circulaire n° 2011-216 du 2 décembre 2011 (BOEN n° 46 du 15 décembre 2011)  
[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=58640](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=58640)

« Objectif 3 : Généraliser l'éducation à la sexualité, faciliter l'accès à la contraception et maintenir un bon niveau d'information sur le VIH/sida et les principales IST.

« Inscrite dans le code de l'éducation, l'éducation à la sexualité est intégrée dans les compétences sociales et civiques du socle commun de connaissances et de compétences. Pour améliorer et renforcer chez

les élèves une véritable culture de la responsabilité individuelle et collective, les trois séances annuelles d'éducation à la sexualité doivent être résolument mises en œuvre<sup>40</sup>. Conçue comme une composante de la construction de la personne, elle intègre, en particulier, l'apprentissage du respect mutuel, l'égalité entre les garçons et les filles et l'acceptation des différences. D'autres thématiques peuvent également être abordées comme par exemple les violences faites aux femmes, en cohérence avec le plan de lutte interministériel traitant de cette problématique (parmi les thèmes innovants du futur plan figurent notamment les mariages forcés, les mutilations sexuelles et la prostitution).

« Elle apporte des informations concrètes sur l'accès à la contraception, la prévention des grossesses non désirées, les IST et le VIH/sida, en cohérence avec la campagne nationale annuelle d'information sur la contraception et le plan de lutte contre le VIH et les IST 2010-2014, coordonnés par le ministère chargé de la santé. »

### **Campagne contre le harcèlement à l'école, janvier 2012**

- Site internet dédié

<http://www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr/>

- Charte d'engagement (extraits ci-dessous)

[http://media.education.gouv.fr/file/02\\_Fevrier/20/9/La\\_lutte\\_contre\\_le\\_harcelement\\_-\\_Ministere\\_de\\_L\\_education\\_nationale\\_208209.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/02_Fevrier/20/9/La_lutte_contre_le_harcelement_-_Ministere_de_L_education_nationale_208209.pdf)

« Un élève est victime de harcèlement lorsqu'il est soumis de façon répétée et à long terme à des comportements agressifs visant à lui porter préjudice, le blesser ou le mettre en difficulté de la part d'un ou plusieurs élèves. Il s'agit d'une situation intentionnellement agressive, induisant une relation d'asservissement psychologique qui se répète régulièrement. » (Olweus, 1993)

« Le harcèlement est un phénomène qui concerne 10 à 15 % des enfants et adolescents en âge de scolarité obligatoire en France. Le harcèlement existe à toutes les étapes de la scolarité. Toutefois, les risques sont les plus forts en fin de primaire et au collège, période charnière de la construction de soi et de son affiliation au groupe.

« Or, les conséquences psychologiques, sociales et scolaires, à court comme à long terme, pour la victime comme pour l'agresseur, peuvent être graves : décrochage scolaire, voire déscolarisation, désocialisation, anxiété, dépression, somatisation, conduites autodestructrices, voire suicidaires.

« Aussi, toute la communauté éducative doit être mobilisée pour prévenir ces situations, permettre aux élèves victimes de sortir du silence, demander et obtenir de l'aide, pour traiter les situations de harcèlement avérées et faire cesser ce phénomène. Les initiatives qui mobilisent la participation des élèves dans la création d'outils de prévention et celles qui s'appuient sur les ressources de l'environnement doivent être encouragées. [...]

« Travailler sur le harcèlement avec l'ensemble des élèves dans le cadre des programmes et des heures de vie de classe, de la formation de délégués et de médiateurs, d'actions de sensibilisation (concours, forum...), inscrire les actions de prévention dans la durée. »

- Guide pratique

[http://www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr/wp-content/uploads/2012/01/guide\\_pratique\\_le\\_harcelement\\_entre\\_eleves1.pdf](http://www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr/wp-content/uploads/2012/01/guide_pratique_le_harcelement_entre_eleves1.pdf)

---

40 La DEPP fait donc là un constat d'échec.



Dans ce guide, est citée, parmi les différences susceptibles de déclencher le harcèlement, l'identité de genre : garçon jugé trop efféminé, fille jugée trop masculine.

A *contrario*, dans le livret édité par l'association « les Petits Citoyens » et l'UNICED<sup>41</sup>, destiné à l'école primaire, les stéréotypes de genre sont flagrants dans la caractérisation des cinq enfants que l'on retrouve dans les scénarios ! Filles : douce et gentille, mais aussi curieuse et chipie, fofolle et romantique, qui pense toujours aux autres. Garçons : un aventurier, et un « fortiche de la classe ».

#### **Programme d'actions gouvernemental contre les violences et les discriminations commises à raison de l'orientation sexuelle ou de l'identité de genre**

- Site internet du ministère des droits des femmes

<http://femmes.gouv.fr/programme-dactions-gouvernemental-contre-les-violences-et-les-discriminations-commises-a-raison-de-lorientation-sexuelle/>

- Programme (extrait ci-dessous)

[http://femmes.gouv.fr/wp-content/uploads/2012/11/violence\\_v5%2B\\_06-2011.pdf](http://femmes.gouv.fr/wp-content/uploads/2012/11/violence_v5%2B_06-2011.pdf)

« 2. S'appuyer sur la jeunesse pour faire évoluer les mentalités

« Notre jeunesse est, à l'égard de ces sujets, partagée entre une plus grande ouverture d'esprit et des préjugés homophobes persistants.

« À l'âge où les questionnements sur la sexualité apparaissent, les jeunes sont les plus vulnérables face aux violences homophobes qui sont la première cause de suicide chez les adolescents. Les prévalences de tentatives de suicide sont de 12,5% chez les hommes homosexuels ou bisexuels et de 3% chez les hommes hétérosexuels (données INPES). Il est donc essentiel de mener une politique globale de prévention de l'homophobie qui se décline dans tous les domaines de la vie des jeunes.

« Les jeunes, les enseignant-es, les associations ont beaucoup d'idées pour avancer sur ce sujet. Nous devons ouvrir les portes des établissements scolaires à ces initiatives.

« *Dans le milieu scolaire, développer l'éducation à la sexualité et à l'égalité*

« La circulaire du 17 février 2003 relative à l'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées sera actualisée : les acteurs doivent pouvoir s'en saisir, sans difficulté, dans tous les milieux scolaires, de façon adaptée à chaque âge. Un groupe de travail établira un plan d'action sur les aspects affectifs autant que biologiques de l'éducation à la sexualité, à l'échéance de décembre 2012. Une association de lutte contre l'homophobie y sera associée, pour que la question y soit justement traitée.

« De nouvelles associations qui proposent des interventions en milieu scolaire contre l'homophobie pourront faire l'objet d'un agrément national, conformément aux modalités en vigueur.

« *Prévenir les violences homophobes à l'école*

« La formation initiale des personnels d'enseignement, d'orientation et d'éducation intégrera une sensibilisation à la lutte contre les discriminations liées à l'orientation sexuelle et à l'identité de genre.

<sup>41</sup> <http://www.lespetitscitoyens.com/LECTURE/ESOSP-Harcelement/index.html>

ou [http://www.agircontreharcelementalecole.gouv.fr/wp-content/uploads/2012/02/et\\_si\\_on\\_s\\_parlait\\_du\\_harcelement\\_a\\_l\\_ecole2.pdf](http://www.agircontreharcelementalecole.gouv.fr/wp-content/uploads/2012/02/et_si_on_s_parlait_du_harcelement_a_l_ecole2.pdf)

« Une délégation ministérielle a été créée par le ministre de l'éducation nationale contre toutes les violences en milieu scolaire. Par des enquêtes de victimation, elle permettra de mieux connaître la violence spécifique et trop souvent cachée que constitue l'homophobie.

« Le ministère de l'éducation nationale a lancé une mission relative à la lutte contre l'homophobie, qui portera notamment sur la prévention du suicide des jeunes victimes d'homophobie. Des propositions seront faites au début de l'année 2013.

« La "ligne azur", ligne d'écoute pour les jeunes en questionnement à l'égard de leur identité sexuelle, fera l'objet d'une campagne de communication dans les établissements en janvier 2013. »

### **Égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif**

▪ Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, 2013-2018 (BOEN n° 6 du 7 février 2013; extrait ci-dessous)

[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=67018](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=67018)

« C'est bien la mission du système éducatif de faire réussir chacun et chacune, fille ou garçon, de la maternelle à l'enseignement supérieur. Cette réussite implique que les valeurs humanistes d'égalité et de respect entre les femmes et les hommes, les filles et les garçons, soient transmises et comprises dès le plus jeune âge. [...]

▪ la réussite scolaire des filles contribue pleinement à la construction de l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes. L'éducation à l'égalité, au respect mutuel et la lutte contre toutes les formes de violence à l'école s'inscrivent dans la perspective d'une forte mobilisation contre les représentations sexistes ;

▪ l'éducation à la sexualité, dans toutes ses dimensions, soit assurée pour les filles et les garçons. Les savoirs scientifiques issus des recherches sur le genre, les inégalités et les stéréotypes doivent nourrir les politiques publiques mises en place pour assurer l'égalité effective entre filles et garçons, femmes et hommes.

« La convention est articulée autour de trois chantiers prioritaires qui seront déclinés dès 2013 :

1. Acquérir et transmettre une culture de l'égalité entre les sexes ;
2. Renforcer l'éducation au respect mutuel et à l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes ;
3. S'engager pour une plus grande mixité des filières de formation et à tous les niveaux d'étude. »

### **Préparation de la rentrée 2013**

▪ Circulaire n° 2013-060 du 10 avril 2013 (BOEN n° 15 du 11 avril 2013, encart; extrait ci-dessous)

[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=71409](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71409)

« La politique éducative s'inscrit dans le cadre global et cohérent de la politique gouvernementale mise en œuvre depuis la rentrée 2012 et doit combattre toutes les formes de discriminations, qui nuisent à la cohésion sociale et à l'épanouissement de chacun comme individu et comme citoyen. En la matière, trois priorités ont été identifiées : la lutte contre le racisme et l'antisémitisme, la lutte contre l'homophobie et la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons. »

## L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements

▪ Rapport n° 2013-041 de l'inspection générale de l'éducation nationale - mai 2013

<http://www.education.gouv.fr/cid73201/l-egalite-entre-filles-et-garcons-dans-les-ecoles-et-les-etablissements.html>



Ce rapport fait un tour de la question plutôt complet, ses analyses sonnent juste, ses recommandations paraissent pertinentes et globalement en phase avec nos revendications... y compris sur les moyens financiers : le cadre budgétaire contraint est pointé de façon récurrente comme un frein vers l'égalité. Sur le fond, face à la fronde déclenchée par la droite et son extrême contre ce qui serait la « théorie du genre », ce rapport est positif et peut servir de base à une réflexion approfondie et durable. Complet, pragmatique, il éclaire les actions entreprises mais aussi les insuffisances et les obstacles à une meilleure prise en charge par tous-tes les acteurs et actrices. Il décrit comment la société, la famille et l'école participent au système inégalitaire en laissant la part belle aux stéréotypes. Il permet de comprendre les enjeux et les obstacles d'une meilleure prise en charge institutionnelle de l'égalité, sans illusion sur sa durée mais convaincant quant à ses objectifs. On peut regretter que les organisations syndicales n'aient pas été sollicitées et que les enseignant-es n'aient pas non plus été consulté-es. On peut également s'étonner que la lutte contre l'homophobie, qui pourtant a bien quelque chose à voir avec le sexisme et les inégalités, soit absente des préconisations du rapport.

## Discriminations LGBTphobes à l'école, état des lieux et recommandations

▪ Mission et rapport « Teychenné » - juin 2013

<http://www.education.gouv.fr/cid72996/remise-d-un-rapport-sur-les-discriminations-homophobes-a-l-ecole-au-ministre-de-l-education-nationale.html>

Dans la continuité du plan d'action interministériel de l'automne 2012, le ministre de l'éducation nationale Vincent Peillon a missionné Michel Teychenné afin qu'il rédige « un rapport sur les actions et mesures qu'il serait envisageable de décliner dans nos écoles et nos établissements, pour lutter contre les discriminations liées à l'orientation sexuelle ou à l'identité de genre. »

Ce rapport brosse le tableau des conséquences dramatiques qu'ont les LGBTphobies sur les jeunes scolarisé-es et fait le constat que la communauté éducative est encore trop peu mobilisée, que ce soit sur le plan de la lutte contre les discriminations ou sur celui de l'éducation à la sexualité. Il préconise de sensibiliser l'ensemble des personnels, de former les enseignant-es et les chef-fes d'établissements, d'impliquer les élèves et leurs parents dans les actions de prévention, de développer les partenariats avec les associations, et d'intégrer ces problématiques dans les programmes de l'éducation nationale, afin que l'école puisse éduquer pleinement au respect de la diversité.



Malheureusement, ce rapport reste pour l'instant lettre morte...

Lors de son évaluation de la mission interministérielle de lutte contre les violences et discriminations LGBT, en juin 2014, la CNCDH, commission nationale consultative des droits de l'Homme, a constaté que le ministère de l'éducation nationale était le mauvais élève de la classe !

▪ CNCDH : avis sur la lutte contre les violences et discriminations commises à raison de l'orientation sexuelle et de l'identité de genre - 26 juin 2014

<http://www.cncdh.fr/fr/actualite/avis-sur-la-lutte-contre-les-violences-et-discriminations-commises-raison-de-lorientation>

### Les ABCD de l'égalité

En septembre 2013, le ministère des droits des femmes et le ministère de l'éducation nationale mettent en place le dispositif expérimental des *ABCD de l'égalité* dans 600 classes primaires de 10 académies. Dès la mise en place, la généralisation, après évaluation, est annoncée pour septembre 2014.



#### Objectifs :

- intervenir dès l'école primaire pour lutter contre la formation des inégalités filles/garçons dès le plus jeune âge, en agissant sur les représentations des élèves et les pratiques des acteurs de l'éducation ;
- offrir aux enseignants des outils et des ressources ;
- aider à la prise de conscience des préjugés, dans et hors la classe ;
- transmettre une culture de l'égalité entre les sexes.

#### ▪ Site des ABCD de l'égalité

<http://www.cndp.fr/ABCD-de-l-egalite/> (N.B. : ce lien est obsolète : il redirige automatiquement vers le site mis en place le 25 novembre 2014. Voir ci-après. ).

Le site proposait différentes ressources, dont des conférences filmées et des séquences pédagogiques en littérature, arts plastiques et éducation physique. Il renvoyait également à des ressources externes.

Voir également ci-après, p.220, le document *Attaques réactionnaires contre l'école, les ABCD de l'égalité, le SNUipp-FSU*.

#### ▪ Communiqué de presse du ministre de l'éducation nationale du 1<sup>er</sup> octobre 2013 (extrait ci-dessous)

<http://www.education.gouv.fr/cid74165/experimentation-des-abcd-de-l-egalite-dans-10-academies-volontaires-pour-transmettre-des-le-plus-jeune-age-la-culture-de-l-egalite-et-du-respect-entre-les-filles-et-les-garcons.html>

« La transmission des valeurs d'égalité et de respect entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, constitue une des missions essentielles de l'école encore réaffirmée par la loi du 8 juillet 2013 de refondation de l'École de la République et par le lancement en cette rentrée de l'Année de l'égalité à l'école. Les inégalités de réussite scolaire et d'orientation déterminent trop souvent celles que l'on retrouve dans les carrières professionnelles des filles et des garçons.

« Parce que l'École doit être le lieu de l'apprentissage de l'égalité et celui de la réussite de toutes et tous, Vincent Peillon, ministre de l'éducation nationale et Najat Vallaud-Belkacem, ministre des droits des femmes et porte-parole du Gouvernement, mettent en place une expérimentation dans 10 académies et plus de six cent classes des « ABCD de l'égalité ».

« Mis au point par un comité d'experts, réunissant des chercheurs, des enseignants, des inspecteurs de l'éducation nationale et des acteurs du réseau des droits des femmes, ce programme vise à transmettre dès le plus jeune âge une culture de l'égalité et du respect entre les filles et les garçons en agissant sur les pratiques des acteurs de l'éducation et sur les préjugés des élèves. »

### Campagne Ligne Azur 2014

▪ <http://eduscol.education.fr/cid50566/lutter-contre-homophobie.html>

▪ <http://campagne2014.ligneazur.org/>

### Préparation de la rentrée 2014

- Circulaire n° 2014-068 du 20 mai 2014 (BOEN n° 21 du 22 mai 2014, encart ; extrait ci-dessous)  
[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=79642](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=79642)

« IV - Promouvoir une école à la fois exigeante et bienveillante

« 1. Défendre et promouvoir les valeurs de la République et prévenir toutes les formes de discriminations

« L'appropriation des valeurs de la République, par la culture du respect et de la compréhension de l'autre qu'elle implique, permet de combattre toutes les violences et les discriminations, notamment racistes, sexistes et homophobes. La mise en œuvre de la Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les hommes et les femmes dans le système éducatif se poursuit. Les projets pédagogiques visant à lutter contre les discriminations et à prôner le respect et l'égalité sont encouragés. Le cas échéant, les évaluations de ces dispositifs permettent de définir les conditions de leur développement. »

### Évaluation du dispositif expérimental « ABCD de l'égalité »

- Rapport n° 2014-047 de l'inspection générale de l'éducation nationale - juin 2014  
[http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/40/7/2014-047\\_evaluation\\_du\\_dispositif\\_experimental\\_-\\_ABCD\\_de\\_l\\_egalite\\_335407.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/40/7/2014-047_evaluation_du_dispositif_experimental_-_ABCD_de_l_egalite_335407.pdf)

« En matière de préconisations, non seulement il n'est pas proposé de renoncer au projet, il s'agit même de l'amplifier, en en faisant évoluer les modalités, de bâtir progressivement et rigoureusement un projet qui s'intègre au quotidien de la vie scolaire et des enseignements et qui relève pleinement de l'éthique professionnelle des enseignant-e-s.

« L'égalité des droits entre les filles et les garçons doit relever d'une vigilance et d'une bienveillance permanentes, et non d'un « dispositif » que les professeur-e-s auraient la faculté de choisir ou de rejeter. »

### Plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école

- Communiqué de presse du ministre de l'éducation nationale et de la ministre des droits des femmes - 30 juin 2014  
<http://www.education.gouv.fr/cid80888/plan-d-action-pour-l-egalite-entre-les-filles-et-les-garcons-a-l-ecole.html>

Ils annoncent :

- la généralisation de la formation du personnel éducatif à l'éducation à l'égalité, aussi bien en formation initiale que continue ;
- la diffusion d'outils pédagogiques adaptés et généralisés, pour aider les enseignants à transmettre la valeur d'égalité filles-garçons aux élèves ;
- des séquences pédagogiques enrichies préparées par les enseignants à partir d'outils rénovés et simplifiés ;
- l'information des parents par l'inscription de l'égalité filles-garçons dans les projets d'école et d'établissement.



Enterrement de première classe pour les ABCD, ou vraie généralisation ? Les interprétations divergent... On peut notamment être dubitatif en ce qui concerne la formation et le peu de moyens qui lui sont attribués, surtout pour la formation continue...

