

# La transmission des stéréotypes genrés par le×la professeur×e des écoles

Morgane Pagnot

▶ **To cite this version:**

Morgane Pagnot. La transmission des stéréotypes genrés par le×la professeur×e des écoles : causes subjectives et déterminants inconscients. Education. 2020. hal-02972091

**HAL Id: hal-02972091**

**https://univ-fcomte.hal.science/hal-02972091**

Submitted on 20 Oct 2020

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

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



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

Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

**« Métier de l'Enseignement, de l'éducation et de la formation »**

**Mention 1er degré, Professeur des écoles**

# La transmission des stéréotypes genrés par le·la professeur·e des écoles : causes subjectives et déterminants inconscients.

Présenté par

PAGNOT Morgane

Sous la direction de : Séverine Fix-Lemaire
Conseillère pédagogique généraliste 1er degré

Année universitaire 2019-2020

# Remerciements

Cette recherche n'aurait pas été possible sans l'intervention de plusieurs personnes que je tiens aujourd'hui à remercier.

Tout d'abord, je souhaite remercier ma directrice de mémoire, Mme Séverine Fix-Lemaire. Je la remercie pour sa disponibilité, sa bienveillance et ses précieux conseils. Elle a su me guider et m'encourager tout au long de ma recherche, parvenant à me transmettre sa passion pour la psychanalyse. M'embarquant dans un champ épistémologique que je ne connaissais pas, elle a su répondre à toutes mes interrogations.

Je tiens également à remercier Valentine[1] sans qui tout cela n'aurait pas été possible. Je la remercie pour le temps et la confiance qu'elle m'a accordés en acceptant de se livrer au cours des différents entretiens.

Pour les différentes interventions et formations qu'ils ont menées, je souhaite remercier M. Yves-Félix Montagne et M. Matthieu Laugier. Les échanges avec eux m'ont permis de mieux cerner le champ épistémologique de la psychanalyse et de me préparer au mieux à mener des entretiens.

Pour finir, un grand merci à ma collègue et amie Pauline Plaze. Investie elle aussi dans une recherche en psychanalyse, ma recherche n'aurait pas eu la même saveur sans sa présence. Pour son soutien, pour nos questionnements communs, pour nos interminables discussions sur nos questions de recherche, un grand merci.

[1] Il s'agit d'un pseudonyme choisi par mon sujet elle-même à la fin du premier entretien. Le prénom Valentine vient du terme latin Valens, qui signifie robuste, fort. Un prénom qui fait écho à son discours, notamment lorsqu'elle parle du « *combat* » que chaque femme doit mener et du fait que la vie est selon elle plus dure pour une femme.

# Sommaire


1. Introduction ..... 1
2. Mon implication personnelle ..... 4
3. Les présupposés ..... 6
   3. 1. Une explication sociétale ..... 6
   3. 2. Une explication culturelle ..... 7
   3. 3. Une explication éducative ..... 7
   3. 4. Le lien entre ces différentes visions ..... 7
4. Thème, Objet d'étude et Question de recherche (TOQ) ..... 8
5. Revue de littérature et définitions conceptuelles ..... 9
   5.1 Introduction aux Gender Studies – Manuel des études sur le genre, Bereni, Chauvin, Jaunait, Revillard (2011) ..... 9
   5.2. Le genre en psychanalyse – Périmètre d'une définition, Bourseul (2014) ..... 10
   5.3. Formation des enseignants : les résistances au genre, Salle (2014) ..... 12
6. Cadre théorique ..... 13
   6.1. Définitions conceptuelles ..... 13
      *6.1.1. La psychanalyse* ..... 14
         6.1.1.1. Freud, le père fondateur ..... 14
         6.1.1.2. Lacan ..... 18
      *6.1.2. L'identification* ..... 20
      *6.1.3. La projection* ..... 20
      *6.1.4. L'Idéal du Moi* ..... 21
      *6.1.5. Le refoulement* ..... 21
   6.2. Histoire de l'EMC : de l'instruction morale et civique à l'enseignement moral et civique ..... 22
      *6.2.1 De l'instruction morale et religieuse à l'instruction morale et civique* ..... 22
      *6.2.2. 1968 : la rupture avec la morale* ..... 23
      *6.2.3. De l'éducation civique à l'enseignement moral et civique* ..... 23
      *6.2.4 L'enseignement moral et civique, qu'en est-il aujourd'hui ?* ..... 25
7. Méthodologie ..... 26
   7.1. L'approche clinique ..... 26
   7.2. Entretiens ..... 28
      *7.2.1. L'entretien clinique* ..... 28
      *7.2.2. L'entretien clinique de recherche* ..... 29
   7.3. Analyse de discours ..... 31
      *7.3.1. La transcription du discours* ..... 31
      *7.3.2. L'analyse du discours du point de vue de la situation d'énonciation* ..... 31

*7.3.3. L'analyse du discours du point de vue psychanalytique* ..... 32
7.4. L'étude de cas ..... 33
8. Projet de cas ..... 34
8.1. Mes questionnements ..... 34
8.2. Le profil du sujet ..... 35
9. Le cas Valentine ..... 36
9.1. Construction de cas ..... 36
*9.1.1. Ce que Valentine dit d'elle en tant que sujet* ..... 36
*9.1.2. Ce que Valentine dit d'elle en tant qu'enseignante* ..... 36
*9.1.3. Ce que Valentine dit d'elle dans sa relation à l'EMC* ..... 38
*9.1.4. Ce que Valentine dit d'elle dans sa relation à l'égalité filles-garçons* ..... 41
9.2. Discussion ..... 42
10. Implications d'après-coup ..... 48
10.1. Implications contextuelles ..... 49
10.2. Implications structurelles ..... 50
11. Les limites de ma recherche ..... 51
12. Conclusion ..... 53
Bibliographie / Sitographie
Annexes :
- Entretien n°1
- Entretien n°2
- Entretien n°3

## 1. Introduction

« Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République ». Cette phrase, inscrite dans l'article 2 de la loi d'orientation de 2005 et reprise dans la loi d'orientation pour la refondation de l'école de 2013, fixe clairement la principale mission de l'école : former l'élève à devenir citoyen·ne de la République.

Cette formation est une formation de tous les instants, mais une discipline y est entièrement consacrée : l'Enseignement moral et civique (EMC). Cette dernière a été instaurée par la loi de 2013 et se substitue à l'Instruction civique et morale (2008). L'objectif de cet enseignement est « d'associer dans un même mouvement la formation du futur citoyen et la formation de sa raison critique » (Eduscol). L'Enseignement moral et civique, dispensé de l'école élémentaire jusqu'au lycée, vise donc à faire de l'élève un·e citoyen·ne libre et éclairé·e, et cette formation passe par la transmission des valeurs de la République. L'une de ces valeurs est l'égalité.

Depuis la loi Haby de 1975, l'école se fixe comme mission de promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les hommes et les femmes. Depuis, cette volonté a été ancrée dans les textes officiels qui régissent l'Education nationale. L'école et l'enseignant·e se doivent donc de transmettre à ses élèves cette valeur d'égalité. Pour se faire, l'EMC est un outil privilégié, mais il n'est pas le seul. En effet, inculquer aux élèves une valeur telle que l'égalité ne peut pas se faire simplement par la transmission d'un savoir. L'égalité entre les hommes et les femmes est un phénomène observable, il est donc logique que l'observation soit également un outil utile à l'enseignant·e. En observant les élèves au quotidien, il est possible de juger de leur compréhension d'une telle valeur. Pourtant, malgré les actions mises en place par l'école et les professeur·e·s des écoles, l'égalité entre les hommes et les femmes est loin d'être atteinte au sein des écoles. Il apparaît alors important de se demander pourquoi.

L'école est un lieu de socialisation où les élèves passent un grand nombre d'années. Entouré·e·s de leurs pairs et d'adultes référents, ils·elles intériorisent un ensemble de normes. Mais l'école n'est autre que le reflet de notre société, et les stéréotypes genrés y circulent. S'il m'est possible de poser cela comme une sorte de vérité établie, c'est que mes études en sociologie m'en ont convaincu. En effet, de nombreuses études ont mis en avant le fait que

l'école n'était qu'une mini-société reprenant les règles de notre société englobante. Pour ne citer qu'un exemple, je m'appuierai sur les travaux de Bourdieu et Passeron (1970) qui, à travers leurs différentes recherches, montrent que l'école reproduit les inégalités sociales. L'école est donc construite, pensée, à l'image de notre société. Et les auteurs·e·s que j'ai lus pour réaliser ce travail et que je présenterai dans me revue de littérature appuient également cette idée.

Afin de poursuivre ce propos, il me faut définir ce qu'est le genre et ce que sont les stéréotypes genrés. Le genre est un outil permettant d'appréhender le monde social en tant qu'il est divisé en deux catégories antagonistes et hiérarchisées : les hommes et les femmes. Antagonistes, car ces deux catégories sont vues comme essentiellement différentes. Hiérarchisées, car les caractéristiques dites masculines sont valorisées et érigent les hommes en êtres supérieurs aux femmes. Quant aux stéréotypes de genre, il s'agit d'idées préconçues qui découlent de ces deux catégories genrées.

Depuis plusieurs années, les études sur le genre s'intéressent à l'école et au rôle que cette dernière joue dans la transmission des stéréotypes de genre. Les résultats sont aujourd'hui admis : l'école participe à la socialisation de genre, les élèves y apprennent leurs futurs « rôles de sexe ». Il paraît alors évident de se questionner sur ce sujet. Alors que les gouvernements qui se succèdent font de l'égalité entre les hommes et les femmes une véritable mission, les chercheur·euse·s font état de constats bien différents et mettent en avant le rôle des professeur·e·s dans la transmission des stéréotypes genrés, et ce malgré leur volonté de bien faire.

Alors pourquoi, malgré une volonté affichée de l'Education nationale et de ses professeur·e·s, des stéréotypes genrés continuent à être transmis à l'école ? Existe-t-il des déterminants inconscients qui font qu'un·e professeur·e des écoles participe, « à l'insu de son plein gré », à la transmission de stéréotypes de genre à ses élèves ?

Ma recherche, inscrite dans le champ épistémologique de la psychanalyse, va tenter de mettre à jour les mécanismes qui entrent en jeu de manière inconsciente dans la pratique des enseignant·e·s afin d'essayer d'en extraire les déterminants spécifiques qui pourraient expliquer que certain·e·s enseignant·e·s mettent en place, dans leur classe, des pratiques genrées.

Il va maintenant s'agir d'expliquer mon implication personnelle dans cette recherche ainsi que les présupposés qui l'accompagnent, avant de présenter plus en détail ma question de recherche. Par la suite, j'exposerai une revue de littérature grâce à laquelle ma réflexion sur le sujet a pu émerger et définirai les concepts psychanalytiques qui me seront utiles tout au long de ma recherche. Je m'emploierai ensuite à présenter la méthodologie utilisée. Par la suite, je présenterai le cas Valentine[2] afin de montrer quels déterminants inconscients, quelles causes subjectives sont à l'origine de la transmission de stéréotypes genrés dans sa pratique professionnelle. Je finirai mon propos par l'exposition des conséquences et des limites de ma recherche.

[2] Il s'agit d'un pseudonyme choisi par mon sujet elle-même à la fin du premier entretien. Le prénom Valentine vient du terme latin Valens, qui signifie robuste, fort. Un prénom qui fait écho à son discours, notamment lorsqu'elle parle du « *combat* » que chaque femme doit mener et du fait que la vie est selon elle plus dure pour une femme.

## 2. Mon implication personnelle

Un objet d'étude, quel qu'il soit, n'est jamais choisi au hasard. Il renvoie inévitablement le·la chercheur·e à des significations, à son expérience. Dire que j'ai choisi de travailler sur les stéréotypes de genre véhiculés à l'école serait prendre le problème à l'envers. En effet, il ne s'agit pas d'un choix mais d'une rencontre entre mon thème et moi-même. Ce sujet fait écho en moi, il résonne. Il s'est imposé à moi à travers mon vécu, à travers mes expériences de jeune femme puis de femme. En tant que telle, j'ai souvent été confrontée à des stéréotypes sexistes et j'ai vécu certaines expériences qui, selon moi, sont le reflet de la société dans laquelle nous vivons encore actuellement.

Aussi loin que je m'en souvienne, j'ai toujours entendu autour de moi des réflexions sexistes, voire misogynes. Par réflexions misogynes, j'entends toutes les réflexions méprisantes envers les femmes, toutes les réflexions qui dégradent le sexe féminin et qui de fait sont dégradantes pour ce que je suis. Certaines peuvent paraître anecdotiques, mais pourtant elles ne cessent de renvoyer à la femme une image dévalorisée de sa personne.

Je me souviens notamment d'un épisode dans un bar. Alors que je profitais d'un moment entre ami·e·s, un serveur est venu prendre notre commande. Ce dernier a alors refusé de me servir la boisson que je souhaitais, me recommandant plutôt d'opter pour une « boisson de femme », selon ses propres termes. Cela s'est passé il y a plusieurs années et pourtant je m'en souviens encore parfaitement, je me souviens avoir été terriblement choquée par un tel discours, et je le suis encore aujourd'hui. Ce qui semblait amuser ce serveur m'est apparu comme une véritable agression envers ma personne, envers la femme que je suis. Je me suis retrouvée face à un homme qui pensait savoir mieux que moi ce qui était bon pour moi. Un homme qui pensait savoir ce dont une femme avait besoin, ce qu'une femme pouvait ou ne pouvait pas boire, comme si toutes les femmes étaient les mêmes et comme si les hommes étaient les seuls à savoir. Comme si les goûts ne variaient pas d'une femme à l'autre, comme si nous aimions toutes le rose et les paillettes. Notre système binaire enferme les individus dans des catégories distinctes et antagonistes : les hommes et les femmes. À chacune de ces catégories sont attribuées des caractéristiques, des attitudes, des aptitudes. L'une de ces deux catégories est considérée comme supérieure à l'autre, et la société n'a de cesse de nous le rappeler.

Je suis la cadette d'une fratrie de quatre enfants. J'ai grandi entourée de mes parents, de mes deux grands frères et de ma grande sœur. La relation que j'entretenais avec mon père a

toujours été conflictuelle en raison de son comportement destructeur qui impactait sur toute notre famille. J'ai donc toujours été très proche de ma mère. Une mère que j'ai toujours vue se battre pour ses enfants. Une mère qui alliait travail à l'extérieur et tâches domestiques afin de subvenir aux besoins de sa famille. Et un père qui semblait trouver cette situation normale. Un père pour qui le fait qu'une femme « s'occupe de la maison » était quelque chose de normal. J'ai donc été très jeune confrontée à cette répartition inégale du travail au sein du domicile familial ainsi qu'à des propos dégradants à l'égard des femmes. Mais pour autant, j'ai toujours vu ma mère se battre contre cela et lutter pour sortir de cette situation. J'étais donc face à quelque chose que je ne comprenais pas : mon père ne cessait de répéter que le « rôle » d'une femme était de s'occuper des enfants et de la maison, que les femmes étaient moins fortes, moins capables que les hommes, qu'elles n'avaient pas à travailler, etc. Et pourtant, ce n'est pas mon père qui partait travailler tous les matins, ni lui qui avait assez de force pour tout gérer. C'était ma mère. Je pense que c'est à cet instant de ma vie que j'ai compris que tous ces stéréotypes véhiculés sur les femmes étaient faux. Mes frères, sans le savoir, m'ont beaucoup aidé car ils n'ont jamais rien fait ou dit qui puisse me laisser croire que j'étais moins capable qu'eux. J'ai donc réalisé très tôt cette opposition qui est faite entre les femmes et les hommes, tout comme l'impact que cela avait et a toujours sur la condition de la femme. Mais il m'a fallu plus de temps pour me rendre compte que cette situation avait également un impact négatif sur la condition des hommes. Car, si dans notre société les femmes se doivent d'être sensibles, affectueuses et douces, les hommes quant à eux ne doivent pas l'être, il leur faut être viril, fort et sûr d'eux. La pression sociale qui pèse sur les individus est telle qu'il est difficile de sortir de ces « normes ».

