

Éduquer contre l'homophobie dès l'école primaire

Des outils
théoriques
et pratiques
pour avancer



SNUipp - FSU 

Éduquer contre l'homophobie dès l'école primaire

Des outils théoriques et pratiques pour avancer

Dossier élaboré par le



SNU*ipp* - **FSU**

Version 1 Publication initiale à l'occasion du colloque « Éduquer contre l'homophobie dès l'école
mai 2013 primaire » organisé le 16 mai 2013 par le SNUipp-FSU dans le cadre de la journée
mondiale contre l'homophobie et la transphobie.

Dossier élaboré par Karim Benamer, Édith Boivin Broussolle, Emmanuel Carroz, Franck Chabot, Marianne Chignier, Aminata Diallo, Karine Dorvaux, Olivier Fischer, Didier Genty, Daniel Labaquère, Cendrine Marro, Sylvana Mulot, Gaël Pasquier, Cécile Ropiteaux, 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.

Sommaire

Une prise de conscience de tous et de toutes	5
Un enjeu syndical	6
Introduction - Présentation	8

RÉFLEXIONS THÉORIQUES

Pourquoi et comment lutter contre l'homophobie dès l'école primaire ?	10
Les discriminations	13
Serge Héféz : « Une question d'égalité citoyenne »	14
Le genre, « ennemi principal » de l'égalité	16
Nicole Mosconi : « L'inégalité des sexes se traduit aussi à l'école. »	21
Réjane Sénac : « Déconstruire la complémentarité des sexes »	23
Corps et stéréotypes	26
Les relations amoureuses	28
Familles homoparentales à l'école	29
Nathalie Mestre : « Accueillir toutes les familles »	30
L'éducation affective et sexuelle dans la classe	31
Éducation à la sexualité : les textes existent !	34
Injure, discrimination, harcèlement	38
Faut-il prendre des « précautions » ?	46
Des séquences qui respectent les programmes	48

FICHES PÉDAGOGIQUES ET LEURS ANNEXES

Fiches pédagogiques	51
Familles Arc-en-ciel	53
Des familles diversifiées	57
Parler de toutes les familles	60
Les contes : stéréotypes et détournements	61
L'imagier renversant	64
Se construire comme fille ou garçon	65
Semer une petite graine	73
Chausser les lunettes du genre	74
Papa porte une robe	75
Mots d'enfants	77
Papa porte une robe en CP	78
Activités inclusives	80
Les mots qui font mal : travailler sur les insultes	92
Parler des insultes en classe	97
Le Journal de Grosse patate	98
Dominique Richard : « Parler des discriminations. »	106
« Rémi est amoureux d'Hubert »	108
Mots d'enfants	109
Le journal de Grosse Patate en SEGPA	110
Le rempart des idées reçues	111

Sommaire

Catalogues de jouets	114
Jouets : Des catalogues plus que jamais en rose et bleu	121
Mots d'enfants	123
Un bain égalitaire de lectures et de mots	124
Un travail d'équipe sur les discriminations	125
Une place dans la cour	126
Il ou elle	132
Les sentiments amoureux	135
Aimer : mots d'enfants	139
Le baiser de la lune	140
Jérôme par cœur	141
Philomène m'aime	144
« Je t'aime pour la vie ! »	149
« Mais qui est celui que Philomène aime ? »	150
Tango a deux papas	151
Une histoire vraie : adoption pour tous au zoo !	156
Deux papas manchots	157

OUTILS ET RÉFÉRENCES

Textes réglementaires	159
Bibliographie pour adultes	170
Littérature de jeunesse pour l'égalité	177
Filmographie	186
Ressources pédagogiques nationales ou internationales	187
Glossaire	189

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.