### Outils pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école

▪ <http://www.education.gouv.fr/cid84109/journee-internationale-de-lutte-contre-les-violences-faites-aux-femmes.html>

« Le 25 novembre est la journée internationale de lutte contre les violences faites aux femmes. Cette journée est depuis 2012 l'occasion d'une mobilisation du gouvernement tout entier pour faire reculer ces violences, quelles que soient leurs formes : comportements sexistes, harcèlement et violences sexuelles.

« Parce qu'ils sont le lieu de l'excellence, de la production et de la transmission du savoir, les établissements d'enseignement supérieur et de recherche ont une responsabilité dans l'amélioration de la connaissance par notre société de ces phénomènes.

« Ces comportements et ces violences, l'École et les établissements d'enseignement supérieur eux-mêmes n'en sont malheureusement pas préservés. L'ensemble de la communauté éducative a un rôle essentiel à jouer pour les combattre et les prévenir et le ministère se dote des outils pour le faire.

« Au-delà, parce que l'École de la République est aussi le lieu de l'apprentissage du vivre ensemble, il est de la responsabilité du système éducatif de favoriser la réflexion des jeunes au cours de leur scolarité sur la place des femmes et des hommes dans la société, sur les représentations stéréotypées, sur le respect mutuel, et plus largement sur l'égalité.

« C'est la mission que la loi a confiée à l'institution scolaire et l'objectif du plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'École annoncé le 30 juin dernier. Ce plan se met en œuvre en associant enseignants, parents et toute la communauté éducative pour permettre aux élèves d'aller au bout de leurs potentialités et ambitions. »



La ministre de l'éducation nationale a choisi d'annoncer son plan d'éducation à l'égalité dans le cadre de la journée contre les violences faites aux femmes, ce qui semble effectivement pertinent, afin de rappeler que les stéréotypes ne sont pas inoffensifs, mais en lien direct avec les discriminations et les violences sexistes, et que l'éducation à l'égalité est partie intégrante des missions de l'École. Toutefois, la lutte contre les LGBTphobies est la grande oubliée de ces annonces, afin « d'apaiser la situation »...

#### *La formation des personnels*

Pour la formation initiale, l'égalité filles-garçons est inscrite dans le tronc commun des ESPE, le ministère mettra à disposition un module de formation national.

Pour la formation continue des professeurs des écoles sont prévus une animation pédagogique de circonscription et un module m@gistere de 3h.

#### *Le nouveau site*

▪ Il s'intitule désormais « Outils pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école ».

<http://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons.html>

Il s'adresse à la fois aux enseignant-es, aux parents et aux personnels de direction et d'encadrement. Outre les données factuelles (statistiques, textes juridiques) et les rapports publics pertinents, les contenus sont de plusieurs natures :

– apports issus de la recherche : interviews et écrits d'universitaires ;

– ressources produites dans les académies par les missions académiques chargées de l'égalité, les services académiques d'information et d'orientation ;



- outils d'analyse des situations, dans la classe et dans l'école, pouvant créer des inégalités entre les filles et les garçons (utilisation de l'espace, posture professionnelle). Une partie de ces outils est adaptée des travaux menés par les équipes pédagogiques dans le cadre de l'expérimentation des *ABCD de l'égalité* ;
- pistes pédagogiques à mettre en œuvre dans le cadre des programmes existants.



Force est de constater que le contenu pédagogique de ce nouveau site, qui ne contient plus aucune séquence pédagogique structurée, est carrément indigent, voire hors-sujet pour certaines « pistes » pédagogiques... Pire, les outils élaborés « laissent bien souvent place à diverses interprétations, y compris dans le sens d'un renforcement des stéréotypes de genre, voire de leur naturalisation ». C'est ce que dénoncent une douzaine d'universitaires dans une tribune parue le 16 janvier, alertant sur les régressions concédées aux réactionnaires par la ministre, qui parle maintenant de la différence des sexes et des activités scolaires permettant d'en prendre conscience... soit un « projet ressemblant à s'y méprendre à « l'égalité dans la différence » prônée par les anti-gender » ! Les auteur-es du texte craignent que ce nouveau dispositif « renforce les inégalités en réaffirmant les normes de genre, ainsi que les discriminations vis-à-vis des enfants qui n'y sont pas conformes ». Un véritable recul idéologique de plus !

#### Mise en œuvre de la politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'École

- Circulaire n° 2015-003 du 20 janvier 2015 (BOEN n° 4 du 22 janvier 2015, extrait ci-dessous)  
[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=85395](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=85395)

« La politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'École repose à la fois sur la formation, initiale et continue, de l'ensemble des personnels, et sur la prise en compte, au cœur des enseignements et de la pratique pédagogique, d'un principe qui est au fondement de notre République et qui constitue un des objectifs du service public d'enseignement. Elle 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. »



Comme on pouvait s'y attendre, les bonnes intentions en terme de formation des enseignant-es ne s'accompagnent pas des moyens nécessaires, et c'est à nouveau de formation à distance dont il est surtout question, une absurdité pour tous ces sujets touchant aux représentations des personnels. Les buts poursuivis ont également régressé : on évoque toujours la culture de l'égalité et le respect mutuel, la lutte contre les violences, ainsi que la mixité des métiers, mais il ne s'agit plus de déconstruire le genre (le mot est absent de la circulaire).

# Oui, l'École doit s'engager contre l'homophobie et contre la transphobie !

Le Collectif éducation contre les LGBTphobies en milieu scolaire<sup>42</sup> réaffirme, à l'occasion de son dixième anniversaire, l'urgence et la nécessité de lutter contre toutes les discriminations à l'école. En tant que jeunes, parents et professionnel·les de l'éducation, nous nous plaçons bien dans une logique de protection et d'épanouissement de tous les enfants, alors que d'autres aimeraient les emprisonner dans leur vision étriquée du monde.

L'école doit œuvrer à la déconstruction des stéréotypes de genre. Pourquoi ? Parce qu'ils enferment les hommes et les femmes, les filles et les garçons dans certains rôles et comportements sexués, qui ont des conséquences en terme d'inégalités, de discriminations et de violences. Les salaires inférieurs des femmes, les violences conjugales et les prises de risques « viriles » des jeunes hommes sur la route n'en sont que des exemples parmi tant d'autres. La complémentarité des sexes n'est qu'un mythe, qui réserve la sphère publique aux hommes et la sphère familiale et domestique aux femmes, et qui vise à maintenir l'ordre social en le faisant passer pour « naturel ». Chaque fille, chaque garçon est un être unique, et il n'existe pas de particularités de goût, de caractère ou d'aptitude qui serait partagé par toutes les filles ou par tous les garçons. Les résultats des neuro-sciences montrent que les différences de cerveaux sont individuelles, il est faux de parler de cerveau féminin ou masculin. Le cerveau humain est programmé principalement pour une chose : apprendre. Tout dépend ensuite de ce qu'on lui donne à apprendre.

Pour autant, déconstruire le genre n'aboutit pas à l'indifférenciation tant redoutée par certain-es qui agitent l'épouvantail d'une pseudo « théorie ». Il s'agit de prendre conscience que la plupart des différences entre les sexes ont été culturellement construites, afin que chaque personne puisse évoluer librement et choisir sa profession, ses loisirs, ses centres d'intérêts, ses comportements indépendamment de son appartenance de sexe. Le résultat n'en sera donc pas l'uniformité, mais au contraire la richesse de la diversité !

La question du genre, et donc de la construction de sa propre identité, n'est pas réservée aux seules personnes qui pourraient d'une façon comme d'une autre remettre en question les « normes » et les codes établis homme/femme. Elle est universelle, parce qu'elle concerne TOUS les individus, qui tout au long de leur vie viennent peu ou prou réinterroger cette notion au fil des apprentissages, de leur culture, de la perception et de la « revendication » de leur personnalité, et cela se traduit par leur posture, leur langage, leur habillement... La façon dont chaque personne s'approprie ou rejette les codes de genre, en négociant et en s'affranchissant plus ou moins des normes, cette « expérience » du genre est unique et très personnelle.

---

42 Le Collectif éducation contre les LGBTphobies en milieu scolaire rassemble FCPE, Fep-CFDT, Ferc-CGT, FSU, Sgen-CFDT, Sud éducation, UNEF, FIDL et UNL.

Dans la même optique, l'école doit évoquer les questions LGBT. Parler d'homosexualité ne peut pas inciter les jeunes à devenir homosexuel-les pour autant, parce qu'on ne choisit pas de qui on tombe amoureux. De même que lutter contre le racisme ne les incite pas à changer de couleur de peau ! On se découvre gay, lesbienne, bi ou trans dans tous les milieux, quelle que soit l'éducation reçue, y compris dans la famille. Mais selon que l'homosexualité et la transidentité sont banalisées ou diabolisées dans son milieu, le/la jeune pourra s'épanouir en harmonie avec ce qu'il/elle est, ou ne pourra pas choisir de s'assumer et éprouvera une grande souffrance. Ainsi, l'école a un rôle à jouer dans la prévention de la dépression et du suicide des jeunes LGBT, suicide dont les chiffres sont une vraie question de santé publique.

Oui, c'est bien le rôle de l'école d'agir dans une logique de prévention des discriminations, du harcèlement et des violences.

C'est bien son rôle d'accueillir tou-tes les enfants, quelles que soient les familles dans lesquelles ils/elles grandissent ; les familles homoparentales, transparentales sont des familles comme les autres.

La lutte contre les LGBTphobies est bien incluse dans la mission de l'école d'éduquer contre toutes les formes de xénophobie, au même titre que la lutte contre le racisme, le sexisme, la stigmatisation liée à la situation sociale ou au handicap.

C'est bien le rôle de l'école d'alléger le poids des déterminismes pour favoriser l'émancipation de tou-tes les élèves, de jeunes dont la personnalité est en construction.

Elle doit contribuer à inventer une culture de l'égalité : égalité en droits, mais aussi égalité subjective afin que chaque personne, unique, se sente pleinement l'égale de l'autre quelle que soit son identité.

14 mai 2014



# Attaques réactionnaires contre l'école, les ABCD de l'égalité, le SNUipp-FSU

« Les enfants n'appartiennent ni à leurs parents, ni à la société, ils s'appartiennent à eux-mêmes et à leur future liberté. »

Bakounine

## CHRONOLOGIE

À la suite des déferlements homophobes du printemps 2013 s'opposant à l'ouverture du mariage aux couples de même sexe, sont apparus autour des écoles, dès la rentrée suivante, des tracts attaquant le dispositif des ABCD de l'égalité, destiné à lutter contre les stéréotypes de sexes (ou de genre) à l'école primaire.

Ces écrits sont parfois signés La Manif pour tous, parfois par les « vigi-gender » ou l'Association des Familles Catholiques, mais le plus souvent par des « Collectifs de parents » auto-proclamés, masquant l'appartenance à ces mouvements.

Selon leur provenance, ces tracts sont plus ou moins adroits. Ils utilisent le mensonge, les inversions et exagérations, les phrases sorties de leur contexte, les amalgames et généralisations abusives... Ils ciblent les ABCD, dispositif institutionnel, mais utilisent parfois pour ce faire des extraits de notre document pédagogique « Éduquer contre l'homophobie » (SNUipp-FSU, version de mai 2013) pour mieux discréditer les ABCD (moins « subversifs » que notre travail, car plus timides dans la déconstruction des normes de genre). Ils crient au complot et agitent l'épouvantail de la « théorie du genre » et de l'indifférenciation, portant aux nues LA mythique différence des sexes et leur prétendue complémentarité. Basant leur argumentation sur l'évidence, sur la Nature (sous entendu « divine »), ils révèlent en fait leurs conceptions réactionnaires des rapports humains : essentialisme, sexisme, homophobie, transphobie. Ils expriment également, par l'emploi du mot « gender », un certain niveau d'anti-américanisme et d'anti-intellectualisme, ainsi qu'un anti-féminisme évident.

L'objectif est de monter les parents contre l'école publique, en opposant instruction et éducation, cette dernière devant selon eux être exclusivement l'apanage des familles. Il est même clairement écrit que l'école n'est pas là pour lutter contre les inégalités ! L'école utiliserait des méthodes totalitaires pour contrôler les cerveaux et exclure les parents. Ils tentent même de discréditer toutes les actions de l'école concernant l'éducation à l'égalité ou la lutte contre les discriminations. Ils nient la réalité de la diversité des familles.

Outre ces tractages, les réactionnaires, en particulier le Printemps français, frange radicale de La Manif pour tous, s'en sont pris au SNUipp-FSU, taguant plusieurs permanences et déversant leur haine sur internet, allant même jusqu'à nous traiter d'assassins d'enfants...

En janvier 2014, d'autres composantes de l'extrême droite sont entrées en action lors des Journées de Retrait de l'École. L'appel a été lancé par Farida Belghoul, proche, à l'époque, du mouvement Égalité et Réconciliation (« galaxie » Soral-Dieudonné), via des courriels et SMS envoyés aux parents d'élèves dans certains quartiers populaires, et parfois très relayés, Belghoul ayant tenté d'instrumentaliser les milieux musulmans. Ces messages colportaient des rumeurs et mensonges grossiers : « ils vont enseigner à nos enfants qu'ils ne naissent pas fille ou garçon, mais qu'ils choisissent de le devenir !!! Sans parler de l'éducation sexuelle prévue en maternelle à la rentrée 2014 avec démonstration... ». Malgré leur caractère outrancier, ils vont avoir un succès relatif dans certaines écoles, paradoxalement dans des écoles ne faisant pas partie du dispositif des ABCD.

Cet épisode va ébranler les équipes enseignantes, affectées par le fait que les relations de confiance avec les familles soient éprouvées, remises en cause. Toutefois, les deux autres Journées de retrait seront beaucoup moins suivies, de nombreuses familles ayant compris assez vite qu'elles avaient été manipulées. Farida Belghoul se rapproche ensuite des catholiques traditionalistes, et notamment de Civitas. En octobre 2014, elle crée la FAPEC, Fédération des Associations des Parents d'Élèves Courageux (sic !), qui se présente aux élections de parents sans grand succès.

Derrière La Manif pour tous et ces différentes mobilisations contre l'école publique, il y a de nombreux réseaux de la droite et de l'extrême droite, qui ont renforcé leurs passerelles en se retrouvant autour de la lutte contre l'ouverture du mariage à tous les couples. Sans oublier l'influence du Vatican qui a déclaré la guerre au « genre », aux féministes et aux « lobbies homosexuels » depuis plus de vingt ans...

La récupération politique du mouvement se traduit par des tentatives de censure de livres, de films ou de pièces de théâtre pour la jeunesse, de candidat-es aux municipales qui font campagne en promettant d'expurger les bibliothèques des écoles, de prises de positions d'hommes et de femmes politiques contre la « théorie du genre », y compris Luc Châtel, ancien ministre de l'Éducation nationale duquel on aurait pu attendre davantage de rigueur scientifique et d'honnêteté intellectuelle !

Peu à peu, au fur et à mesure de ces mobilisations et de ces attaques, la frilosité du ministère de l'Éducation nationale devient évidente : il ne faut « pas faire de vagues », il faut « apaiser la situation »... Le mot « genre » prend le statut d'indésirable ; des conférences sont annulées, quelques Interventions en Milieu Scolaire d'associations agréées et des spectacles jeunesse le sont également, des établissements s'auto-censurent... Un DASEN va même jusqu'à « renvoyer dos à dos les pour et les anti-ABCD » ! Serait-il pensable de renvoyer ainsi dos à dos les racistes et les anti-racistes ? Le sexisme et l'homophobie ne sont pas des opinions, mais des délits !

Les ABCD de l'égalité sont abandonnés par Benoît Hamon, prétendument pour mieux les généraliser, mais l'institution ne se donne pas de vrais moyens de le faire, notamment en ce qui concerne les formations. Puis le MEN finit par ne quasiment plus parler de lutte contre les LGBTphobies... même quand Najat Vallaud-Belkacem est nommée à la tête du ministère, alors qu'elle avait piloté la mission interministérielle.

### DÉCONSTRUIRE LEURS ARGUMENTS

La chercheuse Elsa Dornin parle de la production d'un faux, la « théorie du genre », comparable à celle du Protocole des sages de Sion (invention de la police du tsar pour pousser celui-ci à prendre des mesures antisémites).

Sous couvert de défendre la mythique « complémentarité » des sexes, c'est bien l'égalité que ces réactionnaires refusent ! La complémentarité n'est pas l'égalité, elle sert au contraire à légitimer les inégalités et la domination masculine, en réservant la sphère publique aux hommes, et la sphère domestique aux femmes. Ce sont les mêmes qui s'opposent à l'avortement, au partage du congé parental, voire à

l'égalité salariale ! Tout cela au nom de la « nature », de la « Création »...

Ils fustigent « l'indifférenciation », mais prônent en fait une certaine uniformité à l'intérieur des catégories de sexe (carcan des normes). Ils refusent la diversité, l'émancipation de chaque individu-e. En tant que militant-es de l'égalité, nous mettons au contraire en avant non l'uniformité, mais la richesse de la diversité : les différences, les singularités sont individuelles.

Ils surfent sur les peurs des parents, en laissant croire qu'un-e enfant peut devenir gay, lesbienne ou trans si on lui parle d'homosexualité ou d'identité de genre. Ils prétendent que lutter contre les stéréotypes, vouloir atténuer les normes et codes sociaux de sexe pourrait aboutir à l'indifférenciation sexuelle, voire à l'incitation au changement de sexe !

À nous de réaffirmer qu'on ne choisit pas toujours de qui on tombe amoureux ou amoureux, et que faire la promotion d'une orientation sexuelle n'aurait aucun sens ; que parler d'homosexualité à l'école, ce n'est pas parler de pratiques sexuelles ! Rappelons aussi le lien entre les stéréotypes et les violences, sexistes et LGBTphobes !

Ils se targuent de protéger les enfants, mais occultent la souffrance des jeunes LGBT, et plus largement le mal-être de celles et ceux qui ne se reconnaissent pas dans le carcan des normes de genre, ils nient le poids négatif des stéréotypes notamment sur la réussite professionnelle des filles et la réussite scolaire des garçons des milieux populaires, et sur leur impact en terme d'inégalités et de violences.

Ils instrumentalisent même leurs propres enfants en les entraînant dans les manifestations, ce qui causera probablement des ravages chez celles et ceux de ces jeunes qui se découvriront LGBT à l'adolescence. À travers leurs slogans simplistes, c'est aussi la diversité des familles qu'ils nient, ils stigmatisent tous les enfants qui grandissent dans des familles (homoparentales, mais aussi monoparentales, recomposées...) ne correspondant pas à leur définition étriquée et qui entendent répéter qu'une famille, « c'est un papa et une maman ».

Nous revendiquons la protection juridique de tous les enfants, et œuvrons à leur émancipation de toutes formes de déterminismes, pour le bien-être et l'épanouissement de tou-tes les jeunes, quels que soient leur sexe, leur orientation sexuelle, leur identité de genre.

Aujourd'hui, en dépit de ces discours rétrogrades de haine et d'exclusion, les mentalités évoluent positivement, plusieurs sondages montrent à l'automne 2014 que le mariage de couples de mêmes sexes et l'homoparentalité sont majoritairement acceptés dans la société française.

Il est important de continuer à déconstruire les discours réactionnaires auprès de nos collègues, des parents d'élèves, et même dans l'opinion plus large, afin de reprendre l'offensive sur le terrain des valeurs. C'est bien nous qui nous plaçons dans une logique de protection et d'épanouissement de tous les enfants !