Il m'apparaît aujourd'hui que ce sont mes expériences de vie qui m'ont amenée vers ce sujet. Les stéréotypes de genre persistent dans notre société, et cela me touche personnellement. Tout d'abord parce que je suis une femme, une femme qui aimerait vivre dans une société où elle ne se sentirait pas rabaissée, inférieure aux hommes, cantonnée à un rôle de ménagère et de mère. Une société dans laquelle les hommes et les femmes pourraient être ce qu'ils·elles veulent. Mais aussi parce que ce que j'ai vécu m'a amené plusieurs fois à ne pas me sentir à ma place dans cette société, et personne ne devrait avoir à ressentir cela. Lorsque je vivais à Londres, j'ai eu la chance de voir une société dans laquelle les femmes avaient les mêmes chances de réussite que les hommes, une société où les hommes pouvaient décider d'être père au foyer sans que cela n'interroge. Et là-bas, je me suis sentie plus à l'aise que je ne l'ai jamais été dans mon

propre pays. Parce que je pouvais être qui je voulais. Parce que je n'avais pas peur d'être une femme.

En tant que future enseignante, c'est ce sentiment que j'aimerais que mes futur·e·s élèves puissent ressentir un jour. Le sentiment d'être à leur place et de pouvoir être qui ils·elles souhaitent. Et se questionner sur les stéréotypes de genre me semble être un premier pas pour les déconstruire et atteindre cet objectif.

## 3. Les présupposés

Pour débuter ma recherche sur mon sujet, il était important de recueillir un certain nombre de présupposés. Partir d'un, ou plusieurs, postulat(s) de départ permet en effet d'amorcer la recherche, cette dernière permettant par la suite de les infirmer ou de les confirmer. Afin de mettre en avant les présupposés concernant mon objet d'étude, j'ai donc posé la question suivante à dix-sept personnes de mon entourage plus ou moins proche : pourquoi est-ce que, aujourd'hui encore, certain·e·s enseignant·e·s continuent de transmettre des stéréotypes de genre à leurs élèves ? Les réponses que j'ai reçues pourraient être classées en trois catégories : une explication culturelle, une explication sociétale, une explication éducative. Mais il apparaît rapidement que ces trois catégories sont étroitement liées les unes aux autres et n'en forment peut-être qu'une.

### 3. 1. Une explication sociétale

Quatre des personnes que j'ai interrogées ont mis en avant l'idée selon laquelle la transmission des stéréotypes de genre serait la conséquence de la société patriarcale dans laquelle nous évoluons. Pour eux, il semble donc que l'explication réside dans le fait que notre société repose sur une organisation sociale dans laquelle l'autorité est détenue par les hommes. Cette autorité masculine serait donc à l'origine de la création des stéréotypes de genre mais aussi de leur transmission. Cette idée consiste donc à dire que ce sont les hommes, au sens restreint du terme, qui sont responsables de cette situation. Les personnes ayant mis en avant cette vision expliquent donc que selon eux, les individus sont le reflet de la société dans laquelle ils évoluent et qu'ils transmettent ce qui leur a été transmis par cette dernière.

### 3. 2. Une explication culturelle

Sur les dix-sept personnes interrogées, cinq ont mis en avant cette même explication : les stéréotypes quels qu'ils soient sont créés au sein d'une culture et ne sont pas les mêmes d'une culture à l'autre. En partant de ce postulat, ils ont formulé l'idée selon laquelle les stéréotypes de genre qui ont cours dans notre société française seraient une création propre à notre culture et que c'est en ce sens qu'il serait alors difficile de s'en défaire.

### 3. 3. Une explication éducative

D'après six personnes, pour comprendre pourquoi certaines personnes, et donc certain·e·s enseignant·e·s, continuent à véhiculer des stéréotypes de genre à travers leurs agissements et leurs discours, il faut s'intéresser à l'éducation. Pour eux, tous ces stéréotypes ont été transmis par l'éducation et ce dès le plus jeune âge. Il s'agirait donc d'une influence de la famille, mais également des autres entités qui participent à l'éducation d'un individu, comme l'école.

### 3. 4. Le lien entre ces différentes visions

Il m'a semblé important de montrer les trois catégories qui avaient été mises en avant par les personnes interrogées afin de témoigner au mieux de leurs points de vue. Les mots « sociétale », « culturelle » et « éducative » ont été utilisés par ces personnes et il m'apparaissait donc primordial de les retranscrire. Cependant, lorsque l'on s'intéresse à ces différentes explications, il apparaît clairement qu'elles sont intimement liées. En effet, penser que c'est notre société qui est à l'origine de la création et de la transmission des stéréotypes de genre, c'est admettre que ce processus est culturel, qu'il relève du social et qu'il n'est en rien naturel. De plus, lorsque certaines personnes parlent de l'impact de l'éducation dans ce processus, ils lient également cela à la société et à la culture. Tous les discours sont donc liés. Les stéréotypes de genre sont vus par ces personnes comme une création culturelle qui découle de notre société patriarcale. Ces stéréotypes sont transmis aux individus et ces derniers les intègrent, les assimilent et les transmettent à leur tour.

Sur les dix-sept personnes interrogées, quinze sont donc d'accord sur le fait que ce processus est inconscient. Pour eux, en raison de l'intériorisation des stéréotypes de genre, ces derniers apparaissent souvent comme des « allants de soi » et n'invitent donc pas au questionnement. Le fait de dire qu'une femme est plus sensible qu'un homme n'apparaît plus, pour beaucoup, comme un stéréotype, mais comme une vérité établie. Ces « allants de soi », sorte de vérité absolue, n'étant pas remis en question, il devient alors compliqué d'accéder à une égalité en droit puisque cela signifierait de remettre en question la vérité établie. C'est ce phénomène qui permettrait d'expliquer la difficulté à se défaire des stéréotypes de genre puisqu'ils ne sont pas conscients. Et c'est là toute ma question de recherche.

Mais, d'après ces quinze personnes, les choses évoluent et changent doucement. Selon eux, c'est grâce à l'éducation des futur·e·s enseignant·e·s qu'il sera possible de faire changer les choses.

Sur les dix-sept personnes interrogées, deux ont émis l'hypothèse selon laquelle cette transmission serait le fait de croyances personnelles. Il m'est difficile de développer davantage cet aspect en raison de l'absence d'arguments supplémentaires permettant d'expliquer ce point de vue.

## 4. Thème, Objet d'étude et Question de recherche (TOQ)

En m'intéressant aux stéréotypes genrés véhiculés par certain·e·s enseignant·e·s, la question que je me pose est de savoir s'il existe des déterminants inconscients qui font qu'un·e professeur·e des écoles participe, « à l'insu de son plein gré », à la transmission de stéréotypes de genre à ses élèves.

En effet, en réfléchissant à mon objet d'étude, je me suis posé la question de savoir pourquoi certain·e·s enseignant·e·s transmettaient encore ce type de stéréotypes. La question se pose naturellement lorsque l'on sait que l'enseignant·e, fonctionnaire de l'État, se doit de transmettre les valeurs de la République française, l'une de ces valeurs étant l'égalité. Comment est-il alors possible que certain·e·s professeur·e·s des écoles, représentant·e·s de ces valeurs, ne les transmettent pas ? Car il est bien question d'égalité ici. Pour atteindre l'égalité entre les hommes et les femmes, il est primordial de déconstruire les stéréotypes de genre véhiculés dans

notre société. L'école a donc un rôle à jouer puisqu'elle participe à l'éducation des futur·e·s citoyen·ne·s de la République. Pourquoi alors un·e enseignant·e, garant·e des valeurs de la République, ne parviendrait-il·elle pas à les véhiculer, prenant ainsi part à la transmission des stéréotypes de genre ?

En me questionnant sur mon objet d'étude et en recueillant les présupposés exposés plus haut, une hypothèse a émergé : cette transmission serait involontaire. Il m'est donc apparu intéressant de me demander si ces comportements n'étaient pas dictés par des déterminants inconscients.

Au cours de ma recherche, je vais donc tenter d'identifier et d'analyser ces potentiels déterminants inconscients. Mon objectif étant d'identifier les causes subjectives de cette transmission involontaire, d'identifier les processus inconscients qui sont en jeu dans cette transmission. Ces différentes réflexions ont pour but de me mener à une dernière question : comment faire pour qu'un·e professeur·e des écoles puisse percevoir et dépasser ces déterminants inconscients ? Car tout le problème est bien là : réussir à donner à voir ce qui est abstrait, inconscient, à rendre observable ce qui ne l'est pas. Car comment, en tant que professeur·e des écoles, améliorer notre pratique s'il nous est impossible de comprendre les phénomènes qui la régissent ? Comment parvenir à dépasser les déterminants inconscients qui participent à la transmission des stéréotypes de genre à l'école sans donner à voir ces déterminants ?

## 5. Revue de littérature et définitions conceptuelles

Pour cette revue de littérature, j'ai choisi de présenter deux articles et un ouvrage. Il s'agira donc ici d'en faire un bref résumé et de mettre en avant les raisons qui me laissent penser qu'ils me seront utiles dans ma recherche.

### 5.1 Introduction aux Gender Studies – Manuel des études sur le genre, Bereni, Chauvin, Jaunait, Revillard (2011)

Cet ouvrage collectif écrit par Bereni, Chauvin, Jaunait et Revillard (2011) fixe ses objectifs dès les premières pages : rendre plus clair le concept de genre, proposer une grille d'analyse pour penser à travers le spectre du genre, montrer que le genre n'est pas un champ d'étude à part mais qu'il s'inscrit dans différents domaines et fournit des repères sur les rapports de genre d'une époque à une autre, d'une société à une autre. Ainsi, au fil des différents

chapitres, les auteur·e·s montrent l'influence du genre dans la vie sexuelle de l'individu, mais aussi dans des champs plus larges comme ceux de la politique ou du travail et dans les processus de socialisation. Le chapitre trois intitulé « Genre et socialisation » me semble tout particulièrement intéressant. En effet, tout au long de celui-ci, les auteur·e·s mettent en avant le rôle du genre dans la socialisation de l'individu et la façon dont il est implicitement transmis. Le terme « transmission » est un terme qui revient très souvent dans ma recherche, notamment dans mes présupposés. Il apparaît donc pertinent de s'y intéresser à travers le spectre de la psychanalyse. D'après le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (cnrtl), transmettre, c'est céder, donner, c'est « mettre ce que l'on possède en la possession d'un autre ». Bonnet (2006) explique que la transmission est une « appropriation subjective » de toutes ces choses qui ont été mises en notre possession, mais qui, par le passé, étaient en possession d'un·e autre. Du point de vue de la psychanalyse, on peut alors penser que la transmission ne réside pas seulement dans la passation de traditions, de coutumes, de façons de penser, mais qu'elle réside également – et principalement – dans leur appropriation par le sujet.

Si j'ai choisi de m'appuyer sur ce livre pour ma recherche, c'est non pas parce qu'il va me permettre de penser à travers le prisme de la psychanalyse, mais parce qu'il est un point de départ nécessaire pour la compréhension du concept qu'est le genre. En effet, il s'agit là d'un concept qu'il m'a parfois été difficile de cerner mais qui m'est pourtant indispensable. Cet ouvrage m'a donc permis d'être au clair avec la notion de genre et cela me sera utile tout au long de ma recherche. De plus, en parlant très souvent de transmission, les auteur·e·s ont fait germer en moi une nouvelle idée, une nouvelle question : la transmission, au sens d'appropriation subjective d'un héritage, conditionne-t-elle la pratique d'un·e enseignant·e ? Si oui, comment ?

### 5.2. Le genre en psychanalyse – Périmètre d'une définition, Bourseul (2014)

Cet article de Bourseul (2014) se propose de donner une définition du genre en psychanalyse. Au premier abord, ce concept semble extérieur à ce champ épistémologique. Pourtant, depuis son émergence, il ne cesse d'interroger et d'intéresser les psychanalystes. En effet, un lien s'est créé entre la question du genre et la psychanalyse, notamment à travers les questions du transsexualisme, de l'intersexualisme et de l'homosexualité. Pour autant, bien que de nombreu·x·ses spécialistes se soient penché·e·s sur la question, le concept de genre reste

difficile à analyser sous l'angle de la psychanalyse. En sociologie, ce dernier est désormais un outil efficace pour l'étude des rapports sociaux entre les sexes et sa définition est claire. En psychanalyse cependant, les choses sont plus complexes. Car à la différence de la sociologie, la psychanalyse ne considère pas le genre comme étant totalement extérieur au sexe, mais comme un outil traduisant un élément de ce dernier. Le genre apparaît alors comme ce qui permet de creuser l'écart entre ce qui est de l'ordre de l'anatomique et ce qui est de l'ordre du psychique. Dans cet article, l'auteur reprend une formulation de Freud qui a vivement été critiquée : « l'anatomie c'est le destin ». Ces quelques mots ont souvent été perçus comme plaçant le sexe en position de supériorité par rapport au genre, sans prendre en compte sa part culturelle. Et cela rejoint une critique qui a souvent été faite à la psychanalyse, à savoir l'idée selon laquelle cette dernière serait le relais des normes sexuelles dénoncées par les études sur le genre. L'auteur rappelle donc ici qu'il est important de soumettre les théories psychanalytiques à la critique, notamment depuis l'émergence des nouveaux savoirs sur le sexuel.

Cet article rend donc bien compte des difficultés à lier genre et psychanalyse et des écueils à éviter, mais il se propose tout de même d'en donner une définition. Selon l'auteur, pour que le concept de genre soit utile à la psychanalyse, il ne doit pas être utilisé comme un simple analyseur des rapports sociaux entre les sexes mais comme un outil permettant d'approfondir la différence sexuelle. Il propose finalement la définition suivante : « Le genre apparaît sous l'effet du sexuel, il interroge les savoirs inconscients de la différence sexuelle et fait vaciller les identifications jusqu'à leurs renouvellements ». Autrement dit, le genre est intimement relié au sexe mais établit une distinction entre l'anatomique et le psychique. Comme le dit l'auteur, la différence sexuelle, jusqu'alors pensée en termes d'anatomie, de morphologie, se trouve alors remise en question par ce nouvel outil. Car finalement, la différence entre les sexes ne réside pas uniquement dans ce qui est visible, et cet invisible, c'est le genre.

Cet article mérite toute sa place dans cette revue de littérature puisqu'il me permet d'appréhender la notion de genre sous le prisme de la psychanalyse. L'ouvrage présenté précédemment me permettait en effet de cerner le concept de genre, d'être au clair avec ce dernier, mais dans son acception sociologique. Ici l'auteur, à travers son article, me permet d'approcher le genre sous un nouvel angle. Ma recherche s'ancrant dans le champ épistémologique de la psychanalyse, il était primordial pour moi de prendre conscience des

difficultés liées à l'utilisation du genre en psychanalyse, des avancées et de la définition qui en est donnée.