Un enjeu syndical

« Éduquer contre l'homophobie dès l'école primaire »... Pourquoi une telle préoccupation de la part d'un syndicat d'enseignant-es ? 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. Dans la société française comme en Europe, depuis une vingtaine d'années, la lutte contre les discriminations s'est imposée comme levier indispensable de l'égalité des citoyens et des citoyennes. Les avancées législatives pour l'égalité des droits de toutes et de tous se traduisent petit à petit en de nouvelles exigences sociétales, comme 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 (le mal-être pouvant aller jusqu'au suicide, l'isolement, l'échec scolaire pour les élèves...). 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 » devrait s'attaquer aux causes des situations de discrimination. Nous savons aujourd'hui que ces mécanismes sont différents même si 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 qualifié de « difficile » de se retrancher derrière un discours général et consensuel sur la lutte contre les discriminations. Le SNUipp-FSU 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-FSU 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 enseignant-es 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 qui se sont déroulées ont le plus souvent pris comme point de départ des ouvrages de littérature jeunesse. Elles ont toutes montré que parler de sujets difficiles n'était pas un problème pour les élèves, même très jeunes, mais pouvait l'être pour les adultes. Les réticences, la crainte de réactions de parents et d'un manque de soutien de la hiérarchie, des emplois du temps contraints par les « fondamentaux », 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 à manifester une volonté politique. 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 enseignant-es et de la mise à disposition d'outils. Le document en ligne sur le site du SNUipp-FSU 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 citoyens du xxi^e 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^e.

« 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 présupposés 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.¹

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-

¹ 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.

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 repères²

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 - 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 formation³ 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 Mosconi⁴ 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 »⁵, 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 convention⁶. 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^{er} 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.

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.* »
Édith Boivin-Broussolle : *Danser, penser*

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 année⁷ 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 officiels⁸ 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 CESC⁹. 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^e, en 3^e et en 1^{re}. Ainsi le parcours de chaque élève serait balisé de moments clés, auxquels s'ajouteraient les apprentissages en sciences, en CM2 et en 4^e 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 ? quels 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^e : 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^e : 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'INPES¹⁰ (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.

¹⁰ *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

« 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

« 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. »



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. »¹¹

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 littérature¹², 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 pénal¹³. 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^e 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.79.

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.

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 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 ».

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.

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 scolaire¹⁴ 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.¹⁵

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

- 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 primaires¹⁷, 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.

¹⁷ Cf. aussi son rapport pour l'UNICEF : *À l'école des enfants heureux... enfin presque*, mars 2011 (disponible en ligne : <http://www.unicef.fr/content/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^e 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^e 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^e 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.



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.¹⁸

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 screenshot shows the Eduscol website interface. At the top, there is the logo for the Ministry of National Education (ministère de l'éducation nationale) and the Eduscol logo, which is a blue circle with a white 'E' and the text 'éduscol' and 'Portail national des professionnels de l'éducation'. Below the logo is a navigation menu with four tabs: 'SOCLE COMMUN ÉCOLE - COLLÈGE', 'LYCÉE ET FORMATION PROFESSIONNELLE', 'PERSONNALISATION DES PARCOURS', and 'FORMATION DES ENSEIGNANTS'. The 'PERSONNALISATION DES PARCOURS' tab is selected. The main content area has a breadcrumb trail: 'Accueil du portail > Personnalisation des parcours > Lutte contre les discriminations > Lutter contre l'homophobie'. Below this, there is a heading 'Lutter contre l'homophobie' and a sub-heading 'Lutter contre l'homophobie'. The text reads: 'Les manifestations d'homophobie qui existent en milieu scolaire entraîner pour ceux qui en sont victimes, mésestime de soi, difficultés, tentations suicidaires. Lutter contre ce type de discrimination est un enjeu de citoyenneté, de réussite scolaire et de santé publique.' Below this, there is a section 'Agir contre l'homophobie' with the text: 'Informations, conseils et réflexions autour de l'homophobie : une brochure, « L'homophobie : s'exprimer », pour que les équipes éducatives puissent mieux aider les élèves confrontés à des attitudes discriminatoires. Elle propose des ressources, des outils et des références juridiques.' There is a link 'Télécharger la brochure.' and a section 'Ligne Azur 2012 : proposer une écoute aux élèves' with a small image of a brochure featuring a large question mark.