Selon Christine Bard, la peur de l'indifférenciation sexuelle n'est pas nouvelle, elle la qualifie même de « rancie » :

« Cette peur accompagne toute l'histoire de l'émancipation des femmes. Elle est intimement liée à la condamnation de l'homosexualité (perçue comme refus de la différence des sexes) et à la défense de l'hétérosexualité comme norme.

Même s'il devient délicat aujourd'hui de défendre l'inégalité des sexes et de s'assumer homophobe, ne nous y trompons pas, c'est bien de cela qu'il s'agit, d'idées et de comportements entre haine, peur et bêtise. Rien de si nouveau que cela pour l'historienne que je suis. L'apologie de la différence des sexes, de leur complémentarité, l'attribution de cette différence à la nature, l'exigence du respect de cette différence au nom de la loi divine appartiennent à une histoire millénaire. À l'époque contemporaine, ces conceptions ont été progressivement battues en brèche. »

# Bibliographie pour adultes

Quelques articles et ouvrages pour aller plus loin.

S'il ne fallait en lire que quatre

- BORRILLO Daniel, *L'homophobie*. Que sais-je ?, PUF, 2<sup>e</sup> édition, 2001.
- ERIBON Didier, *Réflexions sur la question gay*. Fayard, 1999 (première partie).
- RICH Adrienne, *La contrainte à l'hétérosexualité*. Mamamélis-Nouvelles Questions féministes, 2010
- ZAIDMAN Claude, *La mixité à l'école primaire*. L'Harmattan, 1996

## POUR APPROFONDIR

### SUR L'ORIENTATION SEXUELLE, LES FAMILLES

#### Homosexualité et homophobie

- BAREILLE, Christophe (dir.), *Homosexualités : révélateur social ?* Actes du colloque de Rouen, PURH, 2010.
- BECK, François, Jean-Marie FIRDION, Stéphane LEGLEYE et Marie-Ange SCHILTZ, *Les minorités sexuelles face au risque suicidaire*, INPES éditions, 2010.
- BORRILLO, Daniel, *L'homophobie*, Que sais-je ?, PUF, 2<sup>e</sup> édition, 2001.
- BORRILLO, Daniel, Éric FASSIN et Marcela IACUB, *Au-delà du PACS. L'expertise familiale à l'épreuve de l'hétérosexualité*, PUF, 1999.
- DORAIS, Michel, *Mort ou fif*, éditions de l'Homme, 2001.
- FASSIN, Éric, *L'inversion de la question homosexuelle*, Amsterdam, 2005.
- KOSOFSKY SEDGWICK, Ève, *Épistémologie du placard*, Amsterdam, 2008.
- PERREAU, Bruno, *Homosexualité. Dix clés pour comprendre, vingt textes à découvrir*, Libro, 2005.
- TIN, Louis-Georges (dir.), *Dictionnaire de l'homophobie*, PUF, 2003.
- WITTIG, Monique, *La pensée straight*, éditions Amsterdam, 2012.

#### L'école et les questions d'orientation sexuelle

- CLAUZARD, Philippe, *Conversations sur l'homo(phobie)*, L'Harmattan, 2002.
- LELIÈVRE, Claude et Francis LEC, *Les profs, l'école et la sexualité*, Odile Jacob, 2005.
- TANHIA, Guillaume, *Enculé ! L'école est-elle homophobe ?*, éditions Little big man, 2004.

#### La construction sociale de l'homosexualité et de l'hétérosexualité

- CHETCUTI Natacha, *Se dire lesbienne*. Payot, 2010.

- DEROFF, Marie-Laure, *Homme/Femme : la part de la sexualité. Une sociologie du genre et de l'hétérosexualité*, presses universitaires de Rennes, 2007.
- ERIBON, Didier, *Réflexions sur la question gay*, Fayard, 1999.
- HÉFEZ, Serge, *Dans le cœur des hommes*, Hachette, 2007.
- HÉFEZ, Serge, *Le nouvel ordre sexuel*, Kero, 2012.

### La parentalité

- DESCOUTURES, Virginie, *Les mères lesbiennes*, PUF, 2010.
- KAIM, Stéphanie, *Nous enfants d'homos*, La Martinière, 2006.
- GARNIER, Éric, *L'homoparentalité en France. La bataille des nouvelles familles*, éditions Thierry Marchaisse, 2012.
- GRATTON, Emmanuel, *L'homoparentalité au masculin. Le désir d'enfant contre l'ordre social*, PUF, 2008.
- GROSS, Martine, *Choisir la paternité gay*, Erès, 2012
- GROSS, Martine, *Qu'est-ce que l'homoparentalité ?*, Payot, 2012.
- HÉFEZ, Serge, *Quand la famille s'emmêle*, Hachette, 2004.
- HÉFEZ, Serge, *Scènes de la vie conjugale*, Fayard, 2010

### Les insultes

- BASTIEN-CHARLEBOIS, Janik, « Insultes ou simples expressions ? Les déclinaisons de "gai" dans le parler des adolescents » in Line CHAMBERLAND, Blye W. FRANK, Janice RISTOCK (dir.), *Diversité sexuelle et construction de genre*, presses de l'université du Québec, 2009.
- LEMONIER Marc, *Le petit dico des injures, insultes et autres gros mots*, Citie éditions, 2012.

### Histoire

- ALDRICH, Robert, *Une histoire de l'homosexualité*, Seuil, 2006.
- BONNET, Marie-Jo, *Les relations amoureuses entre les femmes du XVI<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*, Odile Jacob, 1995.
- ERIBON, Didier, *Dictionnaire des cultures gay et lesbiennes*, Larousse, 2003.
- KATZ, Jonathan Ned, *L'invention de l'hétérosexualité*, Epel, 2001.
- SCHLAGDENHAUFFEN, Régis, *Triangle rose. La persécution Nazie des homosexuels et sa mémoire*, Autrement, 2011.
- TAMAGNE Florence, *L'histoire de l'homosexualité en Europe. Berlin, Londres, Paris. 1919-1939*. Seuil, 2000
- TAMAGNE, Florence, *Une histoire des représentations de l'homosexualité*, La Martinière, 2001.
- TAMAGNE, Florence, « La déportation des homosexuels durant la Seconde Guerre mondiale » in *Revue d'éthique et de théologie morale* n°239, 2006/2, <http://www.cairn.info/revue-d-ethique-et-de-theologie-morale-2006-2-page-77.htm>.
- TIN, Louis-Georges, *L'invention de la culture hétérosexuelle*, Autrement, 2009.



**EPS et Sport**

- FERREZ, Sylvain, *Le corps homosexuel en-jeu*, presses universitaires de Nancy, 2007.
- LIOTARD, Philippe, *Sport et homosexualités*, Quasimodo et fils, 2008.

**SUR LE GENRE, L'ÉGALITÉ DES SEXES, L'ÉCOLE****Genre et égalité des sexes**

- CARNINO, Guillaume, *Pour en finir avec le sexisme*, éditions L'Échappée, 2005.
- Collectif, *Introduction aux gender studies, manuel des études sur le genre*, De Boeck, 1<sup>re</sup> édition, 2008.
- DAUPHIN, Sandrine et Réjane SÉNAC (dir.), *Femmes-hommes : penser l'égalité*, La Documentation française, 2012.
- DORLIN, Elsa, *Sexe, genre et sexualités*, PUF, coll. Philosophies, 2008.
- DELPHY, Christine, *Classer, dominer - Qui sont les « autres » ?*, La Fabrique éditions, 2008.
- DELPHY, Christine, *L'ennemi principal*. Tome 1, *Économie politique du patriarcat* ; tome 2, *Penser le genre*, Syllepse, 2008.
- FERRAND, Michèle, *Féminin, masculin*, La Découverte, 2004.
- HERITIER Françoise, *Hommes, femmes : la construction de la différence*, Le Pommier éditions, 2010.
- MULLER, Pierre, Réjane SÉNAC-SLAWINSKI et al., *Genre et action publique : la frontière public-privé en questions*, L'Harmattan, 2009.
- SÉNAC-SLAWINSKI, Réjane, *L'ordre sexué - La perception des inégalités femmes-hommes*, PUF, 2007.

**Biologie**

- FAUSTO-STERLING, Anne, *Les cinq sexes : pourquoi mâle et femelle ne sont pas suffisants*, Payot, 2013.
- FAUSTO-STERLING, Anne, *Corps en tout genre*, La Découverte, 2012.
- LÖWY, Ilana, *L'emprise de genre. Masculinité, féminité, inégalité*, La Dispute, 2006.
- VIDAL, Catherine (dir.), *Féminin Masculin : Mythe et idéologies*, Belin, 2006.
- VIDAL, Catherine et Dorothée BENOIT-BROWAEYS, *Cerveau, sexe et pouvoir*, Belin, 2005.

**La construction sociale de la féminité et de la masculinité chez les enfants**

- BELOTTI, Elena Gianini, *Du côté des petites filles*, éditions des Femmes, 1973.
- COURT, Martine, *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale*, La Dispute, coll. « Corps santé société », 2010.
- DAFLON NOVELLE, Anne (dir.), *Filles-garçons, Socialisation différenciée ?*, PUG, Grenoble, 2006.
- MONNOT, Catherine, *Petites filles d'aujourd'hui. L'apprentissage de la féminité*, Autrement, 2009.
- MONNOT, Catherine, *De la harpe au trombone. Apprentissage instrumental et construction du genre*, presses universitaires de Rennes, 2012.

### Mixité scolaire et pratiques enseignantes

- AYRAL, Sylvie, *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*, PUF, 2011.
- BAUDELLOT Christian et Roger ESTABLET, *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*, Seuil, 1992, révisé 2006.
- BAUDELLOT Christian et Roger ESTABLET, *Quoi de neuf chez les filles ? entre stéréotypes et libertés*, Nathan, 2006.
- BEILLEROT, Jacky et Nicole MOSCONI (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Dunod, 2006.
- CLAUZARD, Philippe, *Conversation sur le sexisme, éduquer pour l'égalité filles-garçons*, L'Harmattan, 2010.
- COLLET, Isabelle, *Comprendre l'éducation au prisme du genre*, université de Genève, carnets des sciences de l'éducation, 2011.
- DEVINEAU, Sophie, *Le genre à l'école des enseignantes. Embûches de la mixité et leviers de la parité*, L'Harmattan, 2012.
- DURU-BELLAT, Marie, « Ce que la mixité fait aux élèves » in Revue de l'OFCE, 2010/3 n°114, <http://www.cairn.info/revue-de-l-ofce-2010-3-page-197.htm>.
- DURU-BELLAT, Marie et Brigitte MARIN, « La mixité scolaire, une thématique (encore) d'actualité » in Revue Française de Pédagogie, n° 171, 2010.
- DURU-BELLAT, Marie, « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales » in Revue française de pédagogie. N° 109, 1994, [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_1994\\_num\\_109\\_1\\_1250](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1994_num_109_1_1250).
- DURU-BELLAT, Marie, « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales », note de synthèse, 2<sup>e</sup> partie : « La construction scolaire des différences entre les sexes » in Revue Française de Pédagogie, n° 110, 1995. [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_1995\\_num\\_110\\_1\\_1242](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1995_num_110_1_1242).
- MARRO, Cendrine et Françoise VOUILLOT, « Quelques concepts clefs pour penser et former à la mixité » in Carrefours de l'éducation, 2004/1 n° 17, <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-page-2.htm>.
- MOSCONI, Nicole, *Femmes et savoir, La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, L'Harmattan, 1994.
- MOSCONI, Nicole (dir.), *Égalité des sexes en éducation et formation*, PUF, coll. Biennale de l'Éducation et de la Formation, 1998.
- PASQUIER, Gaël, « Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire » in Nouvelles Questions féministes, vol. 29, n° 2, 2010.
- PASQUIER, Gaël, « Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire : des pratiques qui se cherchent » in Christine MORIN-MESSABEL (dir.), *Filles / Garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement*, presses universitaires de Lyon, 2013.
- PETROVIC, Céline, « Filles et garçons en éducation : les recherches récentes », première partie, in Carrefours de l'éducation n° 18, 2004/2, <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-page-76.htm>.

- PETROVIC, Céline, « Filles et garçons en éducation : les recherches récentes », deuxième partie, in Carrefours de l'éducation n°18, 2004/2, [http://www.cairn.info/article.php?ID\\_REVUE=CDLE&ID\\_NUMPUBLIE=CDLE\\_018&ID\\_ARTICLE=CDLE\\_018\\_0146](http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=CDLE&ID_NUMPUBLIE=CDLE_018&ID_ARTICLE=CDLE_018_0146).
- ZAIDMAN, Claude, *La mixité à l'école primaire*, L'Harmattan, 1996.

#### Les enseignantes et les enseignants

- DELCROIX, Céline, « Les professeur-es des écoles au regard du genre : des carrières à deux vitesses ? » in Carrefours de l'éducation, 2011/1 n° 31, <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2011-1-page-193.htm>.
- JABOIN, Yveline, « La construction de l'identité professionnelle masculine dans un secteur en voie de mixité : le cas des hommes en maternelle » in Yvonne GUICHARD-CLAUDIC, Danièle KERGOAT et Alain VILBROT (dir.), *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin et réciproquement*, presses universitaires de Rennes, 2008.

#### Les manuels

- BRUGEILLES, Carole et Sylvie CROMER, *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*, CEPED, 2005.
- DECROUX-MASSON, Annie, *Papa lit, maman coud, les manuels scolaires en bleu et rose*, Denoël/Gonthier, 1979.
- FONTANINI, Christine, « Les Manuels de lecture du CP sont-ils encore sexistes ? » in *Actualité de la recherche en Éducation et en Formation*, 2007.
- TISSERANT, Pascal et Anne-Lorraine WAGNER (dir.), enquête faite pour la HALDE sur la place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires (2007-2008) par l'université Paul Verlaine (Metz).

#### La littérature de jeunesse

- BRUGEILLES Carole, Isabelle CROMER et Sylvie CROMER, « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre » in *Population*, vol.57 n°2, 2002, [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pop\\_0032-4663\\_2002\\_num\\_57\\_2\\_7341](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pop_0032-4663_2002_num_57_2_7341).
- BRUGEILLES, Carole, Sylvie CROMER et Nathalie PANISSAL, « Le sexisme au programme ? Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école » in *Travail, genre et sociétés*, 2009, <http://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2009-1-page-107.htm>.
- CHABROL GAGNE, Nelly, *Les représentations du féminin dans l'album, Filles d'albums*, L'Atelier du poisson soluble, 2011.

#### Histoire

- BARD, Christine, *Une histoire politique du pantalon*, Seuil, 2010.
- BARD, Christine, *Ce que soulève la jupe, Identités, transgressions, résistances*, Autrement, 2010.

- DERMENJIAN, Geneviève, Irène JAMI, Annie ROUQUIER et Françoise THEBAUD (coord.), *La place des femmes dans l'histoire, une histoire mixte*, Mnemosyne/Belin, 2010.<sup>43</sup>
- Institut de recherche de la FSU, *Des femmes sans Histoire ? Enseignement en Europe*, Syllepse, 2004.
- LELIÈVRE, Françoise et Claude, *L'histoire des femmes publiques contée aux enfants*, PUF, 2001.
- LUCAS, Nicole, *Dire l'histoire des femmes à l'école. Les représentations du genre en contexte scolaire*, Armand Colin, 2009.
- PERROT, Michelle, *Il était une fois... l'histoire des femmes. Michelle Perrot répond à Héloïse et Oriane*, Lunes, 2001 (à partir de 10 ans).
- PERROT, Michelle, *Mon histoire des femmes*, Seuil, 2006.

### Langage

- BAUDINO, Claudie, *Politique de la langue et différence sexuelle*, L'Harmattan, 2001.
- BAUDINO, Claudie, « De la féminisation des noms à la parité, Réflexion sur l'enjeu politique d'un usage linguistique » in *L'École au féminin, administration et éducation*, n° 110, 2006, <http://www.cairn.info/revue-ela-2006-2-page-187.htm>.
- Institut national de la langue française, *Femme, j'écris ton nom, Guide d'aide à la féminisation de métiers, titres, grades et fonctions*, 1999, <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/994001174/0000.pdf>.
- YAGUELLO, Marina, *Les mots et les femmes*, Payot, 1978 ; réédition, Payot et Rivages, 2002.
- YAGUELLO, Marina, *Le sexe et des mots*, Belefond, 1989 ; réédition Point-virgule, 1995.

### EPS

- BROUCARET, Fabienne, *Le sport féminin, dernier bastion du sexisme*, Michalon, 2012.
- COGERINO, Geneviève (dir.), *La mixité en éducation physique. Paroles, réussites, différenciations*, éditions Revue EPS, coll. Formation initiale-Formation continue, 2006.

### Sciences

- COLLET, Isabelle, *L'informatique a-t-elle un sexe ? Hackers, mythes et réalités*, L'Harmattan, 2006.
- SOLAR, Claudie et Louise LAFORTUNE, *Femmes et maths, sciences et technos*, presses universitaires du Québec, 2003.

### Jeux et jouets

- Cahiers du Genre n° 19 / 2010 : Les objets de l'enfance, L'Harmattan, Paris 2010.
- Collectif, *Contre les jouets sexistes*, éditions L'Échappée, Paris, 2007.
- ZEGAI, Mona, « Trente ans de catalogues de jouets : mouvances et permanences des catégories de genre » in Sylvie OCTOBRE et Régine SIROTA (dir.), *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, 2010.

---

43 Ce titre est un manuel pour enseigner l'Histoire.

Bon de commande : [http://www.mnemosyne.asso.fr/uploads/Flyers/983103\\_dep\\_femmes\\_v1.pdf](http://www.mnemosyne.asso.fr/uploads/Flyers/983103_dep_femmes_v1.pdf)

### Éducation à la sexualité

- FERRAND, Annie, « L'Éducation Nationale Française : de l'égalité à la libération sexuelle » in *Nouvelles Questions féministes* n° 29, 2010.
- FERRAND, Annie, « Le "zizi sexuel" ou comment l'oppression marque les outils » in Laurence GUYARD, Aurélia MARDON (dir.), *Le corps à l'épreuve du genre, entre normes et pratiques*, presses universitaires de Nancy, 2010.
- PELÈGE, Patrick et Chantal PICOD, *Éduquer à la sexualité*, Dunod, 2006.

### Sur la transidentité

- HERVÉ, Jane et Jeanne LAGIER, *Les transsexuel(les)*, éditions Jacques BERTOIN, 1992.
- CALIFIA, Pat, *Le mouvement transgenre*, éditions EPEL, 2003.

# Littérature de jeunesse pour l'égalité

Pour une éducation anti-sexiste et anti-homophobe.

## FAMILLE

- *Jean a deux mamans*, Ophélie Texier, L'école des Loisirs, 2004.

Jean est un petit louveteau. Il vit avec ses deux mamans, deux louves qui s'aiment.

- *Dis... mamans*, Muriel Douru, Éditions gaies et lesbiennes, 2003.

Lorsque madame Lucie, l'institutrice, demande aux enfants de la classe de dessiner leur arbre généalogique, la voisine de classe de Théo, Pauline, se moque de sa famille... Théo a deux mamans et une petite sœur ! Quelle histoire « pas possible » !