### 5.3. Formation des enseignants : les résistances au genre, Salle (2014)

Cet article de Salle se propose de faire état des résistances qu'expriment les enseignant·e·s face aux formations sur le genre qu'ils·elles sont amené·e·s à suivre au cours de leur carrière. Basé sur les résultats d'une enquête de 2011 établie par l'Institut EgaliGone et l'université Lumière Lyon 2, l'article dresse une liste des différentes oppositions auxquelles le concept de genre se heurte et formule des hypothèses explicatives. Pour débuter, l'auteure invoque la place de la question de l'égalité entre les filles et les garçons, les hommes et les femmes, au sein de l'institution scolaire. Depuis la loi d'orientation pour la refondation de l'école (2013), une formation obligatoire sur l'égalité entre les hommes et les femmes a été instaurée dans chaque ESPE (École Supérieure du Professorat et de l'Education). Lorsque l'on sait que l'école participe à la socialisation de genre et à la transmission des stéréotypes, il apparaît alors primordial de s'intéresser à la formation des futur·e·s enseignant·e·s. Les résultats de l'enquête évoquée tout au long de l'article sont sans appel : les enseignant·e·s sont favorables à la mise en place de ces formations et sont en demande. Cependant, la plus forte demande n'est pas orientée vers les formations de lutte contre les inégalités entre les hommes et les femmes mais contre les inégalités sociales. Évidemment, ce combat est tout aussi important. Mais l'on peut se demander pourquoi, alors que les enseignant·e·s semblent tout à fait conscient·e·s des inégalités persistantes dont sont victimes les femmes, ils·elles ne formulent pas plus de demandes sur le sujet. Pour l'auteure, il y a une explication à cela : le concept de genre utilisé dans la formation des personnels pose problème et entraîne de nombreuses réticences. Elle va ici tenter d'en exposer les raisons.

Ce qui apparaît en premier lieu, c'est que les enseignant·e·s ne semblent pas réaliser l'impact des traitements genrés au niveau de la société. Beaucoup pensent l'école comme indépendante de la société, déconnectée de celle-ci. Ils·elles ne réalisent donc pas que ce qui se passe au sein de l'école (interactions plus courantes avec les garçons, réussite supérieure des filles mais orientation dévalorisée, etc.) n'est que le reflet de notre société et participe à la perpétuation des inégalités. Cette méconnaissance (ou ce déni) semble donc être une première piste explicative. Mais ce qui ressort particulièrement de cette enquête, c'est l'incompréhension

des enseignant·e·s face au concept de genre. Aidé·e·s des médias et des différents débats très médiatisés autour de la question, beaucoup pensent que la « théorie du genre » (qui en réalité n'existe pas) a pour but de troubler les enfants et de les détourner des normes de notre société. C'est ici que réside le problème. Car loin de nier les différences entre les sexes, le genre cherche à mettre en avant la hiérarchie imposée entre ceux-ci, hiérarchie au sein de laquelle le masculin est valorisé. Mais cette acception n'est pas comprise par une majorité de personnes. Selon l'auteure, les réactions négatives face au concept de genre sont donc dues à cette méprise mais seraient également liées à une stratégie de protection : pour pouvoir supporter les nombreuses inégalités et violences qui en découlent, il est plus simple de penser qu'elles sont le fait de la nature et que l'on ne peut donc pas lutter contre. Et le concept de genre vient casser cette idée.

Cet article me semble intéressant pour ma recherche car il apporte des pistes de réflexion à ma question de recherche. En effet, l'auteure tente ici d'expliquer la réticence de certain·e·s enseignant·e·s face au concept de genre et l'aide que ce dernier peut apporter dans la lutte contre les inégalités entre les hommes et les femmes. Il s'agit donc de se demander pourquoi les enseignant·e·s ne réalisent pas les conséquences de leurs pratiques. Ainsi, ces hypothèses permettent une première approche pour répondre à ma question : existe-t-il des déterminants inconscients qui font qu'un·e professeur·e des écoles participe, « à l'insu de son plein gré », à la transmission de stéréotypes de genre à ses élèves. De plus, lorsque l'auteure parle de « stratégie de protection », cela me renvoie indéniablement au concept psychanalytique de refoulement sur lequel mon attention s'est portée au cours de mes premières recherches.

## 6. Cadre théorique

### 6.1. Définitions conceptuelles

Ma recherche s'inscrit dans le champ épistémologique de la psychanalyse, ce qui m'amène ici à définir cette dernière. De plus, mes premières recherches m'ont permis de porter mon attention sur quatre concepts qui seront également définis. Au cours de ma recherche, nul doute que d'autres concepts viendront s'ajouter à ceux-ci et ils seront alors à leur tour définis.

### *6.1.1. La psychanalyse*

#### 6.1.1.1. Freud, le père fondateur

C'est Freud qui, au XIXème siècle, a posé les fondements de la psychanalyse. En 1894, Freud utilisait les termes *analyse*, *analyse psychique*, *analyse psychologique* ou encore *analyse hypnotique*. C'est en 1896, dans un article français intitulé *L'hérédité et l'étiologie des névroses*, qu'il emploie le terme de psychoanalyse pour la première fois, terme qui deviendra par la suite psychanalyse.

Le mot psychanalyse vient du grec *psychè* qui renvoie à l'âme, à l'esprit ; et du grec *analysis* qui signifie décomposition. Du point de vue étymologique, la psychanalyse est donc le fait de décomposer l'esprit humain, la psyché, afin d'en comprendre le fonctionnement.

Freud, dans son article de l'*Encyclopédie* publié en 1922, donne la définition suivante : « Psychanalyse est le nom :

1. D'un procédé pour l'investigation de processus mentaux à peu près inaccessibles autrement ;
2. D'une méthode fondée sur cette investigation pour le traitement de désordres névrotiques ;
3. D'une série de conceptions psychologiques acquises par ce moyen et qui s'accroissent ensemble pour former progressivement une nouvelle discipline scientifique ». (Freud, *in* Laplanche et Pontalis, 1978).

D'après cette définition, on comprend donc que la psychanalyse se divise en trois axes. Tout d'abord, la psychanalyse est vue comme un outil permettant l'exploration de processus mentaux profonds. Grâce à cet outil qu'est la psychanalyse, ces processus sont rendus visibles et il devient alors possible de les examiner et de mettre en avant leur fonctionnement. Dans cette optique, le postulat de base de la psychanalyse est la théorie selon laquelle l'appareil psychique de l'être humain serait divisé en différents systèmes, théorie sur laquelle je reviendrai par la suite.

Pour Freud, en plus d'être un outil au service de l'exploration de la psyché, la psychanalyse est également une méthode permettant d'appréhender les troubles mentaux et de les traiter.

Ces deux premiers axes sont intimement liés et conduisent au troisième. En ouvrant la voie à l'analyse du psychisme humain dans toute sa complexité, en donnant à voir des processus mentaux avant cela inaccessibles, en appréhendant les troubles névrotiques et en se donnant pour objectif de les traiter, la psychanalyse s'impose alors comme une discipline scientifique, avec ses concepts, ses théories, en faisant alors un champ épistémologique à part entière.

L'œuvre de Freud peut être sommairement résumée en deux topiques. Une topique, c'est une « théorie ou point de vue qui suppose une différenciation de l'appareil psychique en un certain nombre de systèmes doués de caractères ou de fonctions différentes et disposés dans un certain ordre les uns par rapport aux autres, ce qui permet de les considérer métaphoriquement comme des lieux psychiques » (Laplanche et Pontalis, 1978). Autrement dit, et comme je l'ai évoqué plus tôt, il s'agit là du postulat de départ de Freud. Ce dernier a pensé l'appareil psychique humain comme étant divisé en divers systèmes, et c'est sur cette pensée que se fonde son travail.

La première topique

La première topique freudienne établit une distinction entre inconscient, préconscient et conscient. Il divise ainsi l'appareil psychique en trois systèmes distincts, systèmes ayant chacun leurs particularités et fonctionnalités.

- La conscience : « est selon nous la face subjective d'une partie des processus physiques se produisant dans le système neuronique, nommément les processus perceptifs » (Freud, *in* Laplanche et Pontalis, 1978). Autrement dit, la conscience renvoie à la perception. Il s'agit d'une perception du monde externe mais également interne. Liant ainsi perception et conscience, Freud parle de système perception-conscience (Pc-Cs). La conscience tient une place importante dans le processus du conflit. En effet, le sujet est soumis à des perceptions du monde extérieur, perceptions qui entraînent en lui des sensations le renvoyant à sa zone déplaisir-plaisir ainsi qu'à des souvenirs. Certaines de ces sensations vont alors activer la zone du déplaisir, poussant l'individu à éviter consciemment certaines situations qui, il le sait, lui seront désagréables.

- Le Préconscient : ce système est complètement distinct du système de l'inconscient mais se trouve lié à celui de la conscience, c'est pour cela que Freud parle de système

préconscient-conscient (Pcs-Cs). Le préconscient, c'est le système de l'appareil psychique dont les contenus ne sont pas présents dans la conscience, ce qui permettrait de les qualifier de contenus inconscients. Mais à la différence des contenus inconscients, ceux qui sont stockés dans le préconscient sont mobilisables, accessibles à la conscience s'ils sont réactualisés. En 1900, Freud parle donc du système préconscient comme étant le barrage entre conscience et inconscient. Ainsi, le système préconscient est rattaché au Moi dans le sens où il agit comme système défensif. Cette défense est possible par l'action de la censure : cette dernière filtre le contenu qui peut passer du système inconscient au système préconscient-conscient.

- L'inconscient : « il est constitué de contenus refoulés qui se sont vu refuser l'accès au système préconscient-conscient par l'action du refoulement » (Laplanche et Pontalis, 1978). L'inconscient, c'est donc le système de l'appareil psychique auquel le sujet n'a pas accès sans le travail de la psychanalyse. Il s'agit du lieu psychique où sont refoulés tous les contenus qui n'ont pas franchi le barrage qu'est la censure. Cette censure, étant un système de défense car étant englobée dans le Moi, empêche donc le passage de tout ce qui pourrait nuire au sujet. Atteindre le système inconscient, c'est ce que Freud vise par la psychanalyse, et c'est d'ailleurs ce dont il parle dans sa définition lorsqu'il évoque des « processus mentaux à peu près inaccessibles ».

Ces trois systèmes, que Freud a distingué dans sa première topique, ont donc chacun leurs fonctions et leur propre système de filtrage, contrôlant ainsi le passage d'un système à l'autre.

La seconde topique

La seconde topique freudienne est exposée en 1920. Dans celle-ci, Freud distingue trois instances de l'appareil psychique : le Ça, le Moi et le Surmoi. Alors qu'à travers sa première topique, Freud s'efforçait de montrer la distinction et la différence de chacun des systèmes qu'il présentait, dans celle-ci, il met l'accent sur la complémentarité et l'interdépendance de chacune des instances.

- Le Ça : il « constitue le pôle pulsionnel de la personnalité ; ses contenus, expression psychique des pulsions, sont inconscients, pour une part héréditaires et innés, pour

l'autre refoulés et acquis » (Laplanche et Pontalis, 1978). Il s'agit donc des contenus de l'inconscient du sujet, des pulsions refoulées. Pour mieux comprendre ce que représente le Ça, Freud explique qu'elle concorde avec certaines phrases émises par des patients telle que : « ça a été plus fort que moi ». On comprend par-là que le Ça représente ce que le sujet ne saurait contrôler, ce qui ferait partie de lui sans qu'il ne le sache. Avec cette seconde topique, Freud lie inévitablement inconscient et Ça, puisque tous deux sont emplis de contenus refoulés. Le Ça présente les mêmes caractéristiques que le système inconscient décrit dans la première topique freudienne. Là où la différence réside, c'est dans la rigidité des frontières internes aux systèmes d'une part, et aux instances d'autre part. Entre le système inconscient et le système préconscient-conscient, le barrage était clairement établi. Dans sa seconde topique, Freud est moins radical quant à la séparation des différentes instances et parle même de mélange entre elles.

- Le Moi : bien qu'étant une instance à part entière, le Moi n'en est pas pour autant totalement autonome. Cette instance de l'appareil psychique est définie comme étant l'instance de régulation, l'agence défensive de la personnalité du sujet. Il agit comme un « médiateur, chargé des intérêts de la totalité de la personne » (Laplanche et Pontalis, 1978). Ainsi, pour faire le parallèle avec la première topique freudienne, on peut aisément rapprocher le Moi du système préconscient, car il agit comme système de défense. Tout comme le système préconscient, le Moi se rapporte au couple émotionnel déplaisir-plaisir dans le but de protéger le sujet. Son action est en grande partie inconsciente, le sujet ne se défendant pas consciemment de ce que le Moi voit comme une attaque. Une fois encore, dans cette seconde topique, Freud met en avant les relations d'interdépendance entre les trois instances. En effet, le Moi agit comme défenseur des perceptions venant du monde extérieur, mais également des contenus pulsionnels provenant du Ça : « Comme être-frontière, le Moi tente de faire la médiation entre le monde et le Ça, de rendre le Ça docile au monde, de rendre le monde, grâce à l'action musculaire, conforme au désir du Ça » (Freud, *in* Laplanche et Pontalis, 1978). Le Moi, en plus d'être un régulateur de l'appareil psychique, joue un rôle d'adaptation à la réalité. Métaphoriquement, on pourrait alors comparer le Moi et le Ça à la raison et la passion.

- Le Surmoi : « son rôle est assimilable à celui d'un juge ou d'un censeur à l'égard du Moi », soit « l'instance qui incarne une loi et interdit qu'on la transgresse » (Laplanche et Pontalis, 1978). Dans cette acception, le Surmoi est alors vu comme étant un système d'interdits. Cette instance est garante de la conscience morale puisque, à travers son système d'interdits, elle garantit le maintien d'idéaux pré-établis par le sujet. Le Surmoi est vu comme étant l'héritier du complexe d'œdipe : pour Freud, lorsque les désirs œdipiens de l'enfant se trouvent frappés d'interdits, ce·tte dernier·ère intériorise les interdits parentaux. Les parents apparaissent donc comme les premiers référents d'interdits grâce auxquels le Surmoi va se créer, mais il y en a d'autres, comme la religion, l'éducation, la morale, etc. L'enfant, sortant du complexe d'oedipe, se retrouve alors à intérioriser ce qui fait déjà partie du Surmoi de ses parents : il intériorise les interdits que ses parents ont eux-mêmes intériorisés. Ceci explique alors la transmission de certaines représentations, de certains jugements de valeur au sein d'une famille, puisqu'il ne s'agit que d'une reproduction de ce que l'enfant perçoit chez ses parents. Une fois encore, cette instance se trouve étroitement liée aux deux autres : en tant que système d'interdits, le Surmoi a pour fonction d'établir une certaine censure avec le Moi. Ainsi, régulant ce qui parvient jusqu'au Moi, le Surmoi en assure le bon fonctionnement.

#### 6.1.1.2. Lacan

Lacan, psychanalyste français, est une grande figure de la psychanalyse du XX$^{e}$ siècle et ses interprétations restent aujourd'hui une référence de ce champ épistémologique. Il a repris et réinterprété l'ensemble des concepts freudiens, en contredisant certains.

##### Les registres essentiels de la réalité humaine

A partir des années 1950, inspiré par les travaux des linguistes tel que De Saussure et des structuralistes tel que Lévi-Strauss, Lacan met au jour les trois registres de la réalité humaine : le Réel, le Symbolique et l'Imaginaire. C'est à partir de l'année 1973 qu'il compare la relation entre ces trois registres au nœud borroméen.