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



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	52			•	•	•				Familles (respect, diversité)	2 × 45min	Lecture d'album Débat citoyen Découverte du monde
Des familles diversifiées	56	•	•	•						Familles (respect, diversité)	Lectures offertes + 2	Lecture offerte Langue orale Représentations schématiques
Les contes : stéréotypes et détournements	60			•	•	•				Stéréotypes et égalité des sexes	3	Lecture d'album Culture littéraire (conte) Élaboration d'un questionnaire oral
Imagier renversant	63		•	•						Stéréotypes des sexes (activités, métiers)	2	Lecture d'album
Se construire comme fille ou garçon	64			•	•	•				Stéréotypes de sexes	1 album par semaine	Lecture d'album
Papa porte une robe	74			•	•	•				Stéréotypes de sexes	1 ou 2	Lecture Éducation artistique
Activités inclusives	79					•	•	•	•	Travail sur le « commun », prise en compte de soi et des autres	Selon besoins	Débats Éducation civique
Les mots qui font mal	91						•	•	•	Discrimination, injures	2	Éducation civique
Journal de Grosse Patate	97							•	•	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	110						•	•	•	Genre	2 × 2h	Devenir élève Instruction morale Vie sociale et respect des personnes
Catalogues de jouets	113						•	•	•	Genre	2 × 45 min	Éducation civique Langage oral
Une place dans la cour	125				•	•	•	•	•	Genre	6	Lire S'exprimer à l'oral Vie sociale et respect des personnes
Il ou elle	131							•	•	Genre	1 × 1h	Littérature Langage oral Éducation civique
Les sentiments amoureux	134							•	•	Relations amoureuses	2 × 1h	S'exprimer à l'oral Vie sociale et respect des personnes
Jérôme par cœur	140							•	•	Relations amoureuses	1	Lecture Respect de soi, respect des autres
Philomène m'aime	143				•	•	•	•	•	Relations amoureuses	2 ou 3 × 20 à 30 min	Langage oral Respect de soi, respect des autres
Tango a deux papas	151				•	•	•	•	•	Familles	2 ou 3 ou 6 ou 7	Langage oral Unité et diversité du vivant Fonctionnement du vivant

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

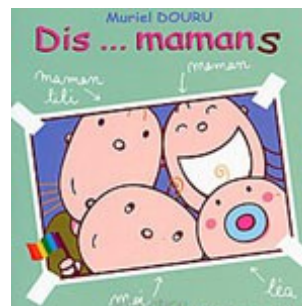
- Apprendre à écouter l'autre, apprendre à se justifier, savoir débattre...

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'histoire¹⁹ (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.54.

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).

Prendre 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

Travailler l'expression et la syntaxe.
Faire dicter à l'adulte selon les classes.
Produire une synthèse sur les débats avec le concours des élèves.

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Produire un écrit individuellement ou en groupe.

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 Briel et Nicole Claveloux, éditions Être, 1999.