- *J'ai 2 papas qui s'aiment*, Morgane David, Éthique et toc ! Hatier, 2007.

Titouan a deux papas qui s'aiment, ce n'est pas courant. Il va devoir le faire accepter à ses copains. Mais toutes les familles ne sont-elles pas différentes ?

- *L'heure des parents*, Christian Bruel et Nicole Claveloux, éditions Être, 1999.

Les parents de Camille deviennent tour à tour des explorateurs, des altermondialistes, des agents secrets... ils sont deux hommes, deux femmes, monoparent ou toute une bande... ils sont tout le temps les mêmes ou il ou elle en change pendant les vacances.

- *Milly, Molly et toutes sortes de papas*, Gill Pittar, ill. Cris Morrel, Éditions Auzou, 2002.

La collection *Milly et Molly* a été créée dans le but de promouvoir l'acceptation de la différence, pour une nouvelle approche du civisme et de la responsabilité individuelle. Admettre la diversité familiale.

- *Mommy, Mama, and Me et Daddy, Papa, and Me*, Lesléa Newman, ill. Carol Thompson, Tricycle press, 2009.

Ce qu'on peut faire au quotidien avec ses parents que ce soient deux mères ou deux pères. Et c'est tellement agréable.

- *Ma Maman*, Rascal et Emile Jadoul, coll. Pastel, l'école des Loisirs, 2000.

Ma maman n'aime ni tricoter, ni faire la vaisselle, ni le ménage... Ma maman est formidable !

- Série *Petit Ours Brun*, ill. Danièle Bour.

La série présente une famille traditionnelle, mais Petit Ours Brun est plutôt poltron alors que Petite Ourse Rousse se montre intrépide.

- *Bonjour, Au revoir* et autres titres, Jeanne Ashbé, L'école des Loisirs, coll. Lutin poche, 1993, 1998.

Deux titres d'une série de six petits livres sur les bébés.

- *C'est un papa*, Rascal, ill. Louis Joos, L'école des Loisirs, coll. Lutin poche, 2005.

C'est l'histoire d'un papa qui ne voit ses enfants que de temps en temps. L'album s'ouvre sur un puzzle éclaté, que l'on essaie de reconstituer comme ces familles divorcées qui tentent de composer entre le père et la mère et parfois les nouveaux compagnons de leurs parents.

- *Marius*, Latifa Alaoui M., ill. Stéphane Poulin, éditions L'atelier du poisson soluble, 2001.

Les parents de Marius se sont séparés et « maintenant maman a un amoureux et mon papa aussi ». Cet album parle d'amour et de tolérance. Mamie ne comprend pas au début, ni la maîtresse quand Marius dit

que son papa est homosexuel. En réaffirmant qu'il aime la femme pirate " qui est la plus belle et la plus forte du monde ", Marius montre que ce n'est pas " contagieux " et qu'il ne va pas devenir homosexuel comme son père. Son regard d'enfant encore une fois adoucit les peurs et les préjugés des adultes car pour lui il n'y a rien d'anormal à ce que son père soit avec un autre homme et il raconte cela avec naturel, de la même façon qu'il dit que sa mère fait les meilleures frites du monde ou que la maîtresse a changé de tête quand maman lui a dit la vérité.

- *Je ne suis pas une fille à papa*, Christophe Honoré, éditions Thierry Magnier, 1998.

Lucie a deux mamans, même si elle sait que seule l'une des deux est vraiment sa mère, l'a portée. Pour ses sept ans, elles décident de lui révéler la vérité ce que Lucie refuse absolument. Elle fait alors croire qu'on l'embête à l'école à cause de cela. Alors, craignant que leur couple soit un problème pour la vie de l'enfant, Solange et Delphine décident de se séparer. Le bien de l'enfant est mis en avant, au détriment de l'amour entre les deux femmes. Lucie n'avait pas prévu cela et va tout faire pour les réconcilier, avec l'aide de son amoureux, Sylvain : « J'aime deux mamans qui s'aiment, et c'est une pensée qui me donne envie de pleurer tellement je suis heureuse. »

- *Camille a deux familles*, Ophélie Texier, l'école des Loisirs, 2004.

Pour parler des familles recomposées...

- *Tango a deux papas et pourquoi pas ?*, Béatrice Boutignon, éditions Le baron perché, 2010.

Adoption pour tous dans un zoo : un gardien confie un œuf à deux manchots qui s'aiment. À partir d'une histoire vraie.

- *Un air de familles, le grand livre des petites différences*, Béatrice Boutignon, éditions Le baron perché, 2013.

Les animaux de ce livre à jouer s'alignent par familles, toutes semblables et toutes différentes. Au lecteur de les distinguer grâce aux indices du texte. Des familles monoparentales aux "tribus", en passant par les familles homoparentales et recomposées, personne n'est laissé de côté !

- *Je veux une petite sœur !*, Tony Ross, éditions Gallimard Jeunesse, 2001.

Son altesse la princesse a décidé : elle veut une petite sœur. Chacun dans le royaume tente de la dissuader.

- *Drôles de familles*, Anaïs Valente, Ariane Delrieu, éditions Tournez la page, 2013.

Des familles, il y en a de toutes les sortes : un papa et une maman et leurs enfants ; deux papas et leurs enfants ; des parents qui n'ont pas forcément la même couleur de peau que leurs enfants ; deux mamans et leurs enfants ; une maman ou un papa qui s'occupe seul de ses enfants ; un papa et une maman de couleurs différentes, qui ont des enfants d'une autre couleur ; des enfants séparés de leurs parents... C'est un peu comme les maisons : elles sont toutes différentes, mais l'essentiel, c'est que les gens qui les forment soient heureux !

Livret d'accompagnement : <http://www.alhert.org/index.php/nos-actus.html>

- *Le fils des géants*, Gaël Aymon, Talents hauts, 2013.

L'enfant du roi et de la reine ne leur convient pas, il est beaucoup trop petit. Ils décident donc de l'abandonner dans un cours d'eau placé dans un dé d'or. Un couple de géants le recueille, jusqu'au jour où...

- *Mes deux papas*, Juliette Parachini-Deny, Des ronds dans l'O, 2013.

Pendant la classe, Oscar demande à Lilou pourquoi elle a deux papas, elle ! Lilou reste sans voix... elle ne sait pas.

## AMOUR, RELATIONS AMOUREUSES

▪ *Je me marierai avec Anna*, Thierry Lenain, ill. Aurélie Guillerey, éditions Nathan, 2004.

Toute fillette qui se respecte se doit d'avoir un amoureux. Et quand les parents s'en mêlent, cela peut vite devenir oppressant. D'autant que Cora n'aime pas Bastien mais sa copine Anna.

▪ *Jérôme par cœur*, Thomas Scotto, Olivier Tallec, Actes sud junior, 2009.

Il me tient toujours la main. Très accroché. Il me donne souvent ses goûters en trop. Il me défend si on me fait des moqueries. Et si je lui propose d'inventer une voiture de course, ça ne lui fait pas peur d'un millimètre. C'est pour ça que je l'aime, Jérôme. Raphaël aime Jérôme. Je le dis. Très facile.

▪ *Philomène m'aime*, Jean-Christophe Mazurie, P'tit Glénat, collection Vitamine, 2011.

Tout le monde aime Philomène, mais elle... qui aime-t-elle ? Quand Philomène se balade à vélo, tous les garçons qu'elle croise sont inéluctablement à côté de la plaque ! Les frères Lasserre, pourtant des bagarreurs de première, décrètent une trêve, Prosper Laguigne oublie son bombardon et toute l'équipe de foot se désintéresse du ballon ! Mais le cœur de Philomène, lui, ne bat pour aucun garçon... Il bat pour... pour qui ?

▪ *Camélia et Capucine*, Adela Turin, ill. Nella Bosnia, Actes Sud junior, 2000.

En attendant le mariage, Camélia passe son temps avec son amie Capucine, une magicienne, qui n'est pas insensible à son charme. La princesse Camélia ne veut pas être mariée au prince du royaume voisin et cache sa bague de fiançailles dans un peu de miel. Elle préfère passer tout son temps avec son amie Capucine, la très jolie sorcière. Le roi et la reine fouillent tout le château mais ne retrouvent jamais la bague. Camélia et Capucine peuvent vivre ensemble, heureuses.

▪ *Les lettres de mon petit frère*, Chris Donner, L'école des Loisirs, Neuf, 1991.

Mathieu est en vacances au bord de la mer mais sans Christophe, son grand frère, car les parents sont très fâchés après lui. Tout va de mal en pis jusqu'à ce que Christophe soit enfin accueilli par sa famille avec son compagnon.

▪ *Elle*, Ania Lemin, Esperluète éditions, 2001.

Entre les lignes au graphisme ludique, derrière l'image au trait clair se cache un bouillonnement de sentiments : comment surmonter les non-dits, la peur de la différence, le regard des autres. Comment être sincère et pure quand les autres vous agressent ?

▪ *Arthur et Clémentine*, Adela Turin, ill. Nella Bosnia, Actes Sud junior, 1999.

Deux tortues décident de convoler en mariage au large d'un étang. Mais le quotidien s'installe... L'histoire de Clémentine, la petite tortue sur le lent chemin de l'indépendance.

▪ *Lola s'en va*, Anna Höglund, Seuil jeunesse, 1998.

C'est l'histoire d'un couple de souris. Lola lassée d'attendre son compagnon, prend son baluchon. En route vers le Sud. L'histoire d'un faux départ, d'un retour au bercail, d'une déception : Léon n'est toujours pas rentré. Jusqu'à ce que l'écureuil lui propose d'aller jouer... « Moi aussi j'ai envie de m'amuser », explose la souris.

▪ *La princesse qui n'aimait pas les princes*, Alice Brière-Haquet, ill. Lionel Larchevêque, Actes Sud Junior, coll. Benjamin, 2010.

« Princes d'à côté, Venez ! Accourez ! Ma fille est à marier. Elle est jolie, douce et aimable et dort très bien sur des petits pois. » La princesse les vit donc arriver, ces princes d'à côté. En file sur le chemin un à un, ils baisèrent sa main. Mais non, vraiment, merci bien, aucun d'entre eux ne lui disait rien !

▪ *Boum ! Boum ! et autres petits (grands) bruits de la vie*, Catherine Lafaye-Latteux, Frimousse, 2011.

Psst ! Psst ! Entends-tu ? Non, vraiment ? Ils font pourtant grand bruit, ces moments-poème de la vie qui,



quand on aime, produisent des : Boum ! Boum ! Dring ! Dring ! Youpi ! Youpi ! Pouet ! Pouet ! Miam ! Miam ! Cling ! Cling ! Tchou ! Tchou ! Hi-Hi-Hi ! Smack ! Smack ! Tic ! Tac ! ...

▪ *Titiritesse*, Xerardo Quintiá, OQO, 2008.

Titiritesse habite dans le royaume d'Avant-hier. Sa mère Mandoline rêve de voir sa fille bien mariée et essaye de lui donner une éducation digne d'une princesse de son rang ; mais sa fille refuse la vie conventionnelle qui lui est imposée et ne partage pas les aspirations de sa mère. Face à l'arrivée imminente d'une institutrice, Titiritesse décide de fuir du palais pour vivre des aventures fantastiques et amusantes : visiter un inventeur de mots, affronter un monstre terrible, connaître une autre princesse aux lèvres sucrées...

## STÉRÉOTYPES DE SEXE

▪ *Rose Bonbonne*, Adela Turin, ill. Nella Bosnia, Actes Sud junior, 1999 (première édition aux éditions des femmes, 1977).

Au pays des éléphants, les éléphantesses parées de nœuds sont enfermées dans un enclos et nourries avec des pivoines et des anémones pour devenir de belles éléphantesses à la peau rose tandis que les garçons, gris, peuvent aller jouer dans l'herbe et la boue. Mais Pâquerette refuse cet état de fait, elle décide de ne pas manger les fleurs et de quitter son enclos.

▪ *Mademoiselle Zazie a-t-elle un zizi ?*, Thierry Lenain, ill. Delphine Durand, éditions Nathan, 1998.

Pour Max, le monde était divisé entre les Avec-zizi et les Sans-zizi, et, bien sûr, les premiers dominaient les seconds. Mais, Zazie, la nouvelle de la classe, dessine très bien, joue au foot, sait monter aux arbres et gagne à chaque fois qu'elle se bat ! Aurait-elle un zizi, elle aussi ? Max profite d'un après-midi à la plage où Zazie et lui ont oublié leur maillot de bain pour en avoir le cœur net...

▪ *Mademoiselle Zazie et la robe de Max*, Thierry Lenain, ill. Delphine Durand, éditions Nathan, 2011. Zazie et sa drôle de conception des relations amoureuses sont de retour ! Aujourd'hui, Max veut faire essayer une jolie robe de princesse à Zazie. Mais cette dernière ne l'entend pas de cette oreille... Si elle doit enfiler cette robe, alors Max la mettra aussi, foi de Zazie !

▪ *L'imagier renversant*, Mélo, ill. Sébastien Telleschi, Talents Hauts, 2006.

« Un imagier à renverser pour renverser les rôles : c'est le papa qui utilise un gant de vaisselle et la maman qui enfle un gant de moto ; c'est le jeune homme qui a peur des souris et la jeune fille qui manie la souris de l'ordinateur, et ainsi de suite... Avec des illustrations très seventies, les auteurs de cet imagier renversent les symboles et les clichés pour notre plus grand amusement. »

▪ *Menu fille ou menu garçon ?*, Thierry Lenain, ill. Catherine Proteaux, éditions Nathan, 1996.

Un père provoque un scandale au Hit-Burger parce qu'il refuse de donner un menu fille à sa fille qui, elle, préfère les fusées aux poupées.

▪ *Ma mère est maire*, Florence Hinckel, Talents Hauts, 2012.

Les rôles parentaux inversés...

▪ *Je veux une quizzine*, Sophie Dieuaide, Talents Hauts, 2008.

Un petit garçon veut une cuisine pour son anniversaire. Quelle honte pour son grand frère !

▪ *La poupée d'Auguste*, Charlotte Zolotow, Talents Hauts, 2012.

Auguste rêve d'une poupée. Sa grand-mère lui en offre une et explique au père d'Auguste que les petits garçons doivent jouer à la poupée pour être de bons pères plus tard.

- *L'histoire impossible à peindre*, Claire Ubac, L'école des Loisirs, collection Neuf, 2004.

Dans le royaume d'Urcande, la tradition veut que seules les femmes gouvernent. La Reine, Enora, choisit héritière. C'est Jala. Orpheline, elle possède un don: elle peint comme personne. Ce talent doit lui permettre de faire fuir tous les prétendants qui rêvent de gouverner au royaume d'Urcande. Jala doit dessiner chaque histoire contée par les jeunes aspirants. Tous les prétendants échouent au défi lancé par la reine. Jusqu'au jour où survient un jeune berger, un conteur hors pair.

- *La fée sorcière*, Brigitte Minne, L'école des Loisirs, collection Pastel, 2000.

Les fées doivent toujours être propres, dociles et douces. Les sorcières, elles, ont le droit de se salir, de crier, de faire de folles acrobaties sur leur balai volant. Marine est une fée mais elle préférerait être sorcière, ce qui n'est pas du goût de sa maman... Alors, Marine fugue chez les sorcières. « Elle ne tardera pas à revenir » pense sa maman. Mais la maman se trompe... La petite fée découvre ailleurs une liberté tendrement accompagnée, les expériences, la prise de risque, l'autonomie...

- *La nouvelle robe de Bill*, Anne Fine, L'école des Loisirs, 1997.

Bill ne comprend plus rien, un matin sa mère lui fait enfiler une robe rose comme s'il était une fille, cela n'étonne ni son père, ni personne à l'école... Il doit donc se résoudre à vivre la journée la plus pénible de son existence. Car il y a beaucoup d'inconvénients à être une fille : se faire siffler, ne plus jouer au foot... Mais, au fait, est-ce dû au fait d'être une fille, ou à la robe rose ? Bill réalise-t-il combien les espaces où filles et garçons évoluent dans la cour de récréation sont délimités, les garçons occupant toute la cour avec leur ballon, et les filles se rassemblant en petits groupes dans les coins. On rit et on se demande si c'est la robe ou le fait d'être une fille qui change tout.

- *Le journal de Grosse Patate*, Dominique Richard, éditions Théâtrales, 2002.

Extraits de la note du Ministère :

« Écrit théâtral inhabituel, sur le mode du journal intime, alternant avec des récits de rêves. Il aborde des questions essentielles sur l'image de soi, les incertitudes identitaires, les premières émotions sentimentales, les résolutions auxquelles on ne se tient pas. L'héroïne est trop grosse pour cause de glotonnerie, ce qui lui pose les problèmes qu'on imagine sur tous ces points. (...) Le thème central déborde sur le quotidien et les questionnements d'enfants dans la vie sociale de l'école : amitiés et inimitiés, jalousie, envie, cruauté... »

- *La princesse et le dragon*, Robert Munsch, ill. Michael Martchenko, Talents Hauts, 2005.

La princesse Élisabeth doit épouser le prince Ronald. Un jour, un dragon détruit son château, brûle sa jolie robe et emporte le prince. Élisabeth décide de poursuivre le dragon et de sauver Ronald... Un livre où les filles chassent le dragon !

- *Quand Lulu sera grande*, Fred L., Talents Hauts, 2005.

Quand Lulu sera grande, elle rangera sa chambre à sa façon, jouera au foot, soignera les animaux et conduira un camion, même si les grands disent que « c'est que pour les garçons ».

- *L'Histoire vraie des bonobos à lunettes*, Adela Turin, ill. Nella Bosnia, Actes Sud junior, 1999 (première édition 1976).

Les Bonobées, femmes des singes Bonobos, sont lasses de faire la cueillette pour leurs maris qui se prélassent avec des lunettes de soleil. Les bonobos ont décidé de s'instruire... un peu. Cartable à la main et lunettes sur le nez, ils se donnent de grands airs. Les bonobées, lassées de leurs simagrées, prennent leurs petits bonobins et s'en vont...

- *Un heureux malheur*, Adela Turin, ill. Nella Bosnia, Actes Sud junior, 1999.

Un heureux malheur met en scène une famille traditionnelle : papa travaille très dur pendant que

maman s'occupe du ménage, de la préparation des repas, des enfants... jusqu'à ce qu'un véritable déluge dévaste leur logis et les oblige à quitter leur nid douillet. Avec sang-froid, Sidonie Radeville sauve ses huit enfants et improvise vite fait une maison dans le tiroir d'une commode. La répartition des rôles au sein du foyer s'en trouve bouleversée. La mère part avec ses enfants à la découverte du quartier. Elle apprend la musique avec eux et finalement le père se découvre des talents de cuisinier.

▪ *Je veux être une cow girl*, Jeanne Willis, ill. Tony Ross, Gallimard Jeunesse, folio benjamin, 2001.

Par la fenêtre de son gratte-ciel, une petite fille imagine une vie totalement différente. Est-ce vraiment un problème ?

▪ *Les aventures de Léna Léna*, Harriët van Reek, éditions Être, 2004.