Le nœud borroméen est un concept emprunté au langage mathématique. Il s'agit de trois cercles entrelacés de telle façon qu'ils ne peuvent être détachés les uns des autres. La suppression de l'un des trois cercles romprait le lien entre les deux autres.

Le nœud borroméen, c'est donc la métaphore choisie par Lacan pour mettre en avant la triade RSI (Réel, Symbolique, Imaginaire) composée de trois registres distincts mais inextricablement liés. En exposant ce lien entre les trois registres, Lacan a révolutionné la psychanalyse, au même titre que Freud l'avait fait en présentant ses topiques.

- Le Réel : au sens lacanien, il recouvre plusieurs acceptions. Mais ces différentes acceptions se rejoignent en un point : le Réel, c'est ce qui échappe aux mots et à la représentation, à l'Imaginaire et au Symbolique. Il s'agit de ce qui n'est pas déchiffrable, ce qui ne peut être représenté ou dit. C'est l'impossible à. Paradoxalement, le Réel n'est donc pas la réalité. Autrement dit, le Réel c'est la limite de notre savoir, c'est ce qui est au-delà de nos constructions, de nos représentations, de notre compréhension.

- Le Symbolique : il s'agit de l'accès aux mots, du langage. Le Symbolique, c'est ce qui permet au sujet d'être avec les autres, de faire avec eux et avec le monde. C'est en parlant le monde, en le disant, qu'il prend forme. Autrement dit, le Symbolique, c'est le champ du langage, il préexiste à l'individu. C'est un ensemble de signifiants, de mots, qui associés ensemble, forment des chaînes signifiantes. Ces chaînes signifiantes sont uniques, elles sont propres à chaque individu et dépendent de son expérience. Le lapsus est un exemple de la façon dont ces chaînes signifiantes sont construites puisqu'il s'agit d'un signifiant dit à la place d'un autre, faisant partie de la même chaîne.

- L'Imaginaire : c'est ce qui renvoie aux images, aux représentations imagées du monde qu'à le sujet. L'imaginaire, c'est l'association d'un signifiant (mot) à un signifié (concept) qui crée l'image et le sens que prendra tel ou tel élément pour un sujet.

Autrement dit, l'Imaginaire, c'est l'ensemble de nos représentations. Ces représentations ne sont pas les mêmes pour tous car un signifiant ne renvoie pas au même signifié pour tout le monde, les images, le sens n'est donc pas le même.

### *6.1.2. L'identification*

L'identification est le « processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications » (Laplanche et Pontalis, 1978), soit, « la première manifestation d'un attachement affectif à une autre personne » (Freud, 1924). Autrement dit, l'identification est le fait qu'un sujet incorpore des aspects de la personnalité d'un autre sujet dans le but de lui ressembler, de se conformer à lui. L'identification primaire se joue dans l'enfance, période durant laquelle le sujet (ici l'enfant) imite ses parents, surtout celui du même sexe que lui·elle : la petite fille veut ressembler à sa mère, devenir elle, alors que l'intérêt du petit garçon se porte sur son père.

Ainsi, la personnalité de l'enseignant·e s'est construite à travers différentes identifications. Ces dernières ont participé à ce qu'il·elle est, et jouent donc un rôle dans ce que l'enseignant·e va transmettre à ses élèves. Ainsi, on peut comprendre pourquoi certains enseignements d'EMC posent question, car à travers cette discipline, le sujet (l'enseignant·e) est renvoyé·e à ses propres représentations, représentations en partie créées au cours des différentes identifications. D'après cette définition, puisque l'identification entre en jeu dans la construction de la personnalité de l'individu, on peut penser qu'elle joue un rôle dans la façon dont les stéréotypes genrés se transmettent. Ainsi, au contact permanent d'enfants qui peuvent voir en lui·elle un modèle, quelqu'un à qui ils·elles aimeraient ressembler, l'identification ne permet-elle pas une transmission plus « facile » des stéréotypes de genre ?

### *6.1.3. La projection*

La projection est « [l']opération par laquelle le sujet expulse de soi et localise dans l'autre, personne ou chose, des qualités, des sentiments, des désirs, voire des « objets », qu'il méconnaît ou qu'il refuse en lui. Il s'agit d'une défense d'origine très archaïque », (Laplanche et Pontalis, 1978). Autrement dit, la projection est un processus de défense par lequel le sujet

renvoie au-dehors ce qu'il refuse de reconnaître comme étant en lui. Ce que le sujet ne peut tolérer chez lui est alors projeté sur l'autre.

Ainsi, l'enseignant·e projette sur les autres ce qu'il·elle ne peut reconnaître comme faisant partie de sa personne et donc de son enseignement. Dans l'enseignement de l'EMC, le sujet (l'enseignant·e) se défend de ce qui vient de lui et pourrait biaiser son enseignement en le rejetant sur les autres. On peut alors se demander si ce processus intervient chez les enseignant·e·s, invisibilisant alors à leurs propres yeux leur rôle dans la transmission de stéréotypes genrés.

### *6.1.4. L'Idéal du Moi*

L'Idéal du Moi est « [L'] instance de la personnalité résultant de la convergence du narcissisme et des identifications aux parents, à leurs substituts et aux idéaux collectifs. En tant qu'instance différenciée, l'Idéal du Moi constitue un modèle auquel le sujet cherche à se conformer », (Laplanche et Pontalis, 1978). Autrement dit, l'Idéal du Moi est la représentation que se fait un sujet (l'enseignant·e) de ce qu'il pense être bon pour lui, de ce qu'il vise, ce qu'il cherche à atteindre à savoir devenir le·la « bon·ne professeur·e ». En ce sens, le sujet (l'enseignant·e) va agir par le filtre de cette optique, afin de se conformer à son idéal de « bon·ne professeur·e ».

Ainsi l'enseignement de l'EMC par le·la professeur·e des écoles sera inconsciemment guidé afin de se conformer à l'idéal de « bon·ne professeur·e » qu'il·elle projette. Ayant alors une représentation précise de ce qu'ils·elles doivent faire, on peut se demander si cette dernière n'obscurcit pas les choses, empêchant alors l'enseignant·e d'objectiver ses propres actions et pratiques pédagogiques parfois stéréotypées.

### *6.1.5. Le refoulement*

Le refoulement est une « opération par laquelle le sujet cherche à repousser ou à maintenir dans l'inconscient des représentations liées à une pulsion. Le refoulement se produit dans les cas où la satisfaction d'une pulsion risquerait de provoquer du déplaisir à l'égard d'autres exigences », (Laplanche et Pontalis, 1978). Autrement dit, le refoulement est un mécanisme de défense par lequel le sujet écarte dans son inconscient des représentations qui

risquent d'entrer en conflit avec son Idéal du Moi. Ainsi, le sujet va intentionnellement refuser certaines représentations (vues comme négatives) afin de ne pas compromettre les représentations (positives cette fois-ci) qui lui permettent de se conformer à son idéal.

Ainsi le sujet (l'enseignant·e), afin d'atteindre la représentation du·de la « bon·ne professeur·e » qu'il·elle a construit, en refoule d'autres. On peut alors se demander si l'enseignant·e, afin de préserver son Idéal du Moi, ne refoule pas certaines manifestations stéréotypées dont il·elle est à l'origine.

## 6.2. Histoire de l'EMC : de l'instruction morale et civique à l'enseignement moral et civique

L'enseignement moral et civique est une discipline inscrite dans les programmes officiels et enseignée de l'école élémentaire au lycée. Né à la fin du XVIII$^{ème}$ siècle, cet enseignement a connu différentes dénominations liées à ce qu'était la société de l'époque ainsi qu'aux différents gouvernements en place.

### *6.2.1 De l'instruction morale et religieuse à l'instruction morale et civique*

Au lendemain de la Révolution française, en 1793, Robespierre présente un plan d'Education nationale dans lequel il affirme que l'instruction ne suffit pas et que l'Etat se doit d'inculquer une morale à ses enfants. A cette époque, l'Etat considérait déjà qu'il était important de transmettre à tous une morale commune. En 1833, la loi Guizot fait de « l'instruction morale et religieuse » la première matière à enseigner à l'école. Il faudra attendre 1881 et l'école de Jules Ferry pour que le terme « religieuse » soit supprimé et remplacé par celui de « civique », donnant ainsi vie à « l'instruction morale et civique ». Bien que le nom change et que l'aspect religieux soit écarté, du moins partiellement, Ferry maintient l'idée selon laquelle cette discipline se doit d'être la première enseignée. A l'époque, cette matière ne concernait que l'école primaire. L'instruction morale et civique vient alors remplacée le catéchisme dans les écoles. Il s'agit d'un enseignement basé sur la transmission de devoirs (envers sa famille, la société, Dieu…). Bien que l'aspect religieux ne soit finalement que partiellement évincé, l'instruction morale et civique de Ferry reprend l'idée de Condorcet qui, bien qu'excluant les différentes croyances religieuses de l'école, affirmait la nécessité d'y enseigner les principes d'une morale commune : « Les principes de la morale enseignés dans les écoles et dans les

instituts, seront ceux qui, fondés sur nos sentiments naturels et sur la raison, appartiennent également à tous les hommes. » (Rapport sur l'instruction publique, 1792). Ainsi, dès son apparition, l'instruction morale et civique avait la même ambition que l'enseignement moral et civique que l'on connaît aujourd'hui : faire partager des valeurs communes à tous.

Dans cette école de Ferry, l'instruction morale et civique prenait principalement la forme de « leçons de morale ». Il s'agissait de maximes récitées par l'enseignant·e du type « Le mal qu'on dit d'autrui ne produit que du mal » (Boileau, Satire VII, Sur le genre satirique, 1663). Ainsi, l'instruction morale et civique était basée sur un enseignement magistral de différentes vertus telles que la modestie, le courage, etc. C'est à la fin des année 1960 que cette discipline va connaître de nouveaux bouleversements.

### *6.2.2. 1968 : la rupture avec la morale*

En 1969, au lendemain des mouvements sociaux qui ont secoué le pays, le terme de « morale » disparaît des programmes et ne reviendra que près de quarante ans plus tard. Cette disparition de l'enseignement de la morale à l'école peut s'expliquer par plusieurs facteurs. Tout d'abord, les mouvements sociaux de mai 1968 qui témoignaient d'une progression de l'individualisme, prônant qu' « il est interdit d'interdire », ont participé à cette disparition. De plus, à cette époque dans notre société, une multitude de valeurs coexistent, et il devient alors difficile d'imaginer enseigner une morale commune à l'école quand finalement la morale n'est plus la même pour tous. Pourtant, les raisons évoquées ici, celles qui ont amené à la disparition de l'enseignement de la morale à l'école, sont les mêmes que celles qui participeront à sa réapparition dans les programmes.

### *6.2.3. De l'éducation civique à l'enseignement moral et civique*

En 1985, Chevènement, alors Ministre de l'Education, présente les nouveaux programmes de l'école dans lesquels il rétablit l'enseignement de l'éducation civique. Cette formulation sera conservée dans les programmes jusqu'en 2002. Cette année-là, l'éducation civique garde le même nom pour le cycle 3 mais devient le « vivre-ensemble » pour les élèves

de cycle 2. A l'époque, les programmes prodiguaient la mise en place d'un débat hebdomadaire en classe.

En 2008, Darcos, alors Ministre de l'Education nationale, réintroduit le terme de « morale » dans les programmes, amenant ainsi à la réapparition de l'instruction morale et civique. Ce retour de la morale à l'école peut s'expliquer par différents facteurs, proches de ceux qui expliquaient sa disparition :

- Des années après les mouvements sociaux de 1968, après le recul des religions, naît alors un nouveau sentiment dans la société française, un sentiment de perte de repères et de valeurs. Ce malaise social se reporte sur l'école et c'est l'une des raisons pour laquelle la morale refait son apparition dans les programmes officiels.
- Dans les années 2000, l'émergence d'une société multiculturelle entraîne le besoin d'une culture commune, d'une morale commune qui permettra le vivre-ensemble tout en respectant les différences de chacun.
- La montée de l'individualisme dans notre société a débouché sur la nécessité de concilier liberté et vie commune, comme cela est expliqué dans la circulaire du 25-08-2011 : « Dans un contexte d'évolution constante des comportements individuels et des usages sociaux, il appartient plus que jamais à l'Ecole, par la voix et l'exemple de ses maîtres, d'asseoir les bases d'un exercice bien compris de la liberté individuelle au sein d'une société. ».

En 2012, Peillon annonce une relance de l'enseignement de la morale à l'école, et ce dans le cadre de la loi d'orientation pour la refondation de l'école. A l'époque, ce dernier parle de « morale laïque » qu'il définit comme le fait d'être capable de distinguer le bien du mal. Cette appellation, « morale laïque », n'est plus utilisée aujourd'hui car elle suppose qu'il existe différentes morales qui s'opposent et que la « morale laïque » serait une morale particulière. Cette vision des choses imposerait donc un parti pris, celui d'enseigner la « morale laïque » au détriment de la « morale chrétienne » ou de la « morale bourgeoise » par exemple. Or, cette idée de parti pris va à l'encontre de l'idée même de neutralité imposée à l'école. C'est pourquoi aujourd'hui, une autre formulation est employée. On parle maintenant d' « enseignement laïque de la morale », renvoyant ainsi à l'idée qu'une seule morale universelle se cache derrière différents habillages, qu'ils soient religieux ou sociaux.

### *6.2.4 L'enseignement moral et civique, qu'en est-il aujourd'hui ?*

En 2013, avec la loi d'orientation pour la refondation de l'école, la formulation actuelle, « enseignement morale et civique », fait son apparition. Cette dernière est actée dans les programmes officiels de 2015. L'enseignement moral et civique devient alors une discipline enseignée du CP à la terminale, remplaçant ainsi l'instruction morale et civique à l'école élémentaire, l'éducation civique au collège, et l'éducation civique, juridique et sociale au lycée.

Dans les programmes de 2015, l'EMC est présenté comme se fondant sur les principes et les valeurs inscrits dans différents grands textes : la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen (1789), la déclaration universelle des droits de l'Homme (1948) et la convention internationale des droits de l'enfant (1989). L'objet de cet enseignement est de transmettre et de faire partager les valeurs de la République, des valeurs acceptées par tous et toutes et ce quelles que soient les croyances ou les convictions de chacun·e. Il s'agit d'ailleurs de la première compétence listée dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Cette volonté est également affirmée dans le Code de l'éducation : « outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République » (article L 111-1). L'enseignement moral et civique a donc pour but de favoriser le développement d'une aptitude à vivre ensemble dans notre République.

Le programme d'enseignement moral et civique est articulé autour de quatre dimensions : la sensibilité, la règle et le droit, le jugement, l'engagement. L'articulation de ces quatre dimensions doit permettre d'aboutir à la construction d'une culture morale. Cette dernière est le résultat de plusieurs éléments combinés : l'acquisition des valeurs républicaines (égalité, dignité humaine, fraternité, etc), ainsi que les savoirs qui permettent de mieux comprendre ces valeurs (juridiques, philosophiques, historiques).

Les quatre dimensions présentées plus haut ont pour but de permettre d'atteindre les trois finalités poursuivies par l'enseignement moral et civique :

- Respecter autrui : l'élève doit s'approprier les principes qui garantissent le respect de l'autre : la dignité, l'intégrité, la fraternité, afin de respecter la liberté de l'autre et de le considérer comme son égal.