TEXTE DE MISE EN SITUATION

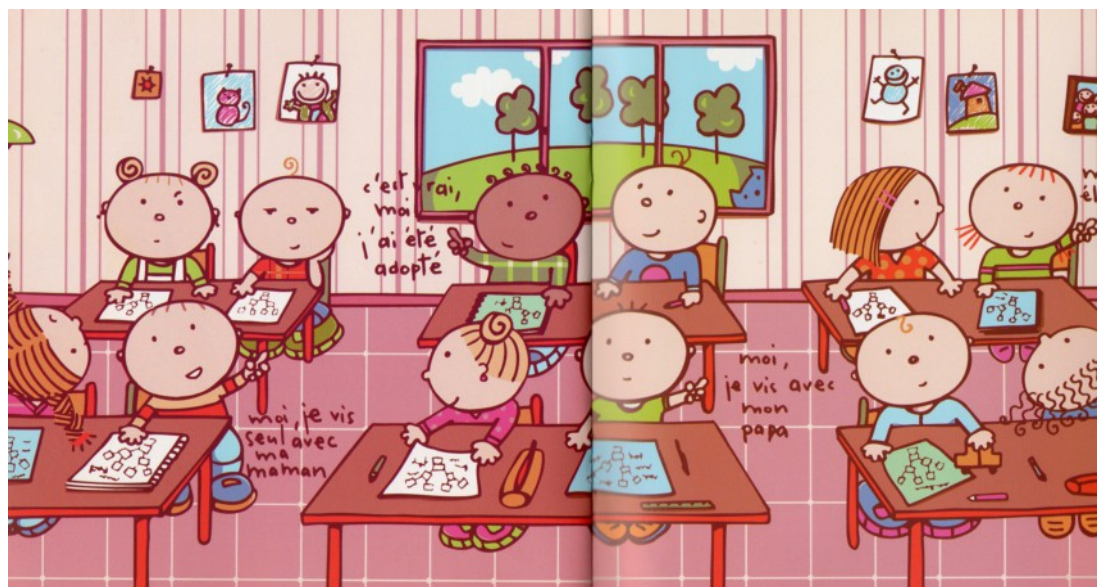
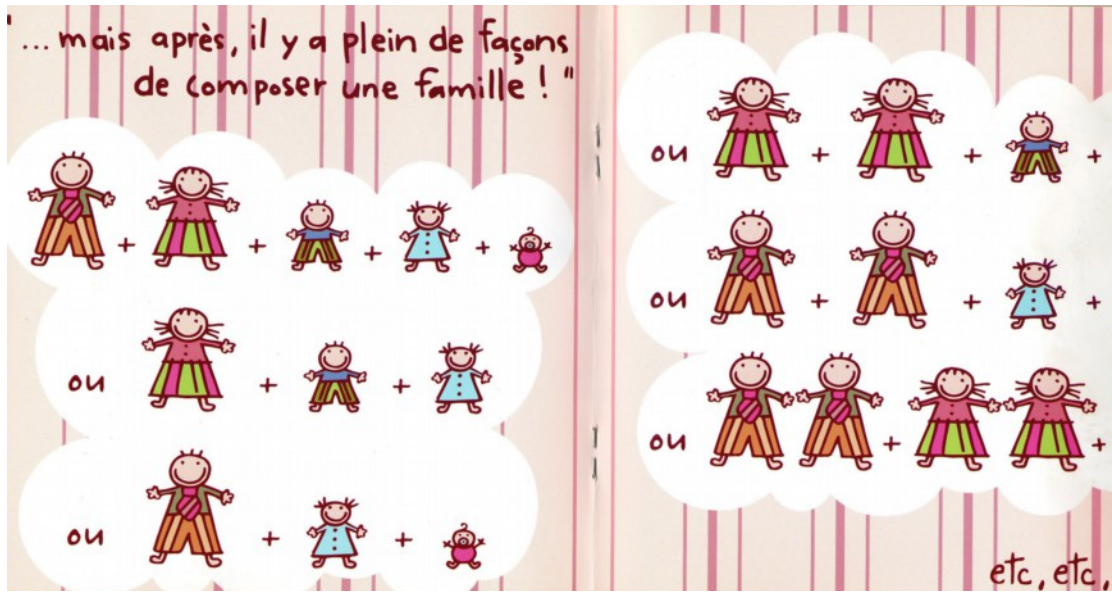
Texte écrit d'après *Dis mamanS* de Muriel Douru aux Éditions gaies et lesbiennes.