Un petit bijou d'humour et de simplicité. L'héroïne est une fille curieuse de tout à qui il arrive un tas d'aventures. On sourit à chaque page de voir cette étonnante petite fille goûter au plaisir d'exister.

▪ *La princesse Finemouche*, Babette Cole, Gallimard jeunesse, 2001.

La princesse Finemouche ne voulait pas se marier. Elle désirait continuer à vivre dans le château avec la Reine-sa-Mère, ses petits chéris (monstres, crapaud bestioles en tous genres) et toute sa liberté.

▪ *La demoiselle d'horreur*, Jo Hoestlandt, Thierry Magnier, 2004.

Le mariage de sa grande sœur occupe beaucoup trop la famille au goût de Clémentine. D'autant qu'elle va devoir être demoiselle d'honneur. Avec la robe rose bonbon et la coiffure de caniche. C'est la barbe. Juste avant le mariage, Clémentine se casse la figure : un bras cassé, un coquard, le nez amoché... Alors la demoiselle d'honneur devient demoiselle d'horreur !

▪ *Papa porte une robe*, Piotr Barsony, Bumcello (musique) et Maya (chant), Seuil jeunesse, 2004.

Un papa boxeur un peu amoché devient transformiste et oublie parfois d'enlever sa robe. Livre avec CD.

▪ *Marre du rose*, Nathalie Hense, ill. Ilya Green, Albin Michel jeunesse, 2008.

D'habitude, les filles, elles aiment le rose, seulement moi, le rose, ça me sort par les yeux ! Moi, j'aime le Noir.

▪ *Le petit garçon qui aimait le rose*, Jeanne Taboni Misérazzi, ill. Raphaëlle Laborde, Des ronds dans l'O, 2011.

Luc est très content. Sa maman lui a acheté le beau cartable rose qui lui plaisait tant. Fièremment, il entre dans la cour de la grande école mais, à sa grande surprise, tous les enfants se moquent de lui.

▪ *Longs cheveux*, Benjamin Lacombe, Talents Hauts, 2006.

C'est l'histoire de Loris, un petit garçon aux cheveux longs que l'on prend souvent pour une fille. Pourtant les héros aux cheveux longs ne manquent pas : Tarzan, les Indiens d'Amérique, Louis XIV... et surtout, le père de Loris, guitariste de flamenco. Un magnifique album de Benjamin Lacombe sur le droit à la différence.

▪ *Marcel la mauviette*, Anthony Browne, L'école des loisirs, Kaléidoscope, 2001.

Marcel ne ferait pas de mal à une mouche. Marcel dit tout le temps "Pardon!" même quand ce n'est pas de sa faute. Marcel se fait embêter dans la rue par le gang des gorilles de banlieue. Bref : Marcel est une mauviette. Mais les choses vont changer. Un peu de jogging, quelques bananes, des efforts et de la persévérance : Marcel est un singe nouveau !

▪ *Dînette dans le tractopelle*, Christos, ill. Mélanie Grandgirard, Talents hauts, 2009.

Dans le catalogue, les pages roses des jouets de filles sont bien séparées des pages bleues des jouets de garçons. Jusqu'au jour où le catalogue est déchiré et recollé dans le désordre. La poupée Annabelle qui rêvait de jouer au tractopelle rencontre la figurine Grand Jim qui adore la dînette. Garçons et filles

partagent enfin leurs jouets et leurs jeux dans un catalogue aux pages violettes. Une histoire charmante et fantaisiste qui dénonce le sexisme dans les catalogues de jouets.

▪ *Morgause*, July Jean-Xavier, ill. Anne Duprat, Talents hauts, 2010.

La jeune servante Morgause est accusée à tort d'avoir volé le sceau d'Eileisis, le bijou grâce auquel le roi de Chimera protège son royaume. Condamnée, elle réussit à s'évader de sa geôle et part vers le Mont sans Lune, en quête du Sceau, flanquée d'un prince boudeur et guidée par un nain.

▪ *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*, Christian Bruel, ill. Anne Bozellec (Annie Galland), éditions Être, 2009 (première édition aux éditions Le sourire qui mord, 1976).

Julie cherche par tous les moyens à se débarrasser de son ombre de garçon, de cette étiquette de garçon manqué qu'on lui impose jusqu'à ce qu'elle rencontre un garçon en pleurs qu'on traite de fille.

▪ *Perce-Neige et les trois ogresses*, Gaël Aymon, Peggy Nille, Talents hauts, 2014.

Par-delà les sept mers et les sept forêts, dans un pays, dans un royaume, il y avait une jeune et jolie reine qui attendait un enfant. Son ventre était chaque jour plus rond et le roi, son mari, lui répétait sans cesse: Surtout, faites-moi un fils, car une fille ne saurait diriger le royaume après moi. Ce à quoi la reine répondait toujours: Il sera ce qu'il sera.

▪ *Drôle de planète*, classe gagnante Lire Égaux 2012, Talents hauts, 2013.

Sur une planète inconnue des Terriens, un professeur demande à ses élèves comment on distingue les Terriens des Terriennes. Chacun y va de son hypothèse : les garçons ont des petits poils sur la tête, les filles portent des pantalons à une seule jambe, les garçons courent derrière un truc rond qui roule, les filles se peignent la figure... La solution est pourtant plus simple qu'il n'y paraît !

▪ *La déclaration des droits des filles*, Elisabeth Brami, Talents hauts, 2014.

Les filles comme les garçons ont le droit d'être débraillées, ébouriffées, écorchées, agitées, de choisir le métier qu'elles veulent, de ne pas être tous les jours des princesses, d'aimer qui elles préfèrent : garçon ou fille (ou les deux).

▪ *La déclaration des droits des garçons*, Elisabeth Brami, Talents hauts, 2014.

Les garçons comme les filles ont le droit de pleurer, de jouer à la poupée, de porter du rose, d'être bons en lecture, de ne pas être tous les jours des super-héros, d'aimer qui ils préfèrent : fille ou garçon (ou les deux).

▪ *On n'est pas des poupées*, Delphine Beauvois, Claire Catals, La Ville brûle, 2013.

Parce qu'il n'est jamais trop tôt pour lutter contre les stéréotypes.

▪ *Révolution dans la savane*, classe lauréate du concours Lire Égaux 2013, Amélie Graux, Talents hauts, 2014.

Toute la journée, les lionnes travaillent, tandis que le lionne prélasse et donne des ordres. Choqués par le comportement de leur père, le roi des machos, les lionceaux partent à l'aventure. Leurs découvertes vont semer un grain de révolte dans la savane...

▪ *Le mystérieux chevalier sans nom*, Cornelia Funke, Bayard jeunesse, 2005.

Le roi Wilfrid est le père de quatre enfants, trois fils et une fille Violette. À la naissance de sa cadette, la reine meurt. Seul, le voilà bien mal armé pour éduquer sa cadette. Le roi veut qu'elle apprenne tout comme ses frères : manier les armes, porter l'armure, se battre... Mais la cadette a bien moins de force, ce qu'elle comble par sa malice et des entraînements nocturnes. Lorsqu'elle est en âge de se marier, son père organise un combat dont la récompense est la main de sa fille. Opposée à la décision de son père, la fille trouve une parade et choisit son prétendant seule. Sur le thème de l'éducation des princes et des princesses, voilà un album qui brille par son humour.

- *Giga-boy*, Gaël Aymon, Talents hauts, 2011.

Giga-Boy est le superhéros dont rêvent ses parents jusqu'au jour où, distrait, il part sauver le monde une écharpe rose autour du cou. Il sauve la vie d'une princesse qui le repousse parce qu'il souhaite s'occuper de leurs futurs enfants. Il rencontre des pirates, des cow-boys, des Indiens et des catcheurs qui tous n'ont qu'un seul objectif : se battre et se taire. Découragé, Giga-Boy s'engage dans l'armée et découvre une porte qui mène vers le pays des Vrais-Gens... Un superhéros qui atomise avec humour les clichés de la littérature jeunesse « pour garçons ».

## REPRODUCTION HUMAINE

- *Graine de bébé*, Thierry Lenain, ill. Serge Bloch, Nathan, 2007.
- *Le mystère des graines à bébé*, Serge Tisseron, ill. Aurélie Guillerey, Albin Michel Jeunesse, 2008.

## RAPPORT AU CORPS, EPS

- *Philo mène la danse*, Séverine Vidal, illustré par Mayana Itoïz, Talents hauts, 2010.

Philo a beau faire des efforts, il déteste le foot. Lorsque la maîtresse annonce à la classe que, cette année, ils feront tous de la danse, il est le seul des garçons à s'en réjouir. Au cours de l'année scolaire, il va réussir à affirmer ses choix !: il arrête le foot, se consacre à la danse et fait admettre sa décision à son père et à ses copains.

- *Quatre poules et un coq*, Lena et Olf Landström, L'école des loisirs, 2005.

Quatre poules partagent la même mangeoire de nourriture avec un petit coq tout entier préoccupé par un grand projet. Comme il travaillait toute la journée, il exigeait le silence et les poules étaient obligées de caqueter en sourdine. Un jour, les poules se rebellent et revendiquent autant de nourriture que le coq, mais le coq joue au petit chef et les réprime. Il leur laisse moins d'espace encore dans la mangeoire et il impose sa loi. Elles décident alors de suivre des cours de musculation, de respiration, des techniques pour hérissier leurs plumes et revenir ainsi imposer, par leur voix, leur droit à l'égalité dans la mangeoire.

- *À quoi tu joues ?*, Marie-Sabine Roger et Anne Sol, Sarbacane/Amnesty International, 2009.

Marre des idées reçues du genre « Les garçons, ça fait pas de la danse et les filles, c'est pas bricoleur ? » Ras le bol des interdits qui enferment dès le plus jeune âge ? Ouvrez les rabats de ce livre avec votre enfant : de sacrées surprises vous y attendent...

- *Mademoiselle Zazie et les femmes nues*, Thierry Lenain, éditions Où sont les enfants ?, 2006.

Dans la rue, il y a des femmes nues partout sur les affiches. Alors Zazie se sent mal et va se révolter. Comment les enfants vivent-ils la nudité des adultes que la publicité affiche partout sous leurs yeux ? La question n'est pas si simple. Mais cela n'empêche pas la « Zazie » de Thierry Lenain d'y apporter sa réponse toute personnelle, sous les traits d'une petite fille photographiée par Magali Schnitzer qui opère ici, au fil des pages, une alchimie des couleurs et du cadrage. Un livre engagé... et espiègle !

- *Une place dans la cour*, Gaël Aymon, ill. Caroline Modeste, Talents hauts, 2011.

Ulysse est nouveau dans l'école. Au lieu de jouer au foot avec la bande de Boris, dit Balourd, il s'invite dans le groupe des filles, mené par Clarisse. Ensemble, ils montent une pièce de théâtre pour la fête de l'école et réussissent à entraîner Driss, un autre garçon. C'en est trop pour Boris le balourd qui s'en prend à Clarisse.

- *Je ne suis pas comme toi*, Isabelle Rossignol, L'école des loisirs, collection Neuf, 2006

Les câlineries, les jupes, les couettes et les bijoux, Agathe a horreur de ça. Ce sont des trucs de filles.

De nulles. Les murs de sa chambre sont couverts de posters de joueurs de foot. À son dernier match, elle a marqué trois fois en une demi-heure...

### POUR ALLER PLUS LOIN...

#### Poésie, théâtre

- *Mehdi met du rouge à lèvres*, David Dumortier, Cheyne, 2006.
- *Le journal de Grosse Patate*, Dominique Richard, éditions Théâtrales, 2002.
- *Planches d'anatomie*, Robert Vigneau, Éolienne/Adana Venci, 2005.
- *La nuit de Valognes*, Éric-Emmanuel Schmitt, Magnard, 1991.
- *Variations énigmatiques*, Éric-Emmanuel Schmitt, Albin Michel, 1996.

Qui aime-t-on quand on aime ? Sait-on jamais qui est l'être aimé ? L'amour partagé n'est-il qu'un heureux malentendu ? Autour de ces éternels mystères du sentiment amoureux, deux hommes s'affrontent : Abel Znorko, Prix Nobel de littérature qui vit loin des hommes sur une île perdue de la mer de Norvège et Erik Larsen, journaliste qui a pris prétexte d'une interview pour rencontrer l'écrivain. Mais pour quel motif inavoué ?

#### Bandes dessinées

- *Princesse aime Princesse*, Lisa Mandel, Gallimard, Bayou, 2008.
  - *Le rouge vous va si bien*, Lucie Durbiano, Gallimard, Bayou, 2007.
  - *Dans la peau d'un jeune homo*, Hugues Barthe, Hachette littératures, 2007.
  - *Fun Home*, Alison Bechdel, Denoël Graphic, 2006.
  - *Les voisins du 109*, tome 1 : Vendredi, Nini Bombardier et Coyote, Le Lombard, 2006.
  - *Histoire d'Alban Méric (Quintett, deuxième mouvement)*, Frank Giroud et Paul Gillon, Dupuis, Empreinte(s), 2005.
  - *Muchacho* (deux tomes), Emmanuel Lepage, Dupuis, Aire libre, 2004 et 2006.
  - *Le pari, Tendre banlieue* n° 15, Tito, Casterman, 2003.
  - *Le Banquet de Platon* illustré par Joann Sfar, Bréal, 2003.
  - *Tirésias*, (tome 1 *L'outrage*, tome 2 *La révélation*), Christian Rossi et Serge Le Tendre, Casterman, 2001.
  - *Pedro et moi*, Judd Winick, éditions Ça et là, 2000.
  - *Noirs désirs (Névé, tome 5)*, Emmanuel Lepage & Dieter, Glénat, 1997.
  - *Blue*, Kiriko Nananan, Casterman, 1997.
  - *Un monde de différence*, Howard Cruse, Vertige graphic, 1995.
  - *L'avenir perdu*, Annie Goetzinger, Jonsson, Knigge, Les humanoïdes associés, 1992.
  - *Bichon 1. Magie d'amour*, David Gilson, Glénat, 2013.
- Et pourquoi les petits garçons n'auraient pas le droit d'être sensibles ?

## DOCUMENTAIRES

▪ Plusieurs biographies romancées : Camille Claudel, Hélène Boucher, Marguerite de Valois, Christine de Pizan, George Sand, Louise Michel, Alexandra David-Neel, Olympe de Gouges, d'Evelyne Morin-Rotureau, PEMF, collection « Histoire d'Elles ».

▪ *Le grand livre des filles et des garçons*, Brigitte Bègue, Anne-marie Thomazeau, Alain Serre, ill. Antonin Louchard, Rue du Monde, 2004.

▪ *Filles = garçons ? L'égalité des sexes*, Béatrice Vincent, ill. Bertrand Dubois, éditions Autrement Junior, série société, 2001.

Pour aider les enfants à former leur propre jugement à partir d'exemples, d'extraits de livres, d'informations.

▪ *Les garçons et les filles*, Brigitte Labbé et Michel Puech, Milan, coll. Les Goûters philo, 2001.

▪ *Il était une fois... l'histoire des femmes*, Michelle Perrot répond à Héloïse et Oriane, Lunes, 2001. Questions-réponses entre une professeure d'histoire contemporaine et deux jeunes filles, autour de l'histoire des femmes dans la société française.

▪ *La famille*, Mes p'tites questions, Milan, 2013.

Des documentaires qui font la part belle aux illustrations et abordent les questions telles que les enfants se les posent. Un support précieux pour discuter avec eux et répondre à leurs interrogations sur le monde.

▪ *C'est ta vie*, Thierry Lenain, Benoît Morel, Oskar éditeur, 2013.

Encyclopédie sur l'amour et la sexualité résolument moderne et pudique: « Sans ambages et sans aucune prétention d'éducation morale ou de didactisme, Thierry Lenain répond aux diverses questions que peuvent se poser des enfants. »<sup>44</sup>

## DOCUMENTAIRES SUR LA SEXUALITÉ ET LA REPRODUCTION

▪ *C'est ta vie - L'encyclopédie qui parle d'amitié, d'amour et de sexe aux enfants*, Thierry Lenain, Oskar jeunesse, 2013.

▪ Séries déclinées selon l'âge :

▪ *Questions d'amour*, de Virginie Dumont et Rosy, Nathan.

▪ *L'encyclo de la vie sexuelle*, Hachette.

▪ *Ma sexualité*, Les Éditions de l'Homme, 2004.

▪ *Comment l'homme a compris d'où viennent les bébés*, Gallimard jeunesse.

▪ *Touche pas à mon corps ! Comment parler des abus sexuels*, Cynthia Geisen, R. W. Alley, Nadine Deffieux et Didier Dolna, éditions du Signe, coll. Lutin-conseil pour enfants, 2010.

44 Site Ricochet édité par l'institut suisse jeunesse et médias : <http://www.ricochet-jeunes.org/>

# Filmographie

*Billy Elliot*, Stephen Daldry, 1h50, Royaume-Uni, 2000

Angleterre du Nord, 1984. Billy Elliot, jeune garçon de onze ans, devient adepte des cours de ballet délivrés dans le gymnase de la ville. Alors que ses amis prennent des leçons de boxe et que son père et son frère sont engagés dans la grève des mineurs, Billy se bat de son côté pour faire admettre à son entourage sa passion pour la danse.

*Joue-là comme Beckham*, Gurinder Chadha, 1h52, Royaume-Uni, 2002

Jess, une jeune fille d'origine indienne, vit avec sa famille en Angleterre. Ses parents aimeraient la voir finir ses études et faire un beau mariage dans le respect des traditions de leur pays d'origine, mais la demoiselle a bien d'autres rêves, son idole est le champion David Beckham...

*Paï* ou *La Légende des baleines*, Niki Caro, 1h41, Nouvelle-Zélande, 2002

Dans un village maori un descendant mâle du chef doit devenir le leader et le gardien spirituel de sa petite communauté. À douze ans, Paï est la seule à pouvoir assurer le rôle « viril », si prestigieux. Mais Koro, gardien d'une tradition millénaire, refuse de voir en Paï son héritière...

*Ma vie en rose*, Alain Berliner, 1h28, Belgique, 1997

Ce film évoque le thème de la différence à travers l'histoire de Ludovic, un garçonnet de sept ans persuadé d'être une petite fille.

*Tomboy*, Céline Sciamma, 1h22, France, 2011

Laure a 10 ans. Arrivée dans un nouveau quartier, elle fait croire à Lisa et sa bande qu'elle est un garçon....

*Tout contre Léo*, Christophe Honoré, 1h28, France, 2002

P'tit Marcel, dix ans, apprend que son grand frère préféré Léo est atteint du sida mais personne dans la famille ne lui en parle...

*Wadjda*, Haïfaa Al Mansour, 1h38, Arabie saoudite, Allemagne, 2012

Wadjda, 10 ans, veut battre son copain à une course de vélos. Mais dans la banlieue de Riyadh, les filles ne font pas de vélo.

*Les invisibles*, Sébastien Lifshitz, documentaire, 1h55, France, 2012

Des hommes et des femmes aux cheveux gris parlent de la manière dont ils ont vécu leur homosexualité à une époque, proche, où celle-ci était encore anormale.

*Le baiser de la lune*, Sébastien Watel, film d'animation, 0h26, France, 2010

Un court film d'animation destiné à sensibiliser les enfants à l'homophobie.