- Acquérir et partager les valeurs de la République : il s'agit là de l'objet principal de l'enseignement moral et civique, réaffirmé par le Code de l'éducation et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Cette acquisition des valeurs de la République, valeurs qui garantissent la cohésion sociale, est nécessaire pour garantir le vivre-ensemble et protéger la liberté de chacun·e.
- Construire une culture civique : l'élève, en tant que futur·e citoyen·ne, doit acquérir l'autonomie du·de la citoyen·ne, le sentiment d'appartenance à notre société, il·elle doit s'engager dans la vie de l'école au même titre qu'il·elle s'engagera dans la vie de sa société.

Concernant la mise en pratique de l'enseignement moral et civique, nous sommes aujourd'hui bien loin de l'école de Ferry et de son enseignement magistral. Les recommandations actuelles poussent à pratiquer des discussions réglées, des débats argumentés, des discussions à visée philosophique. L'objectif aujourd'hui n'est pas d'imposer aux élèves une morale absolue mais de leur permettre de se questionner, d'argumenter, de confronter leurs idées et de développer leur esprit critique.

## 7. Méthodologie

### 7.1. L'approche clinique

Le terme « clinique », du grec *klinikê,* vient de la médecine et renvoie à ce qui se fait près du lit des malades. Dans sa première acception, il s'agit donc de ce qui se fait dans la pratique et non pas dans la théorie.

En 1999, Blanchard-Laville introduit l'approche clinique d'inspiration psychanalytique dans un article du même nom, *L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques.* Elle s'appuie sur différent·e·s auteur·e·s afin de présenter une définition de la psychologie clinique et d'en montrer le lien avec la psychanalyse.

Pour Lagache, la psychologie clinique peut se définir comme le fait « [d']envisager la conduite dans sa perspective propre, relever aussi fidèlement que possible les manières d'être et de réagir d'un être humain concret et complet aux prises avec une situation, chercher à en établir le sens, la structure et la genèse, déceler les conflits qui la motivent et les démarches qui tendent à résoudre ces conflits » (Lagache *in* Blanchard-Laville, 1999). Ainsi, la psychologie clinique « se fixe comme but l'investigation en profondeur de la personnalité considérée comme une singularité » (Blanchard-Laville, 1999). Cette discipline ne s'intéresse donc pas essentiellement au sujet malade. Pour parvenir à entrer dans la personnalité du sujet, la psychologie clinique s'appuie sur différentes techniques : l'entretien, l'observation des pratiques et comportements du sujet et les tests.

Pour définir plus précisément la démarche clinique en psychologie, Blanchard-Laville s'appuie sur les écrits de Gréco (1980). Ainsi, la psychologie clinique est présentée comme étant un mode de connaissance basé sur l'observation de conduites « concrètes », observables dans la vie quotidienne. L'objectif de cette observation est de tirer des interprétations de ces conduites afin de mettre en exergue leur sens profond, leurs significations abstraites, c'est-à-dire non interprétables sans cela. Gréco parle de la place de l'intuition dans l'approche clinique en psychologie en précisant une chose : l'intuition mobilisée par le·la psychologue dans son interprétation ne renvoie pas à l'intuition du sens commun dont il faut au contraire se défaire, mais à « l'intuition dite clinique ». En établissant cette distinction, Gréco établit un lien entre psychologie clinique et psychanalyse.

Les différentes références et appuis présents dans cet article permettent d'établir une liste non exhaustive des caractéristiques de la démarche clinique. Cette dernière réside dans un mode d'investigation en profondeur, investigation basée sur un individu en situation, prenant en compte sa singularité. La démarche clinique a recours non seulement à l'observation et l'interprétation, mais également aux concepts psychanalytiques.

La psychologie clinique, en tant que discipline, a donc donné naissance à la démarche clinique en tant qu'outil de connaissance. Pour Revault d'Allones (*in* Blanchard-Laville, 1999), « la spécificité de la démarche clinique réside dans l'analyse du positionnement du chercheur clinicien, c'est-à-dire dans le réglage de la distance entre le sujet-chercheur et l'objet observé ». Comme elle l'explique ici, la démarche clinique implique une interaction permanente entre le·la chercheur·euse et son sujet.

Les interactions sont donc au centre de la démarche clinique et ont pour objectif de permettre au·à la chercheur·euse d'appréhender et de comprendre le fonctionnement d'un sujet dans toute sa singularité.

Afin de mieux appréhender la démarche clinique et de comprendre ce que représente la posture clinique, Legrand (*in* Blanchard-Laville, 1999) propose une liste des quatre dimensions de la posture clinique :

- Singulier et universel : dans une posture clinique, le·la chercheur·euse s'intéresse à la singularité de son sujet, ce qui semble finalement être un chemin pour avoir accès à la « connaissance de l'universel ».
- Sujet et objet : la posture clinique assume l'implication du·de la chercheur·euse ainsi que la part de subjectivité qu'il·elle amène avec lui·elle.
- Théorique et pratique : l'intervention et la recherche sont intimement liées, le·la chercheur·euse utilise différents dispositifs afin d'allier connaissances et action.
- Normal et pathologique : voir le pathologique comme permettant d'accéder à ce qui était avant inaccessible.

La démarche clinique est donc une démarche d'investigation caractérisée par l'écoute, l'observation et l'interprétation du discours. Elle permet de révéler des processus inconscients à l'œuvre dans les comportements et les pratiques des sujets. À ce titre, elle est en lien avec la psychanalyse.

### 7.2. Entretiens

L'entretien, procédé très utilisé dans les recherches en sciences sociales, s'appuie sur un ensemble de conversations durant lesquelles les propos de l'enquêté·e mais également ses comportements sont observés et utilisés lors de l'analyse.

#### *7.2.1. L'entretien clinique*

L'entretien clinique est souvent dissocié de l'entretien de recherche. En effet, l'entretien de recherche « a pour but principal de produire des connaissances sur l'objet d'étude en jeu » (Salazar-Orvig et Grossen, 2008) alors que dans son acception première, l'entretien clinique vise à poser un diagnostic et à envisager un traitement en réponse. Le terme « clinique » venant

du milieu médical, on comprend alors que lui est toujours associée la notion de pathologie, et donc de traitement.

Pourtant, comme le rappelle Yelnik (2005) dans *L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation*, le terme « clinique » renvoie également à la démarche clinique qui n'est autre qu'un mode de connaissances. Cette démarche se base en effet sur le vécu du sujet pour entrer en profondeur dans son psychisme et ainsi comprendre les mécanismes inconscients qui dictent ses comportements et pratiques. Il s'agit bien là de l'établissement de connaissances. Cela se retrouve d'ailleurs dans l'une des dimensions mises en place par Legrand et évoquées plus tôt : le singulier et l'universel. La démarche clinique requiert en effet de s'intéresser à la singularité du sujet, mais les interprétations qui en seront tirées peuvent conduire sur le chemin d'une connaissance plus globale, celle de l'universel.

### *7.2.2. L'entretien clinique de recherche*

L'entretien clinique de recherche est un dialogue plus ou moins dirigé par le·la chercheur·euse. Dans son article, Yelnik se propose de présenter les principales dimensions de l'entretien clinique de recherche. Trois grandes dimensions sont ainsi mises en avant :

- L'implication : l'entretien clinique de recherche nécessite de mettre le sujet dans une situation de communication dans laquelle il se sentira libre de s'exprimer. Dans la plupart des cas, le·la chercheur·euse formule une consigne et laisse ensuite le sujet s'exprimer librement, intervenant quand cela lui semble nécessaire. Cet échange qui s'installe entre ces deux individus découle alors de ce que Yelnik appelle « une rencontre interhumaine ». Dans toutes les interactions entre deux personnes ou plus, l'auteure nous rappelle que des mécanismes inconscients sont à l'œuvre, elle cite par exemple les processus de projection et de demande de reconnaissance. L'entretien clinique de recherche n'échappe pas à cela. C'est là que les concepts de « transfert » et de « contre-transfert » énoncés par Freud interviennent. Ce dernier plaçait le « transfert » du côté du sujet et le « contre-transfert » du côté du·de la chercheur·euse. Mais il apparaît que dans une situation d'entretien cette relation aille dans les deux sens. Ainsi, « les mouvements psychiques chez l'un ne sont pas seulement des réactions à ceux de l'autre », (Yelnik, 2005). L'entretien clinique de recherche semble donc être une situation particulière dans laquelle l'implication du·de la chercheur·euse est spécifique. Au-delà des caractéristiques et des intentions qui seront attribuées à l'autre sans pour

autant être une réponse à ses comportements, le choix d'une question de recherche est dicté par des enjeux parfois inconscients. Ainsi, le·la chercheur·euse s'engage affectivement dans son objet de recherche et cela peut impacter sur le transfert. La difficulté de l'entretien clinique de recherche réside donc dans l'implication du·de la chercheur·euse. Une part de subjectivité sera présente, l'important est d'être en mesure de s'en rendre compte afin de mettre ses propres représentations à distance.

- La distance : le but de l'entretien clinique de recherche étant de recueillir la parole du sujet aussi brute que possible, de recueillir une parole vraie, le·la chercheur·euse doit être vigilant·e face à son degré d'implication afin de ne pas fausser les paroles de son sujet. Pour se faire, Yelnik présente les « règles élémentaires » :
    - éviter les relations entre chercheur·euse et sujet en dehors des moments d'entretien ;
    - le·la chercheur·euse ne doit pas faire partie de l'entourage de l'enquêté·e ;
    - permettre au sujet de parler librement en lui garantissant la confidentialité des informations qu'il donnera (anonymat des personnes, des lieux, demande d'accord pour l'enregistrement audio, etc.) ;
    - le·la chercheur·euse se doit de s'en tenir aux informations fournies par l'enquêté·e et ne doit donc pas tenter de les vérifier.

- Conduite et posture : « La relation interviewer/interviewé est dissymétrique : elle n'implique ni échange ni réciprocité », (Yelnik, 2005). Dans le cadre d'un entretien clinique de recherche, le·la chercheur·euse se doit de s'effacer afin d'être concentré·e sur l'écoute. Cela permet également au sujet de livrer ses pensées telles qu'elles viennent, sans les trier. Pour se faire, le·la chercheur·euse ne doit pas diriger l'entretien avec des questions pré-établies mais plutôt laisser les paroles de l'enquêté·e évoluer au gré de ses pensées. De plus, l'interviewer·euse ne doit en aucun cas faire part de ses propres représentations. Le·la chercheur·euse doit donc se dégager de ses idées préconçues afin d'offrir à son sujet une écoute ouverte et neutre. « En résumé, il [le chercheur] fait preuve de réserve, discrétion et respect », (Jacobi *in* Yelnik, 2005). Afin de parvenir à maintenir cette posture, le type d'entretien recommandé est donc l'entretien non-directif. En effet, ce dernier fonctionne sur un principe de libre expression de l'enquêté·e.

### 7.3. Analyse de discours

L'analyse de discours est une tâche complexe qui nécessite une attention toute particulière, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'analyser un entretien en se plaçant dans le champ épistémologique de la psychanalyse. Pour analyser ce processus complexe, je m'appuierai sur l'article *L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation* (Yelnik, 2005).

#### *7.3.1. La transcription du discours*

Avant d'envisager de pouvoir analyser le discours d'un·e enquêté·e, le travail de transcription doit être effectué de manière rigoureuse. Le discours intégralement écrit doit rester au plus près du discours énoncé. Pour cela, il est donc primordial de conserver les marques d'oralité. Il peut s'agir des répétitions, des erreurs que l'enquêté·e corrige, des reprises, sans oublier les silences, les hésitations, etc. Tous ces éléments sont extrêmement importants. Le discours oral est plus spontané que le discours écrit, bien que des phases de réflexion en fasse partie. Mais c'est en cela qu'il est plus « vrai ». Il faut donc veiller à préserver ces éléments qui seront importants dans l'analyse du discours puisqu'ils pourront potentiellement apporter des informations supplémentaires.

Outre ces marques d'oralité, le·la chercheur·euse doit également être attentif·ve à la communication non-verbale de l'enquêté·e et au moment où cette dernière intervient. Il peut s'agir d'un changement d'intonation dans la voix, de tics nerveux, de gestes spécifiques, d'un haussement de sourcils récurrent, etc. Ces éléments sont également à prendre en considération et font partie intégrante du discours.

Ce travail de transcription nécessite donc du temps et un grand nombre d'écoutes et de relectures.

#### *7.3.2. L'analyse du discours du point de vue de la situation d'énonciation*

« Le langage n'est pas un instrument neutre », (Yelnik, 2005). Comme l'auteure l'écrit, le langage ne fait preuve d'aucune neutralité, il n'est pas passif. En fonction de la situation, le langage est mobilisé dans un but précis, il a un objectif. Qu'il s'agisse de convaincre l'interlocuteur ou de l'informer, le langage cherche à provoquer une réaction. Cet aspect est à prendre en compte dans l'analyse du discours d'un·e enquêté·e. Pourquoi le sujet a-t-il·elle utilisé tel ou tel mot ? Quel était son objectif ? Pourquoi tenter de me convaincre de telle ou telle chose ? Etc.

L'autre aspect présenté dans cet article et attestant de la non-neutralité du langage est le suivant : un discours est unique. En effet, le discours est influencé par l'environnement, par le passé de la personne, par ses sentiments au moment de l'entretien. Il n'est donc pas neutre, puisqu'il s'inscrit dans une situation d'énonciation précise et unique et est influencé par un grand nombre d'éléments. Il est donc important, lors de l'analyse, de prendre en considération la situation d'énonciation dans son ensemble et de relever des points tels que : le vocabulaire employé, le registre de langue, le recours au tutoiement ou au vouvoiement, etc. Autant d'éléments qui sont propres au sujet et à la situation d'énonciation dans laquelle il se trouve et qui font de son discours le reflet de sa subjectivité : « l'activité langagière dans sa totalité est subjective », (Kerbrat-Orecchionni *in* Yelnik, 2005).

Dans cet énoncé subjectif, le sujet va choisir de dévoiler certaines choses explicitement tandis que d'autres seront dévoilées de manière involontaire, au travers des implicites et des inférences. Il s'agit là encore de prendre ces éléments en compte lors de l'analyse du discours.

### *7.3.3. L'analyse du discours du point de vue psychanalytique*

« S. Freud (1901) a mis en évidence comment l'inconscient pouvait déjouer le refoulement, se frayer un chemin, se manifester dans le langage, par les associations d'idées, les lapsus… », (Yelnik, 2005). Autrement dit, lors de la production d'un discours, le psychisme humain est envahi de différentes réactions : souvenirs, affects, désirs, fantasmes, etc. Face à ce qui peut apparaître comme une attaque, le psychisme est également équipé de mécanismes de défense qui tentent de contrer l'angoisse liée à ces réactions. Et bien que tout cela ait lieu à un niveau non observable durant la situation d'énonciation, le discours produit s'en ressent. Ainsi, des « messages involontaires » (Devereux *in* Yelnik, 2005) vont être transmis , témoignant de cette « auto-trahison involontaire » (Devereux, *op.cit.*).

Il apparaît donc que pour analyser un discours, pour le comprendre, il faut parvenir à comprendre les implicites, les inférences, pour être en mesure de les interpréter.