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	ACTIVITÉ DES ÉLÈVES
Lire de l'album.	Écouter de l'enseignant-e.
Animer la discussion.	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	ACTIVITÉ DES ÉLÈVES
Noter ce que disent les élèves.	Dicter à l'adulte.
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 <i>Maman</i> 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 (<i>C'est un papa</i> , Rascal)	
Remarque : <i>L'Heure des parents</i> permet de concentrer en quelques pages toutes ces situations dans ce que Camille imagine (jusqu'à la pluriparentalité de l'avant dernière page).	

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 ? »

Des familles diversifiées

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

Dictier 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 travaille en petite section et chaque année dans le cadre d'un cycle de lectures en réseaux, il utilise la littérature de jeunesse autour du quotidien de l'enfant, de sa vie, de sa famille, de ce qui se passe à l'école. La littérature est un biais qui permet de ne pas solliciter les enfants directement, sans injonction à « déballer sa vie ». Après avoir démarré avec *Tchoupi* et *Petit ours brun*, Gaël introduit *Jean a deux mamans* qu'il lit comme une lecture plaisir sans prévoir forcément un temps de discussion. Les réactions sont différentes d'une année à l'autre. Il est déjà arrivé qu'il n'y en ait pas et qu'il faille attendre une séance ultérieure pour que la discussion s'engage : « Mais pourquoi, lui, il a deux mamans ? »

Cette année Gaël a en classe un petit Guillaume... qui a deux mamans ! Après la lecture, tous ont eu envie de parler de leur famille plutôt que de partir sur le livre. Il y a eu le cas d'un papa et une maman, puis le cas des parents séparés, d'une maman qui a un nouvel amoureux, et au bout d'un moment Guillaume a dit « mais moi aussi j'ai deux mamans » et c'est passé comme si personne ne l'avait entendu. Pourtant cette situation est revenue plus tard dans la conversation, au milieu d'autre chose, de manière naturelle, parmi les différences entre les familles.

Gaël raconte ensuite *Daddy, Papa, and Me* et certains élèves commencent à faire des rapprochements, puis avec *Mommy, Mama, and Me*, ils font naturellement référence à *Jean a deux mamans*. Gaël passe ensuite à un livre plus complexe, *L'heure des parents* et cette année les élèves ont mis du temps à comprendre que Camille, l'enfant héros du livre n'avait pas tant de parents que ça mais qu'il (ou elle?) rêvait des familles différentes, parmi lesquelles les familles homoparentales sont considérées comme faisant partie de la diversité des familles. Chose amusante, plusieurs élèves ont affirmé qu'ils avaient deux mamans, montrant ainsi que la famille homoparentale devenait désirable.

Pour Gaël, lire des histoires comme celles-ci permet de proposer aux enfants des images de familles qui ne sont pas forcément les leurs mais qui peuvent le devenir plus tard. De plus, avec deux enfants dans l'école issus de familles homoparentales, il a vraiment l'impression de ne pas être dans un questionnement artificiel mais bien dans l'évidence de parler de tous les enfants et de leurs familles, telles qu'elles sont. Pour les camarades de ces enfants cela ne pose pas de question, pas plus que pour les enseignant-es ou les parents.

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.
- *Camélia et Capucine*, Adela Turin, éditions. Actes Sud.
- *Christelle et Crioline*, Muriel Douru, KTM.
- *L'histoire du petit garçon qui était une petite fille*²⁰, 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* ;

²⁰ Ce titre est épuisé mais peut se trouver d'occasion.

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.



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 hauts²¹.

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 »²² : 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 Nouvelle, *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 mammoths.

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

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 ? »

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

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 Raison, Rue du Monde.
- *Je veux une quiziine !*, 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 retard 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.



Chausser les lunettes du genre

Des enseignantes l'ont fait

C'est dans son CP-CE1 de l'école Lancry à Paris (10^e 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 ».

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 enseignantes 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 essaient 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 activités²³ 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 agressive, 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.agircontreharcelementalecole.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 cœur 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.

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 Pinkepeng. 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 Pinkepeng 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 Pinkepang 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 Pinkepang 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 Pinkepang 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 ? A 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 Pinkepang 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 : A 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. A l’école, les garçons l’appellent Rémitette.