*Ernest et Célestine*, Stéphane Aubier, Vincent Patar et Benjamin Renner, film d'animation, 1h20, France, Belgique, Luxembourg, 2012

L'amitié entre une petite souris et un ours géant dans un pays où les ours se tiennent à l'écart des autres souris.

*Princes et Princesses* (premier et dernier conte), Michel Ocelot, film d'animation, 1h10, France, 2000

Suite de six contes en théâtre d'ombre. Deux enfants curieux se retrouvent tous les soirs dans un cinéma désaffecté et, avec l'aide d'un vieux technicien, ils inventent et se déguisent puis vivent des histoires dont ils sont les héros: *la Princesse des diamants* ; *le Garçon des figues* ; *la Sorcière* ; *le Manteau de la vieille dame* ; *la Reine cruelle* ; *Princes et princesse*.



*Thokosani football club : team spirit*, Thembela Dick, 0h22, France, Afrique du Sud, 2014.

Portrait collectif des joueuses d'une équipe de foot du township d'Umlazi (Durban). Le club, composé de lesbiennes noires, a été nommé en hommage à Thokozani Qwabe, jeune lesbienne footballeuse victime d'un crime de haine en 2007. Le film nous entraîne sur les traces des joueuses sur les terrains de terre du township, lors de matches à Durban ou dans leur quotidien. C'est sous la camera de Thembela Dick, elle aussi lesbienne et joueuse de foot, qu'elles nous racontent leur histoire. C'est en équipe qu'elles ont choisi de combattre la lesbophobie mais aussi de partager sur le terrain leur joie d'être visibles.<sup>45</sup>

*Ladies turn*, Hélène Harder, 0h52 ou 0h65, France, 2012.<sup>46</sup>

Organiser un tournoi de football féminin est le défi de l'association sénégalaise Ladies' Turn. Investir le terrain en bravant tabous et préjugés est le pari que Seyni, pionnière du foot féminin au Sénégal et ancienne capitaine de l'équipe nationale, propose aux filles des quartiers. À travers le suspense de la compétition et les différentes histoires des personnages, apparaît une société africaine et musulmane riche, complexe et en pleine mutation. Au-delà du désir de remporter la finale se joue peut-être l'aspiration à une autre victoire. En s'appuyant sur la magie du football, c'est l'histoire d'un combat et des solidarités qui en découlent que raconte le film.

*The battle of sexes*, James Erskine et Zara Hayes, 2013, 83 minutes.

L'histoire des défis machistes lancés par un joueur de tennis aux meilleures joueuses mondiales.

*Alice Milliat, la conquête du sport féminin*, André Drevon, 0h50, France, 2004.<sup>47</sup>

Le sport féminin apparaît dans l'Entre-deux-guerres, grâce aux combats que mène une pionnière oubliée, Alice Milliat, née à Nantes en 1884. « L'apôtre » du sport féminin, comme on l'appelait alors, doit faire face à la fois aux préjugés largement répandus dans l'opinion et à l'indifférence ou à l'opposition des institutions sportives masculines à la pratique du sport par les femmes. Mais, au moment des années folles, son projet connaît une réussite spectaculaire. Ainsi pas moins de 450 clubs sportifs féminins sont créés en France et elle peut, dès 1921, lancer une fédération féminine internationale qu'elle préside et avec laquelle elle organisera à quatre reprises des jeux Olympiques féminins : Paris 1922, Göteborg 1926, Prague 1930 et Londres 1934. C'est cette aventure singulière, le surprenant niveau atteint alors par le sport féminin, que ce documentaire essaie de faire revivre, jusqu'à sa fin brutale, pendant le déroulement même des jeux Olympiques défigurés par les nazis, organisés en 1936 à Berlin.

45 Cf. <http://wouf.it/fr/-THOKOZANI-FOOTBALL-CLUB-TEAM-SPIRIT-premiere-57479>.

46 Cf. [http://www.ladiesturn.org/LadiesTurn\\_Francais/Film.html](http://www.ladiesturn.org/LadiesTurn_Francais/Film.html)

47 Cf. [http://www.lecinematographe.com/ALICE-MILLIAT-LA-CONQUETE-DU-SPORT-FEMININ\\_a2942.html](http://www.lecinematographe.com/ALICE-MILLIAT-LA-CONQUETE-DU-SPORT-FEMININ_a2942.html)

# Pourquoi une exposition contre les discriminations à l'école primaire ?

## DES ALBUMS JEUNESSE RÉCENTS

Des albums de littérature jeunesse paraissent régulièrement, nous n'avons pas toujours le temps de nous tenir « à la page » ; cette expo permet de présenter surtout des albums récents de grande qualité qui évoquent l'égalité fille-garçon, l'homoparentalité, l'homosexualité, le racisme ou les handicaps, de manière adaptée aux jeunes enfants.



## UNE NÉCESSITÉ POUR BIEN VIVRE ENSEMBLE

Lutter contre les discriminations, les stéréotypes, apparaît comme nécessaire à l'école de la République qui accueille tou-tes les enfants sans distinction d'origine, de nationalité, de configuration familiale : faut-il rappeler que des milliers d'enfants sont élevés dans des familles homoparentales actuellement en France ? Aborder ces thématiques permettrait aussi de réduire les phénomènes de harcèlements particulièrement préjudiciables au bon déroulement de la scolarité des élèves.

## UNE PLACE DANS L'ÉCOLE

Afficher les 9 panneaux de l'expo permet d'envoyer un signal fort aux élèves en signifiant que le rejet, les moqueries ne sont pas acceptés dans l'institution. Les élèves peuvent lire et découvrir les panneaux seuls ou accompagnés de leur enseignant-e, puis y revenir de manière autonome si les panneaux sont dans un lieu accessible : préau, BCD, CLAE ...

## UN FINANCEMENT PUBLIC

C'est la mairie de Toulouse qui a financé le projet via la mission Égalité sur l'initiative locale de l'association Arc En Ciel Toulouse. Un groupe d'enseignant-es bénévoles a lu et sélectionné les albums puis écrit les textes à destination des élèves du primaire.

## UNE MISE À DISPOSITION GRATUITE

Pour demander l'expo, il suffit de la réserver auprès de la mairie de Toulouse au 05 81 91 79 60 ou par mail à [espace-diversites-et-laicite@mairie-toulouse.fr](mailto:espace-diversites-et-laicite@mairie-toulouse.fr). Il est également possible de télécharger gratuitement directement les panneaux sur le site [expocontrelhomophobie.org](http://expocontrelhomophobie.org).



# La Littérature jeunesse contre les discriminations



Ce qui est inconnu fait peur, crée le malaise et suscite moqueries et rejet. Les livres sont là pour nous faire rêver, vibrer, nous apporter des connaissances et aussi pour nous ouvrir à l'autre. Une éducation sans discrimination commence dès le plus jeune âge, avec des albums qui aident à appréhender la complexité du réel, non pas à en donner une représentation simplifiée. L'école a un rôle à jouer pour défendre les valeurs de la République et ainsi favoriser l'égalité des droits des personnes, quels que soient leur sexe, leur vie affective, leur origine, leur handicap...

Ces 32 albums peuvent aider à atteindre cet objectif.



Les crédits : PRODUCTION Mairie de Toulouse

RÉALISATION DES CONTENUS : Jean-Philippe Maive : expo.primaire@gmail.com

Comité de lecture : Kafiya Bensekina, Jérôme Couindurin, Nathalie De, Laure Faghol, Didier Genty, Valérie Miganon-Frédérinoyan, Martine Ramon-Guinaut ;

RÉALISATION GRAPHIQUE : Irina Perier@yahoo.fr

Les éditeurs : Actes Sud junior, Albin Michel jeunesse, Actiama France Distribution (AFD), Le Baron perché, Bayard jeunesse, Biboquill, École des loisirs, Flammarion, Frédesco éditions, Gallimard jeunesse, Grubbia, Milan, Nathan, OGD éditions, Parnet, Rue du monde, Babouze, Talents Hauts, Thierry Magnier éditions © 2014 - AEC Toulouse, Mairie de Toulouse.

## Distinguer les filles des garçons ?

Non mais  
qu'est-ce que  
c'est que  
cette fille ?



Les habitants de  
Glatrhos nous étudient,  
nous décortiquent,  
nous analysent...

## Les garçons et les filles ont-ils des goûts différents ?

Je m'appelle  
Loris. Je suis  
un garçon aux  
cheveux longs !



D'habitude, les filles  
aiment le rose,  
seulement moi,  
le rose, ça me sort par  
les yeux !

Des différences entre les filles et les garçons ? Bonne question !

Le rose, c'est pour les filles ? C'est vrai que les filles apprécient souvent le rose.

Mais pourquoi ? Qui a décidé qu'une couleur «appartenait» aux filles ?

Depuis quand ? Est-ce vraiment un goût personnel ou a-t-on simplement pris  
l'habitude d'habiller les fillettes en rose ?

Quant aux garçons aux cheveux longs, ce n'est pas courant et parfois,

ils sont montrés du doigt alors que les Mousquetaires, Tarzan,  
Jack Sparrow et les pirates des Caraïbes ont aussi les cheveux longs...

Et toi, en connais-tu d'autres ?

## Des jeux réservés aux garçons ? ... d'autres aux filles ?



Est-ce que  
les garçons font  
de la danse ?  
Est-ce que les filles  
bricolent ?

Et si  
je t'invitais à boire  
le thé dans mon  
tractopelle ?



## Des contes où une fille est «le héros» ?



Prince Ronald  
et la princesse ne se  
marièrent pas et eurent  
pas beaucoup  
d'enfants.



La princesse  
Violette veut monter à cheval  
et manier l'épée. Mais le roi a d'autres  
projets pour sa fille.

Des poupées « Barbie » pour les filles, des ballons pour les garçons ?  
C'était facile pour le Père Noël à une époque, maintenant les choses changent.  
Pourquoi les filles seraient-elles les seules à jouer à la poupée ?  
Les pères ne s'occupent-ils pas de leur enfant ?  
N'y a-t-il pas maintenant des femmes policières, pilotes de chasse ou astronautes ?  
Les jouets et les histoires ont-ils un impact sur nos aspirations, nos futurs métiers ?  
Et toutes les filles n'attendent pas patiemment leur prince charmant,  
certaines vont le délivrer au mépris de tous les dangers...

Connais-tu d'autres histoires comme celles-là ?

## Une fille amoureuse d'une fille ?

Princesse  
d'à côté, accourez !  
Ma fille est  
à marier.



Mais non,  
vraiment merci bien,  
aucun d'entre eux ne  
m'intéresse...

Tétiresse  
décide de sauver  
Wendoline.



## Un garçon amoureux d'un garçon ?

Et tant pis  
si un jour cet amour  
fait grand bruit  
autour de lui.



Raphaël  
aime Jérôme.  
Je le dis.  
Très facile.



Et l'amour, ce n'est réservé qu'aux grands, aux adultes ?

Pas vraiment, il peut arriver qu'on ressente quelque chose de très fort pour un ou une camarade.

On se sent attiré-e mais on ne comprend pas réellement ce qui nous arrive.

Est-ce de l'amour ? Ça y ressemble...

Mais on a le temps, le temps d'apprendre à se connaître et le temps de connaître l'autre.

Il faut juste savoir qu'un garçon n'est pas toujours amoureux d'une fille, et qu'une fille n'est pas toujours amoureuse d'un garçon.

Connais-tu des histoires comme cela ?

## Des familles plurielles qui aiment ...



Mon deux  
mamans s'aiment  
autant qu'un papa et  
une maman.



## ... et protègent comme les autres.

Des familles  
toutes semblables, toutes  
différentes.



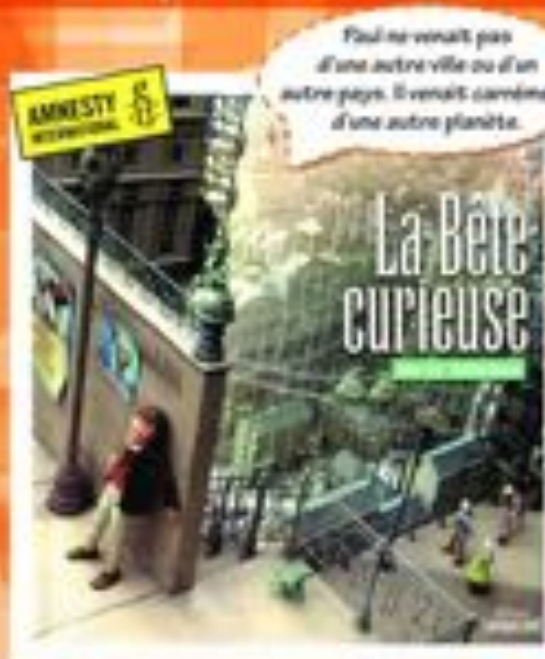
Depuis l'enfance, tu entends des contes de fée où un prince et une princesse tombent amoureux et se marient. Dans la vraie vie aussi, quand un homme et une femme s'aiment, ils désirent souvent vivre ensemble et avoir des enfants. Il arrive qu'un homme soit amoureux d'un autre homme ou qu'une femme soit amoureuse d'une autre femme. Ces couples de personnes de même sexe désirent parfois fonder une famille, c'est pourquoi certains enfants peuvent être élevés par « deux mamans » ou « deux papas ». Homosexuels ou hétérosexuels, des parents peuvent se séparer. Certains enfants vivent alors avec un seul parent. Même si les parents ne s'aiment plus, ils aiment toujours leurs enfants.

Connais-tu d'autres familles à la fois différentes et semblables ?

## Des origines différentes ...



## ... pour une SEULE humanité.



Tu as dû remarquer que tous tes camarades n'avaient pas la même couleur de peau. Certains croient que les gens différents d'eux-mêmes leur sont inférieurs, moins intelligents. Cela s'appelle le racisme, c'est-à-dire ne pas accepter l'autre dans sa différence. Sur Terre, nous sommes plus de 7 milliards et nous appartenons tous à la même humanité !  
À l'école, tous les enfants apprennent à vivre ensemble, quelle que soit leur origine ou leur nationalité.

Connais-tu leur histoire ?



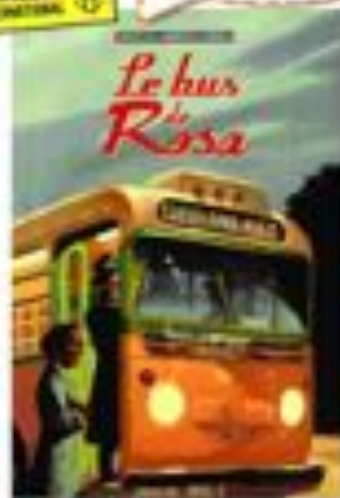
## L'ignorance, source du racisme, ...



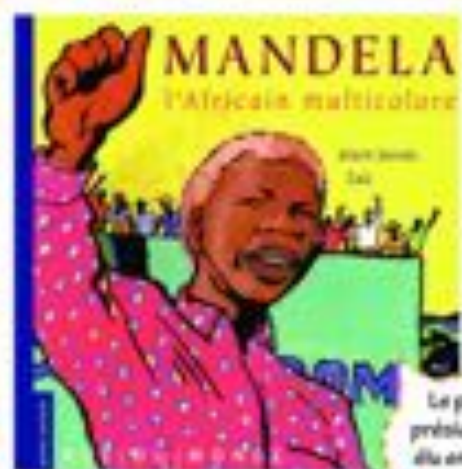
À l'école, Horacio est seul, les autres refusent de jouer avec lui. Alors, il n'a plus goût à rien.



« Les Noirs doivent se lever pour laisser la place aux Blancs ». Assise dans le bus, Rosa ne bougeait pas.



## ... qui fait des victimes bien réelles.



Le premier président noir élu en Afrique du Sud.



Le Journal d'Anne Frank a ému des millions de lecteurs.

Parfois, certains élèves sont mis à l'écart des autres, rejetés, montrés du doigt, menacés, et ils en sont très malheureux. Soyons tous vigilants, une moquerie, si elle est répétée devient du harcèlement.

En Afrique du Sud, les Blancs et les Noirs vivaient séparés, ils n'allaient pas dans les mêmes écoles, ils n'avaient pas les mêmes droits.

Des personnes ont refusé cette ségrégation raciale, ces discriminations et se sont opposées à ces injustices.

Le racisme fait des victimes : Nelson Mandela a été jeté en prison pendant vingt-sept années et Anne Frank, juive, est morte à quinze ans dans un camp de concentration pendant la Seconde Guerre mondiale.

Connais-tu d'autres personnes qui ont refusé le racisme ?

## Des handicaps physiques ...

Elle aimerait  
te montrer quelque  
chose, n'aie pas peur...



Thomas  
ne voit pas les  
couleurs mais elles sont  
pour lui mille couleurs,  
bruits, émotions  
et saveurs.



... qui n'empêchent pas de vivre,  
comme tout le monde.

Mina la  
petite fourmi pleure.  
Elle est née avec cinq  
pattes au lieu  
de six.



Nous  
connaissons  
tous des personnes  
handicapées. À nous de  
leur rendre la vie moins  
compliquée.

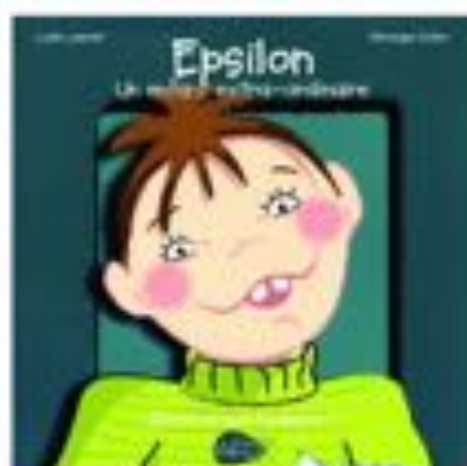
Certaines personnes naissent handicapées ou le deviennent par accident ou par maladie. Elles ont besoin des autres pour accomplir certains gestes de la vie quotidienne et en même temps, elles développent d'autres compétences, d'autres capacités.

Même handicapées, elles restent des personnes à part entière.

Des aveugles peuvent lire et des sourds peuvent communiquer, sais-tu comment ?

## Des handicaps mentaux ...

Tout au début,  
quand il était dans  
le ventre de sa maman,  
il y a eu un accident.



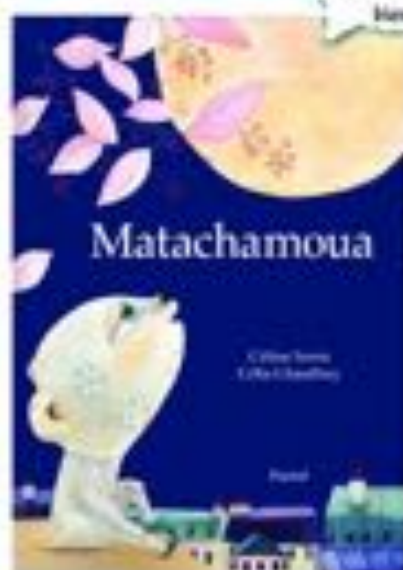
Epsilon  
est un enfant  
qui sort de  
l'ordinaire.

... qui n'empêchent pas d'entrer  
en relation, d'être heureux.



Lili-Lapin  
a un gros souci  
son frère a beau grandir,  
on dirait qu'il reste  
un bébé.

Il fait  
comme il peut  
et c'est très  
bien.