En psychanalyse, pour analyser un discours, le·la chercheur·euse doit se focaliser sur les dimensions inconscientes du discours de son sujet afin d'atteindre son psychisme. De plus, il·elle doit également prendre en compte son propre psychisme. Lors de l'écoute des enregistrements et de la lecture des transcriptions, le·la chercheur·euse doit, tout comme durant l'entretien, laisser son attention flotter. Il·elle ne doit pas réprimer les associations d'idées qui

lui viennent à l'esprit, ni mêmes les réactions affectives. Le discours du sujet aura un impact sur le·la chercheur·euse, et cet impact ne doit pas être ignoré. Il s'agit ici de ce que Freud appelle « le contre-transfert », et cela ne doit pas être réfréné. Au contraire, Pujade-Renaud parle de « disponibilité psychique contre-transférentielle », (Yelnik, 2005), pour exposer la posture dans laquelle le·la chercheur·euse doit se trouver. Autrement dit, il·elle doit accueillir ce contre-transfert, accepter que le discours de son sujet ait un impact sur son propre psychisme afin de pouvoir analyser cela et en extraire des informations pertinentes pour sa recherche. La subjectivité a sa place en psychanalyse.

Lors de l'analyse de discours, les différents éléments récoltés ne font pas sens directement aux yeux du·de la chercheur·euse. Une grande partie du travail réside dans l'interprétation du discours. Le·la chercheur·euse doit se laisser surprendre par les signifiants et les signifiés qu'il·elle rencontre. Cette interprétation du discours lui permettra alors de proposer des hypothèses interprétatives afin de répondre à son questionnement de départ.

L'analyse de discours en psychanalyse n'est donc pas chose aisée. Le·la chercheur·euse ne doit pas laisser ses propres représentations, ses hypothèses, son engagement, etc, biaiser l'entretien, mais pour autant, il·elle doit être prêt·e à accueillir en son psychisme le discours de son sujet afin de lui donner sens. Un équilibre instable et difficile à trouver.

### 7.4. L'étude de cas

Selon Hamel, « l'étude de cas peut être désignée comme une approche susceptible d'englober plusieurs méthodes et techniques de recueil de données (observation directe, analyse de contenu, enquête par questionnaires et entretiens), sans pour autant comporter un protocole méthodologique strict, comme c'est le cas dans l'approche expérimentale. », (Albero, 2011). Bien que cette première acception reste floue, elle permet déjà d'éclaircir un point : l'étude de cas est une approche utilisée pour la recherche et pour laquelle les méthodes employées dépendent du choix du·de la chercheur·euse.

Albero, dans *L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner*, (2011), propose de préciser encore cette définition. Elle explique donc que l'étude de cas fait partie des méthodes qualitatives visant la compréhension d'un phénomène précis. Ainsi, l'importance est donnée au vécu, au « réel », afin de permettre une compréhension des phénomènes en profondeur. À ce sujet, Stiles écrit : « Contrairement à la recherche armée par des batteries de tests statistiques [les méthodes quantitatives], l'étude de cas véhicule des résultats qui

s'expriment en mots plutôt qu'en chiffres, transmet l'empathie et la compréhension subjective plutôt qu'une analyse froide et détachée, situe les données dans un contexte individualisé plutôt que dans la sphère des valeurs absolues, cherche à bâtir de bons exemples plutôt que des échantillons représentatifs », (Stiles *in* Schauder et al., 2012). Dans cette citation, des éléments renvoient indéniablement à la recherche en psychanalyse. En effet, Stiles parle de mots, de compréhension subjective, de contexte individualisé. Cela renvoie à la démarche clinique en psychanalyse qui, à travers l'entretien, s'intéresse au sujet dans sa singularité, ainsi qu'à l'analyse et l'interprétation des données qui acceptent leur part de subjectivité. On comprend alors que l'étude de cas soit une méthode adaptée à ce champ épistémologique.

Toute étude de cas se construit, c'est en ce sens que l'on parle de « construction de cas ». En effet, les méthodes d'investigation sont laissées au choix du·de la chercheur·euse. C'est donc à lui·elle de faire ses propres choix méthodologiques, les choix qui lui semble les plus cohérents et les plus susceptibles de le·la mener vers la compréhension de son sujet.

## 8. Projet de cas

La question du choix du sujet pour ma recherche est une question primordiale. En effet, les entretiens que j'effectuerai avec cette personne seront ma principale source de réponse. Il est donc important de penser ce choix, de le réfléchir.

### 8.1. Mes questionnements

Ma question de recherche nécessite en effet que je m'entretienne avec un·e professeur·e des écoles, mais l'identité de cette personne ne m'est pas encore apparue. Lors du stage de pratique que j'ai effectué entre le mois de janvier et le mois de mars 2019, j'ai côtoyé plusieurs enseignant·e·s. Il me serait alors facile de choisir l'enseignante de la classe où j'ai effectué mon stage, enseignante avec qui, de plus, j'entretiens une relation particulière. Mais c'est bien là que réside le problème. L'ayant côtoyée pendant plusieurs semaines, j'ai créé un lien avec elle. Ce lien, loin d'être un lien amical, me semble tout de même poser question. La connaissant, saurais-je faire preuve d'objectivité lorsque j'analyserai ses propos ? La relation que nous avons nouée jusque-là lui permettra-t-elle d'être plus à l'aise et de se livrer plus facilement ? Ou au contraire, la bloquera-t-elle ? Et moi, reconnaissante de l'aide et du soutien qu'elle m'a apporté durant mon stage, serais-je en mesure de l'interroger sur ses pratiques pédagogiques sans avoir le

sentiment de faire preuve d'ingratitude ? Serais-je à l'aise de me présenter ainsi devant elle, dans une posture d'enquêtrice, inversant ainsi les rôles pré-établis ?

Tant de questions dont je n'ai pas la réponse. Mais le simple fait de me questionner à ce point me laisse penser que le choix de ce sujet n'est peut-être pas le bon. S'impose alors à moi la question de savoir qui. Qui pourrait être mon sujet de recherche ? Quel lien dois-je avoir avec cette personne ? Avec quel profil me sentirais-je la plus à même de réaliser ma recherche ?

### 8.2. Le profil du sujet

Lorsque je réfléchis au futur sujet de ma recherche, plusieurs questions m'assaillent. Dois-je choisir un homme ou une femme ? Comment choisir cette personne ? Sur quels critères ? Dois-je créer un lien, même minime avec lui·elle ? L'expérience du sujet est-elle importante ? Par-là, je me demande s'il vaut mieux privilégier un sujet ayant de longues années d'expériences.

Ces questions, je me les suis posées pendant longtemps, et je pense pouvoir aujourd'hui apporter des pistes de réponse. Concernant le sexe du sujet, j'en suis venue à la conclusion que cela ne devait pas entrer dans mes critères de sélection. Aux prémices de ma réflexion, j'imaginais que choisir un homme serait peut-être le plus intéressant. En effet, j'ai quelques fois pensé qu'un enseignement genré était plus susceptible d'être mis en place par un homme. Mais après mûre réflexion, je me suis rendu compte que cette idée n'était pas fondée. Bien sûr, certains hommes transmettent des stéréotypes de genre, mais les femmes aussi. Mes différentes lectures ainsi que mon expérience personnelle m'ont fait prendre conscience que les femmes peuvent elles aussi se faire le relais des stéréotypes genrés et sont parfois même plus virulentes que les hommes. Il serait donc discriminatoire de penser qu'un homme, simplement parce qu'il est un homme, est plus à même de mettre en place des pratiques pédagogiques stéréotypées. Plus encore, penser ainsi serait faire preuve d'une vision stéréotypée… Drôle d'ironie lorsque l'on sait que ma question de recherche porte sur ce sujet.

Concernant l'expérience du sujet, il me semble également que cette question n'est pas primordiale. Un·e enseignant·e ayant de longues années d'expérience pourrait être un sujet intéressant et il en est de même pour un·e enseignant·e arrivé·e il y a peu dans la profession. En effet, l'enseignant·e expérimenté·e, de par ses années de pratiques et le nombre important de personnes qu'il·elle aura côtoyé·e·s au cours de sa carrière, pourrait fournir un discours fort enrichissant pour ma recherche. Pour autant, un·e enseignant·e fraîchement arrivé·e dans la

profession pourrait être plus à l'aise avec le fait de questionner ses pratiques pédagogiques. Mais tout cela n'est que spéculation, et rien ne prouve la véracité de mes propos. C'est pourquoi il me semble que l'expérience du sujet ne doit pas entrer en compte dans mon choix.

Au fur et à mesure de ma réflexion, bien que le choix du sujet ne soit pas encore établi, une chose se précise : il ne me paraît pas judicieux d'établir une liste de critères pour sélectionner un sujet.

## 9. Le cas Valentine

### 9.1. Construction de cas

#### *9.1.1. Ce que Valentine dit d'elle en tant que sujet*

Au cours des différents entretiens, Valentine n'a livré que très peu d'informations sur le plan personnel. Ainsi, son âge m'a été communiqué. Elle a également évoqué très rapidement quelques traits de sa personnalité, disant qu'elle n'était « *pas quelqu'un de défaitiste* » (E1>L.115) et se qualifiant de « *féministe et égalitaire* » (E2>L.262-263). Outre ces quelques informations, Valentine ne s'est pas livrée sur ce qu'elle est en tant que sujet. Cela m'a d'ailleurs questionné. Serait-il intéressant de la questionner plus directement sur cet aspect de sa personne ? Le fait que l'on soit deux enseignantes face à face et que je lui présente mon sujet de recherche l'a-t-il incité à ne parler que de sa vie professionnelle ? Ces questions me sont apparues après le premier entretien, mais je me rends finalement compte que cet aspect n'a pas été dérangeant pour la suite des entretiens. En se livrant sur son métier, sur sa pratique, Valentine m'a finalement livré une partie de ce qu'elle est.

#### *9.1.2. Ce que Valentine dit d'elle en tant qu'enseignante*

Dès le début du premier entretien, Valentine explique que son métier n'est pas une vocation, ce n'est pas un rêve qu'elle aurait depuis toujours. Elle met en avant le fait qu'elle était en recherche d'un métier qui serve à quelque chose et qu'elle ressentait le besoin « *de sentir* [qu'elle] *pouvait aider les autres* » (E1>L.17). Pour Valentine être enseignante, c'est

donc cela : apporter aux élèves des connaissances qu'elle qualifie de « *pures* » (E1>L.34), mais aussi « *affranchir ces enfants, les faire évoluer du bon côté pour une société qui sera peut-être un petit peu meilleure dans quelques années* » (E1>L.35-36). Cette idée d'affranchissement se retrouvera d'ailleurs au cours du deuxième entretien, lorsqu'elle dira : « *Ce serait les affranchir de, du monde dans lequel on vit actuellement* » (E2>L.9).

A plusieurs reprises au cours du premier entretien, Valentine utilise le terme de « *devoir* ». Pour elle, le fait de faire évoluer les enfants, de les amener à une prise de conscience sur notre monde, c'est un véritable devoir. C'est son devoir en tant qu'enseignante. Cette vision qu'a Valentine de son métier, de son rôle en tant qu'enseignante, est une vision qu'il est possible de qualifier de fantasmée. Lorsqu'elle parle « *du bon côté* » (E1>L.35), d'une « *société meilleure dans quelques années* » (E1>L.36), il ne s'agit-là que de fantasmes personnels. Fantasmes qui semblent la guider dans sa pratique professionnelle. Ces fantasmes semblent avoir poussé Valentine à s'investir d'une « mission » pour laquelle elle se doit de travailler. Ainsi, elle dit : *« le côté qui me tient à cœur le plus ce serait le côté de la tolérance. C'est vraiment la mission qui pour moi […] est la plus importante.* » (E2>L.45-46) ; « *J'ai… on a une grande mission* » (E3>L.53). Investie par cette mission, son rôle en tant qu'enseignante est selon elle d'amener les élèves à *« se poser des questions* » (E2>L.67), et à confronter leurs points de vue. Elle souhaite également « *leur apporter la clairvoyance* » (E2>L.51) afin de leur faire prendre conscience qu'il est possible de faire « *de belles choses* » (E2>L.54) dans notre monde, cela dans le but d'atteindre son idée d'un monde meilleur.

Lorsque Valentine parle de son métier, une ambivalence se fait ressentir. D'un côté, elle évoque donc ce qui a été dit précédemment, cette volonté « *d'améliorer la société* » en passant par l'enseignement et l'éducation. Cette volonté d'être utile et de servir à quelque chose. Ce besoin d'aider les autres qui pour elle est comblé grâce à sa profession. Mais en parallèle, un sentiment différent s'impose : celui d'être perdue. Ce sentiment, Valentine l'exprime très bien lorsqu'elle dit : « *Et moi aujourd'hui je me trouve dans cette situation-là, à ne plus savoir si je dois éduquer ou enseigner.* » (E1>L.71-72). Pour Valentine, l'enseignement réside dans le fait, pour les élèves, d'acquérir des savoir-faire. Quant à l'éducation, il s'agit pour elle d'un savoir-être, d'une ouverture d'esprit qu'il faut apporter aux élèves. Peu après, elle précise que cette éducation, selon elle, ne peut pas se faire uniquement dans la famille car cela ne permettrait pas une assez grande ouverture d'esprit, il s'agirait alors « *d'une éducation […] sur une seule ligne de pensée* » (E1>L.81). Le problème auquel elle se heurte réside donc ici : dans l'éventuelle

confrontation qu'il pourrait y avoir avec les parents si son « éducation », celle qu'elle tente d'apporter aux élèves, n'est pas la même que la leur. Cet embarras quant à la relation avec les parents des élèves, Valentine l'évoquera à nouveau quand elle parlera de sa relation avec l'enseignement moral et civique.

### *9.1.3. Ce que Valentine dit d'elle dans sa relation à l'EMC*

Lorsque j'ai demandé à Valentine quel était son rapport à l'EMC, comment elle l'envisageait dans sa pratique de classe, sa réponse a été plutôt claire : l'EMC permet d'aborder des questions telles que la différence ou la tolérance, mais les enseignant·e·s n'ont pas besoin de cela. D'après elle, les enseignant·e·s n'ont pas besoin de cette discipline, de cette qualification des programmes officiels pour traiter des sujets tels que l'acceptation de la différence. Elle qualifie ainsi l'enseignement moral et civique d' « *hypocrisie* » (E1>L.118). Ainsi, elle se questionne sur la légitimé des enseignant·e·s à pratiquer l'EMC : « *est-ce que l'EMC c'est que à nous de le faire* » (E2>L.89), « *et qu'est-ce que moi j'ai de légitime* » (E2>L.140). Pour elle, les questions du handicap, de la tolérance, sont donc difficiles à traiter en classe car « *malheureusement on me demande d'enseigner quelque chose que je ne connais pas* » (E2>L142-143).

Dans son premier entretien, Valentine utilise également une formulation qui m'a interpelée lors de l'écoute et de la retranscription. Peu avant de qualifier l'EMC d' « *hypocrisie »,* cette dernière dit *« […] mon sentiment par rapport à l'EMC c'est que de toute façon on en a besoin, on est bien d'accord… mais je pense que… c'est quelque chose qui… qui masque un peu la… ce qu'on fait à l'école.* » (E1>L.114-115). Dans cette phrase, le signifiant qui retient mon attention est celui de « *masque* ». Lors de l'entretien suivant, je l'ai donc questionné sur ce « *masque* », sur ce qu'elle entendait par-là. Sa réponse a alors été la suivante : elle ne se sent pas à l'aise lorsqu'elle doit enseigner l'EMC, elle a le sentiment d'être « *une comédienne, j'ai l'impression d'être en comédie* » (E2>L.105-106), de ne pas être dans une démarche naturelle. Ce sentiment, elle le réaffirme une nouvelle fois à la fin de nos entretiens, lorsqu'elle dit : « *c'est la matière où je me sens le moins euh naturelle* » (E3>L.270-271). Ce sentiment éprouvé par Valentine trouve certainement sa source dans ce qui a été évoqué plus haut, à savoir son sentiment de ne pas maîtriser les sujets qu'elle doit aborder, de ne pas se sentir légitime lorsqu'elle enseigne l'EMC.