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 identifié-es 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. A 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

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. A 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 chausent 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.

Activités inclusives

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.38.

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.94).

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 des insultes sexistes et homophobes à destination des enseignant-es](#), p.94).

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 DES INSULTES SEXISTES ET HOMOPHOBES À DESTINATION DES ENSEIGNANT-ES

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.

Pouffiasse, 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 intelligents 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

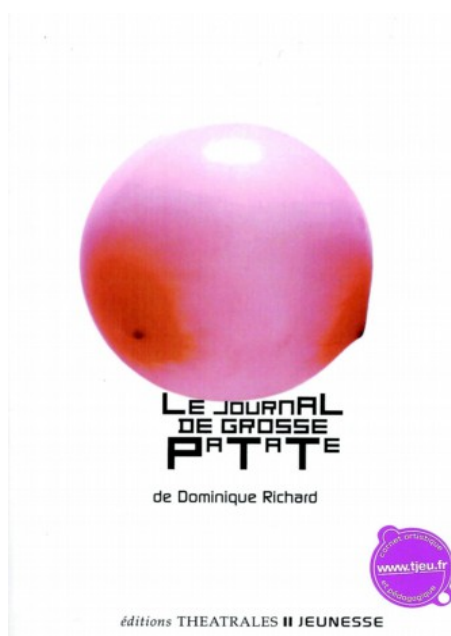
Des enseignant-es l'ont fait

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 ! »

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

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.

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 → (affichages 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).

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.

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 ?

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.

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.98).

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

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.

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.

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.

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.

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.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 (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 indiscrete 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.

« Rémi est amoureux d'Hubert »

Des enseignantes 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 liées 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.

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^e 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^e. 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^e 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 !

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^{er} 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^e 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 ?

- pour les garçons :
 - quelles sont pour vous les caractéristiques des filles ?
 - quelles sont pour vous les caractéristiques que les filles attribuent aux garçons ?

3^e 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^e 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^{er} 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 »²⁴.

²⁴ Cf. p.13.

2^e 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.119).

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.120).

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. »

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Remplir le tableau photocopié.

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 ?

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Partager son classement à partir du tableau.

Participer au débat.

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

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



© La p'tite Blan

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.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.120), 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

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". »

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 ».

Un travail d'équipe sur les discriminations

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 dégageant 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'ancre. 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.

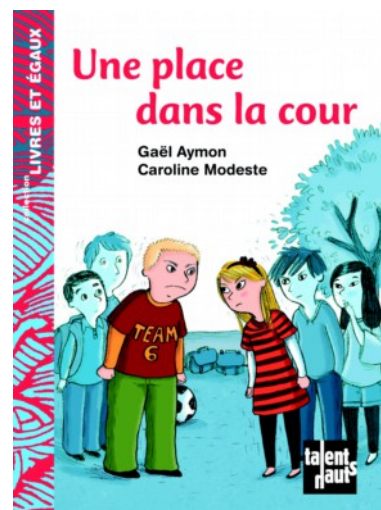
OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

- 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 que 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>Boris</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>Clarisse et les filles</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>La narratrice</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>La cour de récré</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 ?

Effet de l'injure, importance du groupe.

Pourquoi Boris a-t-il besoin de se moquer ?

Pensez-vous que la maîtresse croit vraiment que Boris ait pu rejoindre la troupe ?

Pourquoi est-ce important pour elle ? Ne ressent-elle pas une injustice ?

Driss

Il joue le rôle du metteur en scène, il connaît le texte, il apporte des costumes (p.28).

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).

Il perd son enthousiasme, il a honte (p.32).

Il repart jouer avec ses copains.