En France, environ 700 000 personnes sont touchées par un handicap mental. Elles peuvent avoir des difficultés pour apprendre et réfléchir, pour se souvenir et pour être attentif ou communiquer. Contrairement aux personnes handicapées physiques, il est plus difficile de savoir qu'une personne a un handicap mental car cela ne se voit pas forcément.

Depuis 2005, des enfants handicapés sont scolarisés dans les écoles, et chacun apprend à son rythme.

En connais-tu ?

# Les enjeux sociétaux des représentations de l'homoparentalité dans la littérature jeunesse

Cet article de Cécile Ropiteaux (SNUipp-FSU) est paru dans le numéro 202 (décembre 2014) de la revue NVL<sup>48</sup>.



Les livres jeunesse qui proposent des représentations de familles homoparentales sont encore trop peu nombreux surtout si on les compare à ceux qui donnent à voir une image traditionnelle de la famille, jusque dans la répartition sexuée des tâches, avec maman qui coud tandis que papa lit le journal dans son fauteuil ! Cette représentation du travail domestique est d'ailleurs plus conforme aux stéréotypes qu'à la réalité des familles qui évolue, certes lentement, sur ce sujet. Mais il est une autre réalité que cache cette image traditionnelle, c'est celle de la diversité des structures familiales. Parmi elles, les familles homoparentales souffrent parfois d'une stigmatisation qu'on pourrait comparer à celle qu'ont connue les enfants de divorcé-es il y a quelques décennies. Les albums et romans que nous citons rapidement ici, échantillon non exhaustif, y apportent leurs réponses.

## DES FAMILLES COMME LES AUTRES : UNE NÉCESSAIRE BANALISATION

Les ouvrages présentant des familles homoparentales en donnent souvent une description au quotidien, les montrant comme des familles ordinaires. Mais cette nécessaire banalisation se heurte parfois à des embûches et même des tentatives de censure.

Nous ne pouvons pas ici ne pas saluer *Jean a deux mamans*<sup>49</sup>, un des pionniers en France. Un an après sa sortie en 2004, il a fait l'objet d'une polémique et l'École des loisirs est devenue un temps la cible de franges réactionnaires de la droite traditionaliste, qui réclamaient le retrait du livre des bibliothèques publiques, voire du catalogue de la maison d'édition, et appelaient à son boycott. L'Association des bibliothécaires de France avait rappelé que le devoir des bibliothèques est de « ne pratiquer aucune censure, [de] garantir le pluralisme et l'encyclopédisme culturel des collections ». L'École des Loisirs avait reçu aussi le soutien d'un certain nombre d'organisations associatives et syndicales, dont le SNUipp-FSU.

En 2013, *Mes deux papas*<sup>50</sup> (où les papas sont des oiseaux, et qui est paru pendant le vote de la loi ouvrant le mariage et l'adoption aux couples de même sexe) a subi lui aussi des attaques. À Paris, dans quelques librairies, plusieurs exemplaires de l'ouvrage ont été cachés, volés ou détériorés.

Destiné aux tout-petit-es, *Jean a deux mamans* est un livre cartonné qui met en scène un louveteau et ses deux mamans. On peut toutefois lui faire le reproche de se référer à la « norme » hétérosexuelle : « Mes

48 Revue trimestrielle d'information sur le livre de jeunesse. Cf. <http://www.nvl-cralej.fr/>.

49 *Jean a deux mamans*, Ophélie Texier, L'École des loisirs, 2004.

50 *Mes deux papas*, Juliette Parachini-Deny, Marjorie Béal. Des ronds dans l'eau, mai 2013.

deux mamans s'aiment comme un papa et une maman ». Et au niveau des comportements des mères, Maman Jeanne, qui a enfanté Jean, cuisine, coud et console, tandis que Maman Marie bricole, pêche, se change en cheval pour jouer... On retrouve les rôles sexués traditionnels, c'est dommage. Signalons deux autres livres cartonnés, moins stéréotypés (et présentant des humain-es !), mais en langue anglaise : *Mommy, Mama, and Me* et *Daddy, Papa, and Me*<sup>51</sup>.

Avec *Tango a deux papas et pourquoi pas ?*<sup>52</sup>, nous voici de nouveau en présence d'une famille d'animaux. Il ne s'agit pas cette fois d'une personnification des humains, mais bien d'un épisode authentique d'« Adoption pour tous au zoo » ! Un gardien a confié un œuf à deux manchots mâles en couple qui l'ont couvé et élevé. Cet album prend une forme quasiment documentaire, et on commence par apprendre beaucoup de choses sur les manchots. L'auteure insiste ensuite sur l'histoire d'amour entre nos deux manchots (parade nuptiale, construction du nid), puis sur leurs compétences parentales : « ils savent très bien ce qu'il faut faire ».

De nombreux livres qui évoquent l'homoparentalité le font dans un cadre plus large, celui de la diversité des familles. Ainsi, dans *Dis... mamans*<sup>53</sup>, l'institutrice demande aux élèves de dessiner leur arbre généalogique ; c'est alors l'occasion pour les enfants de témoigner chacun-e de leur réalité, en parlant de leur adoption, de leurs deux mamans, de leur beau-père, ou de leur famille monoparentale.

*Jean a deux mamans* s'inscrit dans une collection intitulée « Les petites familles », qui décline la diversité en plusieurs albums, dont un de la même auteure pour parler des familles recomposées : *Camille a deux familles*.

*Un air de familles, le grand livre des petites différences*<sup>54</sup> est un album très fourni, classé par thèmes (en promenade, dans la salle d'attente...), qui nous offre un large panorama des familles : monoparentales, recomposées, regroupant plusieurs générations, ethniquement mixtes, familles nombreuses ou à enfant unique..., un peu à la manière des imagiers. Chaque page présente plusieurs familles (d'animaux) avec une phrase ou deux de légende. Voici quelques exemples pour l'homoparentalité :

- « Avec mes deux papas, on va souvent au musée. » ;
- « Mes deux mamans sont des aventurières. Quand elles décident de prendre la route, on charge le side-car. » ;
- « Depuis que papa et maman sont séparés, papa et Léon, son nouvel amoureux, nous emmènent pour la balade à vélo du dimanche. » ;
- « Qu'est-ce qu'on est bien, mes deux mamans et moi, quand on s'installe pour lire des histoires ! ».

On apprécie aussi que les différences soient qualifiées de « petites » !

Dans *L'heure des parents*<sup>55</sup>, les parents de Camille sont en retard, alors l'enfant rêve et s'imagine qu'ils deviennent tour à tour des explorateurs, des altermondialistes, des agents secrets... ils sont deux mâles (une fois de plus, ce sont des animaux qui représentent les familles), deux femelles, monoparent ou toute une bande...

---

51 *Mommy, Mama, and Me*, et *Daddy, Papa, and Me*, Lesléa Newman, Carol Thompson, Tricycle press, 2009.

52 *Tango a deux papas et pourquoi pas ?* Béatrice Boutignon, éditions Le baron perché, 2010.

53 *Dis... mamans*, Muriel Douru, Éditions gaies et lesbiennes, 2003.

54 *Un air de familles, le grand livre des petites différences*, Béatrice Boutignon, éditions Le baron perché, 2013.

55 *L'heure des parents*, Christian Bruel et Nicole Claveloux, éditions Être, 1999.

Nous pourrions encore citer *Milly, Molly et toutes sortes de papas*<sup>56</sup>, dans une collection spécifiquement créée « pour une nouvelle approche du civisme », ou le très poétique (et bilingue) *L'amour de toutes les couleurs*<sup>57</sup>.

Quelques albums évoquent un couple parental originel hétérosexuel qui s'est séparé. C'est le cas des parents de *Marius*<sup>58</sup> : « maintenant maman a un amoureux et mon papa aussi ». Son regard d'enfant adoucit les peurs et les préjugés des adultes car pour lui il n'y a rien d'anormal à ce que son père soit avec un autre homme, et il raconte cela avec naturel<sup>59</sup>.

*Un Mariage vraiment Gai*<sup>60</sup> est un album militant qui a la volonté de tout aborder et tout expliquer à travers l'histoire de Charlotte et de son père : homosexualité, homophobie, familles recomposées et parentalité... Il s'apparente à une leçon d'éducation civique. Charlotte comprend tout et prend les choses en main : elle réussira à faire évoluer très vite ses camarades de classe ! Là encore l'accent est mis sur les liens amoureux entre les deux hommes, et sur l'amour qu'ils portent à la petite fille. Celle-ci aime le compagnon de son père « comme un deuxième papa », mais évoque à peine le nouveau « chéri » de sa mère, qui lui a pourtant donné deux petits frères... Ainsi le livre passe à côté de l'occasion de mettre en avant plus largement les parents sociaux.

### HOMOPARENTALITÉ ET FILIATION

Les auteur-es ont souvent à cœur de faire œuvre de pédagogie. Certains livres sont destinés à servir de support aux couples d'homoparents pour expliquer à leurs enfants l'histoire de leur famille. C'est le cas de *Pourquoi tu as deux mamans ?*<sup>61</sup>, construit de telle sorte que chaque enfant vivant avec deux mamans puisse s'identifier à cette histoire. Les illustrations, un peu psychédéliques, donnent à voir des silhouettes sans visage ni prénom, et le sexe de l'enfant n'est pas précisé non plus. L'auteure insiste beaucoup sur l'Amour écrit avec un grand A, amour qui débouche sur le désir d'enfant et le projet parental, base de la filiation sociale. À la limite du documentaire, l'album présente trois possibilités de conception pour les couples de femmes :

« Mes mamans ont choisi de :

- demander à un ami de donner une graine
- demander à deux messieurs qui s'aiment et qui veulent être papa
- d'aller chercher une graine d'un monsieur qui s'appelle "donneur". »

L'enfant peut alors cocher selon ce que les psychanalystes appellent son « roman familial ».

Le livre précise bien que pour faire ce bébé, « il faut une graine de maman et une graine de papa ». Dans *Je ne suis pas une fille à papa*<sup>62</sup>, Lucie dit : « Je ne suis pas un mystère de la nature, j'ai été faite comme tout le monde ». De même, *Dis... mamans* affirme que « pour faire un enfant il faut un homme et une

---

56 *Milly, Molly et toutes sortes de papas*, Gil Pittar et Cris Morrel, éditions Auzou, 2002.

57 *L'amour de toutes les couleurs, The many colored love*, Lucia Moreno Velo, Javier Termenon. édition La Cerisaie, 2007.

58 *Marius*, Latifa Alaoui M et Stéphane Poulin, L'atelier du poisson soluble, 2001.

59 Citation empruntée à Mix-cité : <http://www.mix-cite.org/documentation/index.php3?RefArticle=387>

60 *Un Mariage vraiment Gai*, Muriel Douru, Éditions gaies et lesbiennes, 2004. Notons qu'il s'agit ici de célébrer un PACS, puisque le mariage était interdit aux couples homosexuels à l'époque de la parution.

61 *Pourquoi tu as deux mamans ?* Nathalie Sizaret, Daphné Dejay. <http://www.le-monde-de-gritie.com/>, 2011 (imprimé à 100 exemplaires).

62 *Je ne suis pas une fille à papa*, Christophe Honoré, éditions Thierry Magnier, 1998.

femme, mais après il y a plein de façons de composer une famille ! ». Ainsi sont évoquées conjointement filiation biologique et filiation sociale : contrairement à ce que prétendent certaines personnes étroites d'esprit, « on ne ment pas aux enfants » !

Certains livres documentaires relevant de l'éducation à la sexualité abordent aussi ces questions. En particulier, l'excellent *C'est ta vie – L'encyclopédie qui parle d'amitié, d'amour et de sexe aux enfants*<sup>63</sup> consacre dès les débuts une page à « hétérosexualité et homosexualité » en parlant de cœur et de sentiments ; l'homosexualité est ensuite mentionnée de façon transversale dans les pages sur la vie commune et le mariage, l'envie d'être parent, ou dans les illustrations (mais plus dans la partie concernant strictement la reproduction humaine). Rien d'étonnant au fond quand on connaît les positions féministes de Thierry Lenain (qui avait déjà écrit *Graine de bébé*<sup>64</sup>).

Selon les livres, selon les familles, la filiation biologique a une place plus ou moins grande, on parle de la « seconde maman », ou bien de « mes deux mamans ». C'est spécifiquement le sujet de l'intrigue de *Je ne suis pas une fille à papa*, récit plein d'humour et d'émotion écrit à la première personne. Pour ses sept ans, les deux mamans de Lucie ont décidé de lui révéler laquelle des deux l'a portée. Mais Lucie ne veut surtout pas savoir : « Ce sera trop terrible quand je saurai qui est la vraie de ne plus pouvoir aimer l'autre. » Ainsi, son sentiment de filiation est indépendant du facteur biologique, mais paradoxalement pourrait être fragilisé par lui... Elle réalisera au final qu'il n'en est rien : « J'aime deux mamans qui s'aiment, et c'est une pensée qui me donne envie de pleurer tellement je suis heureuse. »

À cette description, nous pourrions ajouter des histoires présentant des familles un peu atypiques, comme *Les Trois brigands*, de Tomi Ungerer. Rien n'est dit des relations entre les trois hommes, mais il est certain qu'ils sont les co-papas de Tiffany ! Et c'est peut-être l'intérêt justement, de présenter une famille non conventionnelle en laissant ouvert le champ des possibles pour l'enfant.

## STIGMATISATION

On pourrait penser que les livres présentant l'homoparentalité en dressent un tableau idyllique. C'est vrai dans une certaine mesure, par souci de positiver. Pour autant, les auteur-es ne font pas l'impasse sur la stigmatisation dont peuvent souffrir les enfants, décrite surtout dans le cadre de l'école.

Dans *Dis... mamans*, la voisine de Théo, Pauline, se moque de sa famille... Dans *Un mariage vraiment Gai*, de la même auteure, suite à une insulte proférée à l'école « pousse-toi PD », Charlotte déclare « ça m'a vraiment choquée et ça m'a fait mal surtout ».

C'est le livre *J'ai 2 papas qui s'aiment*<sup>65</sup> qui traite le plus de la question. À mi chemin de l'album et de la BD, il reprend dans des bulles les propos, négatifs et positifs, que Titouan peut entendre devant l'école ou dans la cour. Au rang des agressions verbales : « Fils de pédés ! », et « C'est trop la honte ! Et toi aussi t'es un pédé, et moi j'aime pas les pédés ! » que l'enfant va retourner contre ses pères le soir de la rentrée. Un album au ton très juste, éloge de la diversité, à partager avec un-e adulte.

Les mamans de Lucie, de *Je ne suis pas une fille à papa*, craignent tellement la stigmatisation qu'elles sont prêtes à sacrifier leur couple.

---

63 *C'est ta vie – L'encyclopédie qui parle d'amitié, d'amour et de sexe aux enfants*, Thierry Lenain, Oskar jeunesse, mars 2013.

64 *Graine de bébé*, Thierry Lenain, illustrations de Serge Bloch, Nathan, 2007.

65 *J'ai 2 papas qui s'aiment*, Morgane David, Éthique et toc ! Hatier, 2007.

Il y a une autre forme de stigmatisation que redoutent les familles homoparentales, à en croire les histoires de nos auteur-es, c'est que leurs enfants soient eux-même considéré-es comme de futur-es homosexuel-les. C'est sans doute pour cela que nos héroïnes et nos héros sont très souvent dotés-es d'amoureux ou d'amoureuses de l'autre sexe : Sylvain pour Lucie, Dimitri pour Charlotte, Camille pour Théo, et Sophie pour Titouan ! Quant à *Marius*, il aime la femme pirate « qui est la plus belle et la plus forte du monde ». Comme s'il fallait à tout prix montrer que l'homosexualité ne se transmet pas, ni par les gènes, ni par l'éducation, et que des enfants élevé-es en familles homoparentales seront hétérosexuel-les.

Les ouvrages de littérature jeunesse qui présentent des familles homoparentales le font souvent dans un but militant, avec la volonté de faire passer un message qui peut parfois alourdir le récit et donc réduire les qualités littéraires de ces albums. Les auteur-es en font donc le sujet principal de leurs livres. Gageons que leur objectif de banalisation sera vraiment atteint quand on trouvera aussi l'évocation de ces familles au détour d'une page, comme un élément banal de la réalité, en toile de fond et non comme le thème central.

Mais avant de constater cette évolution à laquelle nous aspirons, il est primordial de continuer ce travail de conviction, qui passe aussi par la littérature jeunesse. L'écriture militante est indispensable, surtout dans le contexte où « La Manif Pour Tous » et autres réactionnaires déversent dans la rue, et dans les médias, leur haine de toute famille qui ne ressemblerait pas à la leur. Leurs discours « La famille, c'est un papa et une maman » stigmatisent et excluent non seulement les familles homoparentales, mais aussi les familles monoparentales et recomposées. Eux qui s'érigent en protecteurs de l'enfance, ont-ils songé au message de mépris qu'ils envoient ainsi aux enfants de toutes ces familles, et à la souffrance que cela peut engendrer ?

Les auteur-es que nous avons cité-es ne s'y trompent pas : à cette vision étriquée, à ce déni d'une réalité plurielle, ils et elles répondent par la promotion de la diversité, sans idéaliser les situations ni masquer les difficultés rencontrées. Car ils et elles savent que, pour reprendre les conclusions d'une recherche du sociologue Laurent Mucchielli, ce n'est pas la structure de la famille qui est déterminante pour l'épanouissement des enfants, mais bien la qualité des relations qui se tissent entre ses membres. Et tous les livres présentés dans cet article ont ceci en commun, justement, de montrer l'amour qui permet aux enfants de grandir dans les familles homoparentales... comme dans les autres<sup>66</sup>.

### Bibliographie, sitographie

- *Eduquer contre l'homophobie dès l'école primaire*, brochure du SNUipp-FSU : <http://www.snuipp.fr/Eduquer-contre-l-homophobie> ; document pédagogique téléchargeable : <http://www.snuipp.fr//Eduquer-contre-l-homophobie-des-l> ;
- *Fils de...*, Taina Tervonen et Zabou Carrière, trans photographie press, les incorrigibles ;
- *Homosexualités : révélateur social*, sous la direction de Christophe Bareille, PURH ;
- *Filiation dès la naissance, Réflexions autour d'une proposition de loi tendant à réformer la filiation*, Thomas Linard : [http://www.ufal.org/wp-content/uploads/2014/09/filiation-des-la-naissance\\_A4.pdf](http://www.ufal.org/wp-content/uploads/2014/09/filiation-des-la-naissance_A4.pdf)

---

66 Hormis dans les familles dysfonctionnelles, mais ce n'est pas l'objet de cet article.



# Sitographie

## **CENTRE HUBERTINE AUCLERT : ÉGALITHÈQUE**

Le centre Hubertine Auclert rassemble des ressources pour l'égalité femmes-hommes.

<http://www.centre-hubertine-auclert.fr/egalitheque>

## **MÉDIAPART : ÉGALITÉ DES SEXES À L'ÉCOLE : MACHINE ARRIÈRE, TOUTE !**

Des universitaires spécialistes des questions de genre s'alarment du recul de l'Éducation nationale en matière d'action pour l'égalité entre filles et garçons.