Au-delà du sentiment que l'EMC en tant que discipline n'est pas indispensable et que les questions qui s'y rattachent peuvent être traitées sans cela par les enseignant·e·s, Valentine avoue éprouver quelques difficultés à l'enseigner. La première difficulté qu'elle évoque renvoie au fait que ses élèves ne soient pas concerné·e·s par les différents sujets abordés en enseignement moral et civique et qu'il lui paraît alors difficile de le faire. Les programmes officiels recommandent en effet de partir de situations vécues par les élèves afin d'aborder les différents sujets tels que l'égalité filles-garçons ou encore le handicap. Ainsi, Valentine se demande comment aborder avec ses élèves le sujet du handicap quand ces dernier·ière·s ne sont pas confronté·e·s à cela. Elle dit « *je trouve qu'on demande aux enfants de faire un… un travail qui… finalement leur sert pas… tout de suite* » (E1>L.114-115).

Pour Valentine, ce n'est donc pas aux enseignant·e·s d'amener les sujets aux élèves, il faut attendre d'être confronté·e à une remarque, une situation sur laquelle il sera possible de rebondir. Valentine explique donc qu'il est difficile pour elle de parvenir à faire ce travail face à des élèves qui ne sont pas confronté·e·s aux différentes thématiques renvoyant à l'enseignement moral et civique. Mais pourtant, un peu plus loin dans son discours, elle dit la chose suivante : « *Ils* [les enfants] *savent très bien. Ils savent très bien aujourd'hui euh… ils sont, ils sont tout à fait capables de… de se poser eux-mêmes les problèmes qu'on pourrait rencontrer en EMC.* » (E1>L.122-124). Cette phrase entre en contradiction avec ce qui a été dit avant. En effet, d'un côté, la première difficulté évoquée par Valentine renvoie au fait que les élèves ne sont pas confronté·e·s à des situations « déclenchantes », des situations qui pourraient amener à parler d'un sujet lié à l'enseignement moral et civique. Pourtant, d'un autre côté, Valentine explique que selon elle, les enfants sont capables de se poser des questions liées à l'égalité filles-garçons, au handicap, etc. On sent alors que l'enseignement de l'EMC pose un véritable problème à Valentine et qu'il lui est difficile d'expliquer pourquoi.

Une autre difficulté mise en avant par Valentine renvoie à la notion de morale. Avant d'aller plus loin dans cette réflexion, je lui ai demandé de définir ce qu'elle entendait par « morale » : « *c'est une ligne de conduite à suivre* » (E1>L.134). Elle explique ainsi qu'elle éprouve des difficultés à enseigner l'enseignement moral et civique car elle se heurte à ce que l'on pourrait qualifier de « conflits de morales ». Ainsi, elle dit : « *Parce que finalement la morale elle est propre à chacun* » (E1>L.137 -138), « *ce qui va être moral pour moi le sera peut-être pas pour vous, ou inversement.* » (E1>L.142), « *qui je suis moi pour dire à un enfant ça c'est moral ou ça ça ne l'est pas ? Et inversement. Pourquoi sa morale serait meilleure que*

*celle de son voisin ? C'est quelque chose qui me… qui me met mal à l'aise quand on parle de morale.* » (E1>L.144-147), « *La morale pour moi c'est quelque chose d'un peu plus… complexe… d'un peu plus personnel.* » (E2>L.82-83). Lors de ces échanges sur la morale, j'ai ressenti un véritable malaise chez mon sujet, et elle l'exprime d'ailleurs très clairement. Dans sa pratique, elle se retrouve perdue entre ce que les programmes d'enseignement moral et civique lui demandent d'enseigner, et ce que les élèves vivent chez eux. Entre ce que notre société, notre loi, dit être la morale et ce que les différentes familles en disent. Il apparaît alors que pour elle, enseigner l'égalité filles-garçons, par exemple, à un·e enfant issu·e d'une famille dans laquelle cette idée d'égalité est totalement réfutée, renvoie à un jugement de valeur, à une sorte de « hiérarchisation des morales ». Cette idée semble la plonger dans une sorte de désarroi : « *Ben moi je sais pas faire aujourd'hui.* » (E1>L.168-169). Pour Valentine, il est alors compliqué d'aborder des thèmes d'EMC sans avoir le sentiment de partager son ressenti, son point de vue : « *un moment où… le prof finalement donnera plus… son ressenti, son émotion par rapport à certains sujets* » (E2>L.144-145) ; « *J'ai l'impression un peu de donner mon point de vue* » (E3>L.137-138).

Il lui semble donc difficile d'enseigner l'EMC à ses élèves sans entrer en conflit avec leurs représentations, et même avec leur famille. Ainsi, elle parle de « *confrontation* » (E1>L.170) et de « *dilemme* » (E1>L.170). Elle ne sait pas comment enseigner l'EMC sans entrer dans ce qu'elle qualifie de « *confrontation entre l'école et les familles* » (E1>L.170), sans créer de conflits de points de vue, d'opinion, un conflit entre cette « *vérité, qui est la nôtre ou qui est celle de la loi, et la vérité de ces familles* » (E1>L.200). Valentine se sent donc désarçonnée face à cette situation, et elle ne sait comment faire pour enseigner l'EMC sans créer de conflits avec les élèves et leur famille, « *sans se faire taper sur les doigts* » (E1>L.203). De plus, elle a le sentiment de mettre les élèves dans une posture délicate, de les placer face à un choix impossible : la vérité de leur famille ou celle de l'école ?

Une autre difficulté rencontrée par Valentine face à l'EMC réside dans la différence entre cette discipline et toutes les autres. Tout d'abord, elle déplore le manque d'appuis auxquels elle pourrait se raccrocher lors de la préparation et la mise en place de ses séquences : « *Je serai contente, et à l'aise, plus à l'aise que contente en fait, d'enseigner l'EMC quand… ça fera une partie intégrante des programmes. Quand… on aura vraiment… des… et aussi quand on aura vraiment des… des appuis pour enseigner l'EMC…* » (E2>L.130-133) ; « *c'est la matière où je me sens […] le moins aidée aussi.* » (E3>L.271). Elle évoque également une grande différence

entre l'EMC et d'autres disciplines, différence qui réside selon elle dans la nature du savoir à transmettre. Pour Valentine, les savoirs en mathématiques ou en français « *sont moins discutables* » (E3>L.154), les choses sont ainsi. En EMC cependant, les savoirs semblent donc, selon elle, plus discutables puisqu'ils sont soumis au débat et que les avis peuvent diverger : « *un savoir qui est… qui est… normal c'est-à-dire qu'on doit enseigner, mais où chacun peut euh… apporter son point de vue et euh… ne pas être en adéquation* » (E3>L.161-162). Ici encore, il semble donc que la « confrontation » de points de vue pose un réel souci à Valentine, ne sachant pas comment la gérer.

Valentine exprime donc de réelles difficultés à enseigner l'EMC et semble désarmée face à celles-ci, « *Je me sens un petit démunie* » (E3>L.271) . Alors, même si elle pense que les questions abordées au travers de l'enseignement moral et civique ont leur place à l'école, elle ne sait pas comment faire.

### *9.1.4. Ce que Valentine dit d'elle dans sa relation à l'égalité filles-garçons*

Dès le premier entretien, la question de l'égalité filles-garçons est arrivée assez rapidement dans le discours de mon sujet. C'est elle qui, alors que je la questionnais sur sa pratique de l'EMC, a souvent abordé ce sujet. J'ai donc pu l'interroger sur son rapport à l'égalité filles-garçons, femmes-hommes.

Valentine m'explique que l'égalité filles-garçons est un sujet qui l'intéresse, un « *sujet sur lequel je suis sensible* » (E2>L.154). Cette sensibilité, cette volonté d'être égalitaire dans sa pratique professionnelle, découle selon elle de « *situations personnelles* [qu'elle a] *pu vivre en tant que femme* » (E2>L.175). Elle explique notamment que certaines situations vécues lorsqu'elle était enfant lui ont paru d'une telle injustice qu'elles lui reviennent parfois en mémoire, lui rappelant alors d'être plus attentive à sa pratique.

Concernant sa pratique, Valentine dit que l'enseignement de l'égalité filles-garçons est une chose facile dans le cadre de l'enseignement moral et civique, mais que cela s'avère plus compliqué dans la vie quotidienne de la classe. Elle explique en effet que trouver des séquences sur l'égalité filles-garçons est une chose aisée, mais que garantir cette égalité dans la classe est bien plus complexe. En analysant sa propre pratique, Valentine me dit qu'elle tente au maximum

de prôner cette égalité dans sa classe, et d'être égalitaire elle-même. Mais elle réalise cependant que, par moment, elle ne l'est pas : « *J'essaye de faire mon maximum, mais y a des fois où je rentre chez moi le soir et je me dis « tiens, là c'était peut-être pas… ce qu'il fallait faire »* ». (E1>L.237-238).

Par la suite, Valentine, bien qu'elle soit persuadée que l'égalité entre les hommes et les femmes soit fondée, explique être plus dure, dans sa pratique, avec une petite fille qu'avec un petit garçon. Si elle est plus dure, ce n'est pas parce qu'elle pense que les filles, futures femmes, valent moins que les hommes, mais parce que *« J'aurais presque envie de plus euh… pousser les femmes à s'extraire un peu de ça* [de l'idée qu'un garçon vaut plus qu'une femme]. » (E1>L.273-274), « *je pense que je les pousserai plus… à leur maximum. » (E1>L.286), « il faut que, ben qu'elles avancent par elles-mêmes quoi.* » (E1>L.288). Elle le dit donc très bien, par moment, ses attitudes, ses comportements, ses propos ne sont pas égalitaires. D'après elle, cela serait dû à sa construction, à ce qu'elle a vécu quand elle était enfant, à sa socialisation pour ainsi dire.

Valentine se décrit donc comme une enseignante pour qui l'enseignement de l'égalité filles-garçons est important. Une enseignante qui tente d'être égalitaire dans ses pratiques de classe, mais qui n'y parvient pas toujours. Elle porte un regard critique sur sa pratique et sait la remettre en question lorsqu'elle pense ne pas avoir agi comme il le fallait. Tout au long de son discours, elle explique que certains de ses comportements sont plus forts qu'elle, « *J'ai l'impression que ça ne vient pas de moi* » (E1>L.270-271). Comme si deux personnes vivaient en elle : l'égalitaire, et l'autre. Pour elle, l'explication à ces comportements réside dans son enfance, dans sa construction. Mais qu'en est-il vraiment ? Pourquoi cette enseignante, persuadée du bien-fondé de l'égalité entre les filles et les garçons, volontaire quant à la transmission de cette valeur, continue-t-elle à genrer certaines de ses pratiques ? Son enfance et son éducation sont-elles à l'origine de cela ?

### 9.2.Discussion

Eclairée par les entretiens réalisés avec Valentine, par les propos qu'elle a accepté, en toute confiance, de me livrer, il m'apparaît alors qu'il existe des causes inconscientes et subjectives qui expliquent pourquoi elle transmet des stéréotypes de genre à ses élèves :

- un Idéal du Moi troublé ;
- une double identification ;
- la conversion didactique.

Valentine était à la recherche d'un métier qui ait du sens, qui « *serve à quelque chose* », un métier dans lequel elle pourrait aider les autres. Pour elle, le métier d'enseignante est donc utile, il permet de transmettre aux élèves des connaissances, mais les choses ne s'arrêtent pas là. Tout au long de son propos, Valentine se présente, en tant qu'enseignante, comme ayant un devoir, une véritable mission, terme qu'elle utilise à plusieurs reprises. D'après elle, en tant qu'enseignante, elle a le « *devoir* » d'aider les élèves à « *s'affranchir* », de les aider à développer une conscience sur notre monde. Elle souhaite les mener vers ce qu'elle qualifie de « *bon côté »* afin que plus tard, ils et elles soient en mesure de participer à l'amélioration de notre société. Lorsqu'elle parle de ses élèves filles, Valentine va encore plus loin dans son discours, disant alors que son combat réside dans le fait de préparer ces jeunes filles à affronter elles-mêmes « [le] *combat* ».

Guidée par cette vision fantasmée, Valentine compose avec un Idéal du Moi enseignant au caractère héroïque. Selon Laplanche et Pontalis (1978), « l'Idéal du Moi constitue un modèle auquel le sujet cherche à se conformer. ». L'Idéal du Moi enseignant de Valentine, c'est donc la vision qu'elle se fait de ce qu'est une enseignante, et plus particulièrement une « bonne enseignante », c'est ce qu'elle vise, ce qu'elle souhaite atteindre. Dans sa pratique professionnelle, elle tente d'être en adéquation avec cette vision de « la bonne enseignante », vision qui a été construite tout au long de sa vie par les différentes rencontres qui ont jalonnées son parcours. Elle tente d'atteindre son Idéal du Moi. Être « *égalitaire* », ne transmettre aucun stéréotype de genre à ses élèves, c'est donc pour elle un aspect important si elle veut réussir sa mission, si elle veut être à la hauteur de son Idéal du Moi.

Son Idéal du Moi se heurte pourtant à un premier obstacle lorsque Valentine enseigne l'EMC. Elle semble déstabilisée face à cette matière, ne sachant comment l'enseigner en toute neutralité. A plusieurs reprises, Valentine évoque une difficulté importante renvoyant à son acception de la morale : il s'agit de quelque chose de personnel. Ainsi, elle ne parvient pas à mettre cet aspect de côté et à envisager d'enseigner l'EMC sans donner son propre point de vue, son ressenti sur la situation évoquée. Elle explique ne pas se sentir « *naturelle* » lors de cet enseignement, allant même jusqu'à dire qu'elle est « *en comédie* ». Ce masque de « *comédienne* » qu'elle porte lui permet alors de ne plus être elle, d'entrer dans un rôle, et ainsi

de ne plus avoir peur de donner son point de vue. Elle dit alors ne pas toujours savoir « *comment faire* », ce qui la déstabilise et la pousse à se demander « *qu'est-ce que moi j'ai de légitime aujourd'hui à parler d'une situation que je ne connais pas.* ».

De plus, pourtant convaincue de l'égalité entre les femmes et les hommes, volontaire pour transmettre cette valeur à ses élèves, Valentine admet parfois ne pas être « *égalitaire* ». Lorsque cela se produit, lorsqu'elle réalise qu'elle a, involontairement, eu un comportement ou une parole stéréotypée, une véritable remise en question s'opère en elle : « *Ben je ressens pas de… je ressens pas de fierté »,* elle se retrouve alors face à quelque chose de difficile à supporter : « *c'est dur à accepter en fait ! »*. Dans un effort d'objectivation de sa pratique lors de nos entretiens, elle se retrouve alors mise face à ses propres paroles, à sa propre vérité, une vérité bien difficile à accepter. Son Idéal du Moi se retrouve alors fortement mis à mal. Cette jeune enseignante, se définissant comme une femme « *féministe et égalitaire* », se retrouve alors confrontée à cette autre version d'elle. A son Idéal du Moi, à cette enseignante qu'elle souhaite être, se heurte alors une autre vision d'elle-même, celle qu'elle est au quotidien, dans sa pratique professionnelle. Cette confrontation, ce conflit entre ses deux « elle » a un impact sur Valentine, sur son « elle » professionnel et sur son « elle » personnel. Du point de vue professionnel, son Idéal du Moi est ainsi troublé, une rupture s'opère entre ce qu'elle vise et ce qu'elle fait, la faisant se remettre en question : « *ça remet en cause mon travail d'enseignante parce que c'est pas ce que j'ai envie de transmettre. »*. Du côté personnel, l'impact renvoie directement à la représentation que Valentine a d'elle-même : « *ça remet en cause moi, la personne que je suis, parce que je me dis, t'as plein d'idéaux c'est bien joli mais finalement quand il faut les mettre en pratique ben, tu le fais pas… »*.