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 :

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

<p>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 ?</p> <p>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 ?</p>	<p>Le groupe des garçons Ils se moquent d'Ulysse (p.37).</p> <p>Driss Le groupe est déçu par Driss (p.38) qui n'est pas très fier (p.40).</p> <p>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).</p> <p>Clarisse Elle défend Ulysse en attaquant Boris (p.44).</p> <p>Ulysse Il attaque Boris en le traitant d'amoureux.</p>
<p>CHAPITRE 6 : « LE SPECTACLE »</p> <p>QUESTIONS POSÉES PAR L'ENSEIGNANT-E REMARQUES</p> <p>Pourquoi cela poserait-il un problème ? Exemples dans le théâtre ou dans des films.</p> <p>Que faudrait-il faire pour Boris ? N'était-il pas malheureux depuis le début ?</p>	<p>ÉLÉMENTS DE RÉPONSES ATTENDUS DES ÉLÈVES</p> <p>Clarisse Elle insiste pour que le spectacle ait lieu (p.48).</p> <p>Driss Il vient proposer de remplacer Clarisse, il ne regarde pas ses camarades (p.50).</p> <p>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).</p> <p>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).</p>

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.188.

- 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.133).

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.110).

ANNEXE

Choisir pour chaque verbe le pronom qui convient.

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.*

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.	

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

Reformuler la consigne.

Rassurer.

Aider les groupes à s'organiser.

Intervenir le moins possible sur le contenu des albums proposés.

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Par groupes, « nommer les sentiments amoureux rencontrés dans chaque album ».

ÉTAPE 2 : PRÉSENTER ET EXPLIQUER SES CHOIX

ORGANISATION : COLLECTIF CLASSE

DURÉE : 30 MINUTES

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT-E

Animer et réguler la mise en commun.

Faire préciser ce qui est dit pour le rendre intelligible par tous.

Apporter éventuellement des compléments d'information.

Présenter et expliquer l'arbre généalogique de l'album *Dis... mamas* de Muriel Douru.

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Rapporter ce que le groupe a dit, présenter les expliquer les choix.

Écouter chaque groupe à son tour.

Demander éventuellement des précisions.

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

Aider à la production de l'écrit de chaque élève (notamment par l'imposition de certaines contraintes).

Corriger de façon individualisée (au niveau de la langue).

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Produire sur son cahier un écrit qui indique le livre préféré et celui moins aimé et une raison au moins pour chacun des choix.

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

Des enseignant-es l'ont fait

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 ».

« Ma princesse
c'est Léon ! »

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.

Jérôme par cœur

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 exemples²⁵.

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.

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 ? ».

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

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 »...)

ACTIVITÉ DES ÉLÈVES

Écouter l'enseignant-e et réagir.

Mots et expressions susceptibles de faire réagir les élèves :

- « Biclou » ;
- « en deux coups de cuillère à pot » ;
- « des doigts de fée » ;
- « ne vaut plus un clou ».

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.

25 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 dîna 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 oxymore²⁶.
 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 !

²⁶ 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

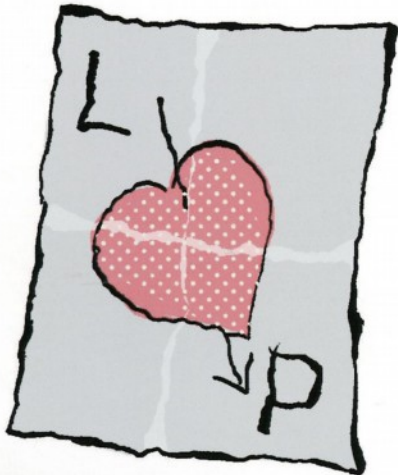
Si l'on souhaite aller plus loin, on peut proposer d'autres livres sur les relations amoureuses. Par exemple :

- *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 !



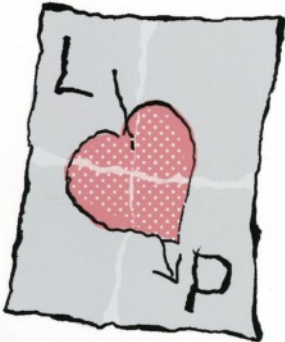
Tous les garçons
aiment Philomène, mais
Philomène aime Lili.
Lili qui n'est ni bricoleuse,
ni musicienne, ni bagarreuse,
mais qui est juste Lili.
Ce qui la rend unique...