<http://blogs.mediapart.fr/edition/les-batailles-de-legalite/article/160115/egalite-des-sexes-l-ecole-machine-arriere-toute>

## **EFG : ÉGALITÉ FILLES GARÇONS, POURSUIVRE LES ABCD DE L'ÉGALITÉ**

Site créé par le collectif pour l'égalité de Gironde, dont fait partie la FSU 33, pour pallier la disparition des *ABCD de l'égalité* des sites institutionnels.

<http://www.egalitefillesgarcons33.org/>

## **INITIATIVES EN ACADÉMIES**

Des exemples d'initiatives en académie autour de l'égalité entre les filles et les garçons (production de ressources, actions éducatives diverses).

<http://eduscol.education.fr/cid56592/initiatives-en-academies.html>

## **LUTTER CONTRE L'HOMOPHOBIE**

« Les discriminations commises à l'École en raison de l'orientation ou de l'identité sexuelle peuvent entraîner, pour celles et ceux qui en sont victimes, mésestime de soi, difficultés scolaires, tentations suicidaires. Lutter contre ce type de discrimination est un enjeu de citoyenneté, de réussite scolaire et de santé publique. »

<http://eduscol.education.fr/cid50566/lutter-contre-homophobie.html>

## **GENRE, SEXUALITÉ ET SOCIÉTÉ**

Recension du livre d'Anne Fausto-Sterling, *Corps en tous genres. La dualité des sexes à l'épreuve de la science*, Paris, La Découverte, 2012.

<http://gss.revues.org/3184>

# Ressources pédagogiques nationales ou internationales

## UNESCO

Début 2013, l'UNESCO a mis en ligne la brochure *Réponses du secteur de l'éducation au harcèlement homophobe*. Ce document donne un panorama relativement complet des raisons pour lesquelles il est nécessaire de traiter cette question à l'école et des mesures prises dans différents pays.

- <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002192/219220f.pdf>

L'association GALE, partenaire de l'UNESCO propose un dossier (en anglais) sur la formation des enseignant-es *Toolkit to work with schools*. On trouvera sur le site des informations récentes sur les questions LGBT dans les systèmes éducatifs.

- <http://www.lgbt-education.info/>
- [http://www.lgbt-education.info/doc/gale\\_products/GALE%20Toolkit%20Schools%201.0\\_EN%20%282011%29.pdf](http://www.lgbt-education.info/doc/gale_products/GALE%20Toolkit%20Schools%201.0_EN%20%282011%29.pdf)

## BELGIQUE

La ministre-présidente du gouvernement de la communauté française en charge de l'enseignement obligatoire et de l'égalité des chances a mis en ligne un guide *Combattre l'homophobie, Pour une école ouverte à la diversité*. On y trouve des textes expliquant pourquoi il est nécessaire d'aborder la question de l'homophobie à l'école, des textes d'informations générales sur la problématique, des activités pédagogiques dont quelques unes destinées aux écoles primaires, des ressources.

- <http://www.enseignement.be/index.php?page=25938&id=4851>
- portail de l'enseignement en fédération Wallonie-Bruxelles : <http://www.enseignement.be/respel>

## ÉCOSSE

*Toolkits for teachers : Dealing with homophobia and homophobic bullying in scottish schools* est un recueil d'outils pour les enseignant-es. Il promeut des actions soutenues par une politique éducative appropriée à tous les niveaux, donne des clés de formation pour les enseignant-es et pointe les réponses à apporter à des situations vécues.

- [http://www.educationscotland.gov.uk/Images/LGBTNov11\\_tcm4-512286.pdf](http://www.educationscotland.gov.uk/Images/LGBTNov11_tcm4-512286.pdf)

## ÉTATS-UNIS

Debra Chasoff et Helen Cohen ont franchi la porte de six écoles à travers les États-Unis et ont capturé les témoignages d'enfants de 6 à 15 ans, ainsi que les analyses des enseignant-es autour du thème de l'homosexualité. *It's Elementary* montre l'image que les enfants ont des gays et des lesbiennes, leurs préjugés candides, leurs questions et leurs sentiments. Le deuxième film, *It's still elementary*, interroge les différents acteurs dix ans plus tard.

- *It's Elementary: Talking About Gay Issues in School*, film documentaire de Debra Chasnoff et Helen Cohen, 1h20, 1996.
- *It's Still Elementary*, film documentaire de Debra Chasnoff et Johnny Symons, 0h48, 2007.

## FRANCE

Le Collectif éducation contre les LGBTphobies en milieu scolaire qui regroupe la FSU, le Sgen-CFDT, la Ferc-CGT, l'Unsa-éducation, la FCPE, l'UNL, la FIDL et la Fep-CFDT a élaboré en 2009 un argumentaire *De la nécessité de lutter contre l'homophobie et les discriminations de genre dès l'école primaire*.

- [http://www.snuipp.fr/IMG/pdf/Ecole\\_primaire\\_et\\_LGBT.pdf](http://www.snuipp.fr/IMG/pdf/Ecole_primaire_et_LGBT.pdf)

### ABCD de l'égalité

Le programme « ABCD de l'égalité » est expérimenté à compter de la rentrée 2013 dans plusieurs académies. Il s'agit de faire prendre conscience aux enseignant-es de la force des stéréotypes liés au sexe qui engendrent des inégalités dans les parcours entre filles et garçons et plus tard entre femmes et hommes, mais aussi dans les interactions enseignant-e/élèves, et de leur permettre de conduire auprès des élèves de primaire des actions de sensibilisation et d'apprentissage de l'égalité entre filles et garçons.

### Autres ressources

- Virginie Houadec, Michèle Babillot : *50 activités pour l'égalité filles/garçons*, Scérén, 2008.  
<http://www.sceren.com/cyber-librairie-cndp.aspx?l=50-activites-pour-l-egalite-filles-garcons&prod=48751>

## QUÉBEC

La commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse et le groupe régional d'intervention sociale mettent en ligne une série d'outils, de vidéos, de guides pédagogiques et de fiches élèves.

- *Guide pédagogique du GRIS-Montréal : démystifier l'homosexualité, ça commence à l'école*, Irène Demczuk.  
<http://www.cdpedj.qc.ca/>
- <http://www.grisquebec.org/>
- <http://www.gris.ca/>

# Glossaire

## coming-out ou sortie du placard

Fait de rendre volontairement publique son homosexualité.

## constructiviste

Cf. p.18

L'approche constructiviste envisage la réalité sociale et les phénomènes sociaux comme étant « construits », c'est-à-dire créés, objectivés ou institutionnalisés et, par la suite, transformés en traditions.

Le courant du féminisme universaliste revendique l'égalité stricte des droits. Pour les universalistes, la différence biologique ne peut expliquer les différences de comportement et la domination. Toutes les différences sont expliquées culturellement. Par exemple, les jeunes filles s'orientent vers des filières faiblement valorisées alors que leurs résultats scolaires sont meilleurs que les garçons. Pour les universalistes, ce phénomène serait le résultat d'une culture intégrée peu à peu durant l'enfance et l'adolescence de ce que sont les métiers féminins et les métiers masculins. Les luttes des universalistes sont plutôt tournées vers le droit, elles agissent sur les lois pour parvenir à l'égalité pour tous et toutes.

## différentialiste

Cf. p.19

Le terme « différentialiste » désigne toutes les idéologies qui se fondent sur des différences réelles ou imaginaires pour justifier une différence dans les droits reconnus aux un-es et aux autres. Le discours différentialiste se présente toujours comme la valorisation d'une « différence » (par exemple entre hommes et femmes, ou entre « cultures ») et comme la volonté de la préserver. Les féministes différentialistes postulent une différence de nature entre le masculin et le féminin : il existerait une « essence féminine », dont découleraient des caractères féminins spécifiques et innés et qui justifierait des différences de traitement entre les sexes.

## discrimination

Selon l'article 225-1 du Code pénal : « Constitue une discrimination toute distinction opérée entre les personnes physiques à raison de leur origine, de leur sexe, de leur situation de famille, de leur grossesse, de leur apparence physique, de leur patronyme, de leur état de santé, de leur handicap, de leurs caractéristiques génétiques, de leurs mœurs, de leur orientation sexuelle, de leur âge, de leurs opinions politiques, de leurs activités syndicales, de leur appartenance ou de leur non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée. [...] »

## essentialiste

Cf. p.19

Le courant essentialiste proclame le droit à la différence. Pour ces « féministes », il existerait des spécificités féminines complémentaires des spécificités masculines. Par exemple, les femmes seraient naturellement plus fidèles que les hommes. Ce courant prétend à une utilisation harmonieuse des compétences féminines dans la complémentarité des deux sexes pour le plus grand bien de la société. Ce courant se revendique féministe car il fait l'apologie des valeurs dites féminines. Ces arguments ont particulièrement été évoqués lors du débat sur la parité politique. La parité, selon les essentialistes, humaniserait l'action publique car les femmes seraient naturellement plus douces et plus proches des réalités quotidiennes alors que les hommes auraient une aptitude naturelle à l'abstraction et l'idéologie...

## gay

Terme qui désigne les hommes homosexuels.

**genre**

Le genre est un système hiérarchique de normes de sexe. Il s'appuie sur la croyance en « LA différence des sexes », c'est à dire sur un « système d'idées, d'opinions, de croyances selon laquelle il n'existe *que* deux sexes radicalement différents mais complémentaires » (Cendrine Marro) et il légitime les inégalités entre les hommes et les femmes en les faisant passer pour naturelles.

**harcèlement**

Le harcèlement scolaire se distingue des incidents, disputes ou bagarres entre élèves parce que d'une part les agressions sont répétées et s'inscrivent dans la durée, et d'autre part la relation entre l'agresseur ou les agresseurs et la victime est asymétrique (elle relève d'une forme de domination).

Doivent être considérées comme des formes de harcèlement scolaire, au même titre que les menaces physiques : les moqueries, l'ostracisation, ou encore la propagation de fausses rumeurs à l'encontre de la victime, si tant est que celles-ci visent à la faire rejeter par les autres.

**hétérosexisme**

L'hétérosexisme définit l'hétérosexualité comme la seule sexualité légitime et envisageable. Il suppose bien souvent la complémentarité des hommes et des femmes.

**homophobie**

On qualifie d'homophobie le rejet, la discrimination des homosexuels, hommes et femmes, et la violence qui s'exerce contre eux-elles mais aussi le rejet, la discrimination et la violence qui s'exerce contre les personnes que l'on suppose homosexuelles parce qu'elles manifestent des attitudes ou un comportement habituellement attribué à l'autre sexe.

**identité sexuée**

« Sentiments, croyances personnelles et subjective qu'a chaque individu d'appartenir à un sexe, qui dans la plupart des sociétés se limite officiellement à deux possibilités » (Cendrine Marro)

**injure, insulte**

Sur le plan juridique, une injure « est une expression outrageante, utilisant des termes de mépris ou d'offense » (Daniel Borillo). Elle sera qualifiée de sexiste lorsqu'elle porte sur les femmes afin de les rabaisser dans l'ordre social, notamment lorsque celles-ci contreviennent aux rôles de sexes traditionnels, et d'homophobes lorsqu'elles dénigrent l'homosexualité pour affirmer la supériorité de l'hétérosexualité. Dans notre document, les termes insultes et injures sont employés comme synonymes.

**intersexualité**

Les connaissances scientifiques actuelles réfutent le dimorphisme sexuel et mettent en évidence que plusieurs composantes qui ne concordent pas toujours déterminent la sexuaction d'un individu : le sexe chromosomique, le sexe gonadique et le sexe phénotypique (l'apparence extérieure d'une personne). Actuellement, « les nouveaux-nés dont les organes génitaux sont considérés comme ambigus parce qu'ils ne respectent pas la dichotomie homme/femme sont réassignés à la naissance par des opérations chirurgicales dans l'une ou l'autre de ces deux catégories, alors même que leur santé n'est pas en danger. Ces interventions, qui suppriment bien souvent "toute possibilité orgasmique à des individus sains" (Elsa Dorlin) sont dénoncées par certaines associations de personnes intersexes qui revendiquent la possibilité pour chacun-e d'entre elles-eux de s'autodéfinir indépendamment du binarisme homme-femme. » (Gaël Pasquier)

**lesbienne**

Terme qui désigne les femmes homosexuelles.

### lesbophobie

Rejet et discrimination des lesbiennes et violence qui s'exerce contre elles. Elle touche aussi les femmes qui sont supposées l'être parce qu'elles manifestent des attitudes ou un comportement non conformes aux stéréotypes de sexe.

### LGBT

Acronyme utilisé pour désigner les lesbiennes, les gays, les bisexuel-les et les transsexuel-les.

### marche des fiertés, *gay pride*

Manifestation annuelle qui se déroule traditionnellement en juin pour affirmer la fierté des personnes gays, lesbiennes, bisexuelles et transsexuelles et revendiquer leurs droits. Elle commémore la révolte du *Stonewall Inn* du nom du bar de New-York qui connut le 27 juin 1969 une énième descente de police à la suite de laquelle, des homosexuel-les, hommes et femmes sont descendu-es dans la rues pendant trois jours pour s'opposer aux forces de l'ordre et revendiquer le droit de vivre comme ils et elles l'entendaient.

### matérialiste

Cf. p.19

Une thèse centrale des auteures matérialistes est que la domination patriarcale des femmes s'opère par des pratiques matérielles, notamment par l'extorsion du travail domestique au sein des foyers. Un des objectifs des féministes matérialistes est de montrer, contre l'orthodoxie marxiste, que l'émancipation des femmes ne constitue pas un front secondaire au regard de la lutte des classes qui serait le front principal de lutte. Pour elles, patriarcat et capitalisme doivent être combattus simultanément, le patriarcat n'étant pas un simple effet du capitalisme qui disparaîtrait une fois le capitalisme aboli.

### orientation sexuelle

L'homosexualité (être attiré sexuellement et/ou sentimentalement par une personne de son sexe), l'hétérosexualité (être attiré sexuellement et/ou sentimentalement par une personne de l'autre sexe), la bisexualité (être attiré sexuellement et/ou sentimentalement par des personnes des deux sexes, concomitamment ou successivement). Chacune et chacun conserve la liberté de se nommer ou non dans une orientation sexuelle.

### outing

Fait de rendre publique, sans son accord, l'homosexualité d'une personne.

### sexe biologique, *sexuation*

« Le sexe biologique est bien autre chose que l'apparence des organes génitaux externes qui sert à définir non pas le sexe biologique mais le sexe d'état civil. Pour les biologistes, le "sexe", c'est un ensemble de processus très complexes et qui ne sont pas dichotomiques, à la différence du sexe d'état civil, c'est pourquoi aujourd'hui certain-es théoricien-nes, proposent le terme "sexuation" pour désigner ce qu'on appelle habituellement le sexe biologique. » (Nicole Mosconi)

### stéréotype de sexe

Représentation sociale schématique et souvent caricaturale de ce qu'est un homme ou une femme.

### transsexualité, *transidentité*

Conviction pour une personne d'avoir une identité sexuée non conforme à son sexe d'état civil. Cette personne peut alors mettre tout en œuvre pour vivre au quotidien son sexe revendiqué et être reconnue et intégrée en tant que telle par la société. Elle peut ou non avoir recours à la chirurgie.

### transphobie

Rejet et discrimination des personnes transsexuelles et/ou des personnes supposées l'être, et violence qui s'exerce contre elles.

**travesti-e**

Personne qui porte occasionnellement ou régulièrement des vêtements qui culturellement sont réservés à l'autre sexe.


# Actualisation

## VERSION 3 : JUIN 2015

Corrections orthographiques et typographiques.

Transformation dans le corps des textes de certains indicateurs temporels (exemple : « cette année » devient « 2013 » ; « M. X est chargé de mission » devient « M. X a été chargé de mission », etc.)

Ajout d'une date à certains textes et à certaines fiches pédagogiques (en pied).

- p.4 Mise à jour de la liste des contributeurs ; ajout de Jean-Philippe Mauve.
- p.28 Mise à jour du chapeau : Édith Boivin-Broussole a intégré le texte à son mémoire de master II.
- p.90 *Jeu de rôle* : indication du principe de « théâtre-forum » ou « théâtre de l'opprimé ».
- p.102 Ajout d'un compte-rendu de mise en œuvre de la fiche pédagogique *Les mots qui font mal : travailler sur les insultes* dans une école de Toulouse.
- p.132 Présentation d'un projet d'école : école élémentaire Monge à Toulouse.  
Ajout d'un ensemble de textes et de fiches pédagogiques concernant le sport et l'EPS.
- p.168 ▫ *EPS et égalité*
- p.169 ▫ Fiche pédagogique : *Enjeux et petits riens qui changent tout.*
- p.173 ▫ Fiche pédagogique : *Débattre de l'égalité dans le sport.*
- p.179 ▫ Fiche pédagogique : *Réaliser des exploits avec un ballon ou un ruban (GRS).*
- p.185 ▫ Fiche pédagogique : *Danser : le Petit Chaperon rouge.*
- p.189 ▫ Fiche pédagogique : *Gendarmes et voleurs.*
- p.192 ▫ Fiche pédagogique : *Foot pour tous et toutes.*
- p.198 ▫ *Sport : le saviez-vous ?*
- p.213 et suivantes Mise à jour des textes réglementaires (ajout des textes publiés depuis la version précédente).  
 Les commentaires des rédacteurs sont matérialisés par la mascotte du SNUipp-FSU et une bordure.
- p.218 Ajout du communiqué de presse *Oui, l'École doit s'engager contre l'homophobie et contre la transphobie !.*
- p.220 Ajout du texte *Attaques réactionnaires contre l'école, les ABCD de l'égalité, le SNUipp-FSU.*  
Ajout de titres à la bibliographie « Jeunesse ». Les titres sont ajoutés en fin de rubrique :
- p.230 Famille : *Le fils des géants, Mes deux papas.*
- p.232 ▫ Amour, relations amoureuses : *Boum ! Boum ! et autres petits (grands) bruits de la vie, Titiritesse.*
- p.233 ▫ Stéréotypes de sexe : *Perce-Neige et les trois ogresses, Drôle de planète, La déclaration des droits des filles, La déclaration des droits des garçons, On n'est pas des poupées, Révolution dans la savane, Le mystérieux chevalier sans nom, Giga-boy.*
- p.237 ▫ Rapport au corps, EPS : *Je ne suis pas comme toi.*
- p.238 ▫ Poésie, théâtre : *Variations énigmatiques.*



- p.238 ▫ Bandes dessinées : *Bichon 1. Magie d'amour*.
- p.239 ▫ Documentaires : *La famille, C'est ta vie*.
- p.240 Ajout de quatre films à la fin de la filmographie : *Thokosani football club : team spirit*, *Ladies turn*, *The battle of sexes* et *Alice Milliat, la conquête du sport féminin*.
- p.242 Ajout de la présentation d'une exposition contre les discriminations à l'école primaire.
- p.252 Ajout d'un article de Cécile Ropiteaux paru dans la revue NVL.
- p.257 Ajout d'une « sitographie » pour recenser différentes ressources en ligne.
- p.259 Suppression des *ABCD de l'égalité* des ressources pédagogiques (voir maintenant la sitographie).

### **VERSION 2 : MAI 2013**

Corrections orthographiques et typographiques uniquement.

### **VERSION 1 : MAI 2013**

Version initiale.