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 !

« 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 ?*

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 Park²⁷ 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... »).

²⁷ <http://www.centralparkzoo.com/>

N.B. : la page d'accueil de ce site change régulièrement.

Accéder au site du zoo de Central Park²⁸.

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.

28 Cf. note n°27, p.151.

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)²⁹ ;
- article de 20 minutes (09/11/2011) : deux manchots gays embarrassent le zoo de Toronto (Canada)³⁰ ;
- 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.

29 http://www.lemonde.fr/europe/article/2009/06/03/un-couple-de-manchots-gays-adopte-un-petit-avec-succes_1202028_3214.html

30 <http://www.20minutes.fr/planete/820592-deux-manchots-gays-embarrassent-zoo-toronto>

Central Park en 1998³¹.

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 Maxisciences³²). C'était également le thème d'une exposition organisée par le musée d'histoire naturelle d'Oslo en 2006^{33, 34}.

« **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 pénal³⁵.

31 http://www.cerveauetpsycho.fr/ewb_pages/f/fiche-article-l-homosexualite-est-elle-le-propre-de-l-homme-18867.php (accès payant)

32 <http://www.maxisciences.com/>

33 *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>

34 Naturhistorisk museum, Oslo - *Homosexuality in the Animal kingdom*
<http://www.nhm.uio.no/besok-oss/utstillinger/skiftende/againstnature/gayanimals.html> (en anglais)

35 Cité p.43.

<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.

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 ?

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^{er} 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.162).

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

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^{er} 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^e 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.161) 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 écartier 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

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 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^{er} août 2011 (BOEN spécial n° 6 du 25 août 2011)
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

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

« 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 œuvre³⁶. 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.agircontrelharcelementalecole.gouv.fr/>

- Charte d'engagement (extraits ci-dessous)

http://media.education.gouv.fr/file/02_Fevrier/20/9/La_lutte_contre_le_harcèlement_-_Ministère_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.agircontrelharcelementalecole.gouv.fr/wp-content/uploads/2012/01/guide_pratique_le_harcèlement_entre_eleves1.pdf

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.

36 La DEPP fait donc là un constat d'échec.

A contrario, dans le livret édité par l'association « les Petits Citoyens » et l'UNICED³⁷, 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

« 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 intègrera une sensibilisation à la lutte contre les discriminations liées à l'orientation sexuelle et à l'identité de genre.

« 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.

37 <http://www.lespetitscitoyens.com/LECTURE/ESOSP-Harcelement/index.html>
ou http://www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr/wp-content/uploads/2012/02/et_si_on_s_parlait_du_harcelement_a_l_ecole2.pdf

« 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

« 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

« 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. »

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^e 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^e 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*, Librio, 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^e au XX^e 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^{re} 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 Dorothee 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.
- DURU-BELLAT, Marie, « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales », note de synthèse, 2^e 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.
- 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.
- 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.
- 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*, Mnémosyne/Belin, 2010.³⁸
- 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.

³⁸ Ce titre est un manuel pour enseigner l'Histoire.

Bon de commande : 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>

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 !

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 éléphantées parées de nœuds sont enfermées dans un enclos et nourries avec des pivoines et des anémones pour devenir de belles éléphantées 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 quizine*, 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 gloutonnerie, 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, illustré par Anne Duprat, Talents hauts, 2010.

La jeune servante Morgause est accusée à tort d'avoir volé le sceau d'Eïlesis, 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.

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.

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.

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.

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.

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.

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 princesses*.

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

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

ÉTATS-UNIS

Debra Chasnoff 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

ABCD de l'égalité

Le programme « ABCD de l'égalité » sera 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 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 Babilot : *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.16

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.17

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.17

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 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 sexuation 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.17

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.