Etant « *sensible* » à la question de l'égalité entre les femmes et les hommes, Valentine parvient parfois à objectiver sa pratique et ainsi à se rendre compte des « écarts » qu'elle commet. Lorsque cela arrive, lorsqu'elle se rend compte, dans l'action, que son comportement ou ses mots ne sont pas ceux qu'elle souhaitait, elle parle alors d'un « *arrière-fond* », d'une « *petite voix* » qui la ramène à la réalité, à sa réalité, et qui lui rappelle que son comportement n'est pas en adéquation avec ce qu'elle vise, avec son Idéal du Moi. Il semble alors que son Surmoi, en tant qu' « instance qui incarne la loi et interdit qu'on la transgresse » (Laplanche et Pontalis, 1978) se rappelle à elle afin de garantir le maintien de ses idéaux.

Bien qu'elle parvienne à objectiver certaines de ses actions, certains de ses comportements, il est possible de se demander si elle est en mesure de le faire systématiquement.

En témoignent certains passages de ses entretiens, dans lesquels elle utilise une vision stéréotypée des choses pour appuyer son propos. Dans ce contexte, s'écoutant parler, elle revenait sur ses propres mots afin de les reformuler. Dans le cadre de sa pratique quotidienne, il est en revanche possible de se demander si elle est capable de procéder à cette écoute de ses propres paroles et à leur reformulation.

Il apparaît donc que, bien qu'elle soit guidée par un Idéal du Moi exigeant, elle transmette encore des stéréotypes de genre au travers de son discours et de son comportement. Cette exigence à laquelle elle tente de se soumettre, cet Idéal du Moi héroïque, trouve selon moi sa source dans les différentes identifications qui ont construit ce qu'elle est.

A l'écoute du discours de Valentine, j'ai observé ce que j'ai appelé une double identification. Au cours de sa vie, Valentine a rencontré différentes personnes et différentes situations et en a incorporé certains des aspects. Chacune de ses identifications a participé à la construction de Valentine, mais aussi à la construction de son Idéal du Moi.

Ses ancien·ne·s enseignant·e·s comme figures identificatoires :

Dans son discours, Valentine met en avant le fait que sa pratique enseignante se calque sur celle de ses ancien·ne·s enseignant·e·s. Elle évoque ainsi des enseignant·e·s qui l'ont marquée. Chez certain·e·s d'entre eux·elles, Valentine voit des exemples, des modèles à suivre. Mais en parallèle, elle évoque également des situations douloureuses causées par des enseignant·e·s, des situations dans lesquelles elle ressentait une différence de traitement entre elle et ses camarades garçons. Ses rencontres avec les enseignant·e·s, qu'elles soient de bons ou de mauvais souvenirs pour elle, ont participé à la construction de son Idéal du Moi. Pour reprendre ses termes, ces personnes l' « *ont marquée* ». Marquée comme on marque au fer rouge, laissant alors en son psychisme une trace indélébile. Certain·e·s y ont laissé une trace positive, apparaissant à ses yeux comme des personnes justes, égalitaires, comme des modèles qu'elle tentera d'égaler, énonçant comme une vérité qu' « *on devient pas enseignant si on a une mauvaise image euh, de ses enseignants. ».* D'autres y ont laissé une trace plus douloureuse, ravivée dans certaines situations.

Une identification inversée :

En tant que femme, Valentine semble s'identifier à ses élèves féminines. Le combat dont elle parle, celui pour lequel elle tente de les préparer, n'est autre pour elle que le combat que

chaque femme a à mener. Elle explique ainsi qu'en tant que femme, elle connaît les difficultés de la vie, elle sait que la vie est « *plus dure* ». Elle souhaite alors, à travers son enseignement et en étant plus dure avec les filles, les préparer à cela, les aider à affronter ce qui, selon elle, les attend. Valentine se retrouve donc en ses jeunes filles. Lorsqu'elle les regarde, c'est elle qu'elle voit. La jeune fille qu'elle était, celle à qui on en demandait plus. Mais en déclarant en demander plus aux petites filles, attendre plus d'elles (qu'elles soient soigneuses, moins dissipées qu'un garçon), Valentine n'agit pas de façon égalitaire et réfléchit à travers le prisme des stéréotypes. Il m'apparaît donc clairement que son expérience personnelle influe sur sa pratique professionnelle.

Valentine le dit elle-même et à plusieurs reprises au cours de ses entretiens : elle a la sensation que certains de ses comportements ou certaines de ses paroles sont inconscientes, qu'elle ne les contrôle pas. Lorsque je lui ai demandé de m'expliquer cela, de m'expliquer ce qu'elle entendait par inconscient, voici ce qu'elle m'a dit : selon elle, tout cela vient de son enfance, de son éducation, de ses professeur·e·s et de ses parents, de sa construction personnelle en somme. Elle avance le fait qu'ayant évolué en étant entourée de stéréotypes genrés, de représentations, de comportements genrés, elle a incorporé tous ces éléments et parfois, ces derniers « *passent au travers de…* ».

Il semble alors qu'une partie de son expérience subjective passe dans ce qu'elle enseigne, renvoyant à la conversion didactique présentée par Buznic-Bourgeacq (2015). Son enfance a été ponctuée par des situations et des paroles stéréotypées. Comme on transmet un héritage, Valentine a évolué dans un environnement où lui ont été transmises certaines représentations de notre monde, des hommes et des femmes. Ces représentations ont participé à sa construction en tant que sujet, et en tant qu'enseignante. L'inconscient dont elle parle renverrait donc à son expérience personnelle. J'ai évoqué plus haut ses ancien·ne·s enseignant·e·s comme figures identificatoires, mais il est à rappeler que les premières identifications chez un sujet ont lieu dans l'enfance, les principales figures identificatoires étant alors les parents. Valentine a donc incorporé certains aspects de ses parents et de ses proches, certaines représentations et donc certains stéréotypes. Ces stéréotypes font aujourd'hui partie d'elle, elle s'est construite avec eux. Difficile alors, dans son enseignement, de mettre de côté cet aspect de sa personne.

Un autre pan de son expérience personnelle semble passer dans le contenu de son enseignement. Lorsque Valentine parle de sa vie de femme, elle confesse avoir été confrontée à des échecs, à des peurs, que ce soit dans sa vie privée ou dans sa vie professionnelle. Elle

évoque avoir déjà eu le sentiment d'être « *moins bien* » qu'un homme, de valoir moins. Son expérience personnelle en tant que femme, les différentes épreuves qu'elle a dû surmonter, lui font aujourd'hui penser que la vie est plus dure pour une femme que pour un homme.

Comme je l'ai dit, Valentine s'identifie à ses jeunes élèves féminines, elle voit en elles l'enfant qu'elle était et la future femme qu'elle est devenue. Elle explique donc être « *plus dure* » avec elles qu'avec les garçons, afin de les préparer à ce qui les attend, à la vie de femme. En s'identifiant à ces jeunes filles, des empreintes psychiques chargées affectivement sont réactivées chez Valentine. Lorsqu'elle était enfant, on lui en a « *demandé plus* », en tant que femme, la société lui renvoie l'impression de devoir en faire plus, toutes ces situations résonnent en elle, provoquant un grand sentiment d'injustice. Alors, placée devant ses élèves féminines, ses empreintes de déplaisir sont réactivées et influencent l'attitude de Valentine à leur égard. Elle espère que ses élèves n'auront jamais à ressentir ce qu'elle a pu ressentir au cours de sa vie, souhaitant « *que plus personne y soit confronté* ». Pour cela, elle reproduit ce qu'elle a connu, elle en « *demande plus* » à ces jeunes filles. Ici encore, la conversion didactique est à l'œuvre, puisque ses expériences en tant que femme influencent son enseignement et son comportement envers les jeunes filles. Mais en faisant cela, en agissant différemment avec les filles, Valentine contribue à la perpétuation des stéréotypes de genre, laissant entendre que la vie est différente qu'on soit une femme ou un homme.

Dans le cadre de l'EMC, Valentine semble différencier les savoirs à enseigner en EMC de ceux qu'elle enseigne dans des disciplines telles que le français ou les mathématiques. Le fait que l'EMC amène à donner un point de vue, au moins du côté des élèves, lui fait penser que le savoir à transmettre est plus « *discutable* » qu'il ne l'est en conjugaison par exemple. En pensant cela sous le prisme de la conversion didactique, je me demande alors si cette difficulté ne réside pas dans la nature de ses connaissances, dans une absence de mise sous contrôle de ces dernières. En effet, comme Buznic-Bourgeacq (2015) l'explique : les connaissances construites par l'expérience subjective d'un sujet ne sont pas sous le contrôle de la didactique. Une transposition doit être effectuée afin que ces connaissances deviennent un savoir. Valentine, en disant ne pas savoir comment enseigner l'EMC, en se retrouvant face à des situations inconnues qui la mettent en difficulté devant ses élèves, ne semble pas avoir mis sous contrôle ses connaissances. Ainsi, elle ne pense pas pouvoir transmettre un savoir mais uniquement un point de vue, un ressenti, basé sur les connaissances issues de son expérience personnelle.

Les différentes identifications ayant eu cours durant la vie de Valentine l'ont marquée et ont participé à la construction de son Idéal du Moi. Un Idéal du Moi héroïque, fantasmé. Investie dans une mission, elle se heurte violemment à sa propre vérité. Elle parle elle-même d'un « *cercle vicieux* » : pour satisfaire à son Idéal du Moi, elle tente par tous les moyens d'être égalitaire mais quelque chose d'inconscient prend parfois le dessus, et la voilà qui transmet à son tour des stéréotypes genrés. Un inconscient qui « *passe au travers de* » son Idéal du Moi et la détourne de sa mission. Cet inconscient, ce déjà-là, n'est autre que son expérience personnelle. Une expérience personnelle construite autour des différentes figures identificatoires rencontrées au cours de sa vie. Figures identificatoires qui ont participé à la construction de son Idéal du Moi. Il m'apparaît alors que ces trois concepts sont étroitement liés.

L'analyse du discours de Valentine me permet d'aborder des pistes concernant la transmission des stéréotypes de genre. Pour tenter de comprendre les déterminants inconscients à l'origine de cette transmission chez mon sujet, il faut se pencher du côté de l'expérience personnelle. Cette expérience subjective ne peut être pensée sans identifications, ces dernières ayant mené à la construction d'un Idéal du Moi. C'est ensuite du côté de la conversion didactique qu'il faut se pencher puisque, inévitablement, une partie de l'expérience personnelle de Valentine passe dans son enseignement. Ce lien entre les différents aspects, qui m'est apparu progressivement et qui aujourd'hui me semble tout à fait fondé, me paraît être la clé pour comprendre les causes de ce que Valentine nomme l' « *inconscient* ».

Ma réflexion m'amène donc à proposer, en toute humilité, une nouvelle association de concepts pour penser la transmission des stéréotypes de genre par l'enseignante qu'est Valentine. Ainsi, ce que j'appellerai la transmissibilité des stéréotypes peut être pensée selon trois axes :

- les identifications
- l'Idéal du Moi troublé
- la conversion didactique.

## 10. Implications d'après-coup

Alors que ma recherche prend fin, je réalise que cette dernière aura eu une influence sur mon approche du métier d'enseignante mais aussi sur la personne que je suis.

### 10.1. Implications contextuelles

S'interroger sur les pratiques pédagogiques a pour but de les améliorer. En me questionnant sur les déterminants inconscients qui font qu'un·e professeur·e des écoles participe à la transmission de stéréotypes de genre, c'est en réalité ma future pratique professionnelle que j'interroge.

Lors de ma recherche, et plus particulièrement lors des entretiens réalisés avec Valentine, j'ai réalisé une chose : il est possible d'être convaincue de quelque chose sans pour autant réussir à le mettre en œuvre. Le cas de Valentine fait donc écho en moi. Si j'ai choisi d'orienter ma recherche sur la transmission des stéréotypes de genre, c'est parce qu'il s'agit d'un sujet qui m'interpelle. Depuis quelques années, j'ai fait de l'égalité femmes-hommes une sorte de combat dans ma vie. Le métier d'enseignante est pour moi une opportunité pour gagner ce combat. En effet, c'est dès le plus jeune âge, je pense, qu'il faut tenter de sensibiliser les enfants à de tels sujets. Pourtant, avant ma recherche, je ne m'étais jamais vraiment questionnée sur ma propre pratique professionnelle. Débutante dans le métier, peut-être n'avais-je pas assez de recul pour cela. Mais aujourd'hui, à la lumière de cette recherche que j'ai menée, je sais que je n'envisage plus ma pratique professionnelle de la même manière. A l'avenir, je tenterai d'être attentive à chacun de mes comportements, à chacune de mes paroles. Il m'apparaît encore plus important aujourd'hui d'être capable d'objectiver ma pratique et de me remettre en question. Je crois sincèrement que Valentine souhaite transmettre cette valeur qu'est l'égalité entre les femmes et les hommes. Pourtant, cette recherche montre bien qu'il lui est difficile d'y parvenir totalement. Alors pourquoi, moi, qui ai finalement les mêmes ambitions qu'elle, serais-je en mesure d'y parvenir ? Cette question, j'en suis sûre, accompagnera ma carrière d'enseignante. Une carrière repensée, à travers le prisme de ma recherche.

Impossible alors de penser aux effets de ma recherche sans penser à mon rapport à la psychanalyse. Ce champ épistémologique si riche, que j'ai découvert au cours de ces deux dernières années, me permet d'appréhender mon métier sous un autre jour. Penser ma pratique, et celle des autres, comme étant orientées par des mécanismes inconscients m'apparaît aujourd'hui comme une approche passionnante. Nul doute que je porterai alors, à partir de ce jour, un regard différent sur ma pratique, et sur celle de mes collègues.

Ce regard changé s'applique également à la discipline qu'est l'EMC. Rappelons-le, je ne suis que stagiaire, je n'ai donc pas une grande expérience professionnelle. Pour autant, et

depuis le début de mon engagement dans cette formation pour devenir enseignante, j'ai développé une véritable passion pour cette matière. En effet, la liberté qu'elle offre me plaît, j'aime l'enseigner. C'est une discipline qui apporte tant de richesses, une discipline dans laquelle chacun·e est libre de parler. Lors de mes séances d'EMC, j'aime voir mes élèves réfléchir, se questionner, débattre sur des sujets aussi importants que l'égalité femmes-hommes ou la différence. Si j'ai choisi d'exercer le métier d'enseignante, c'est parce que je crois sincèrement qu'il est possible, grâce à celui-ci, de réduire les inégalités sociales et culturelles, mais aussi de faire évoluer les mentalités, de construire ensemble un monde plus tolérant, où la différence serait une force, où l'égalité serait inaliénable. C'est pourquoi j'aime tant l'EMC, parce qu'il s'agit de la discipline dans laquelle je m'épanouis le plus, celle qui est une voie directe pour tenter d'atteindre mes objectifs. Je n'ai jamais ressenti de difficultés à enseigner cette discipline. La question de la neutralité ne m'a jamais posé problème, je n'ai jamais eu la sensation de donner mon point de vue ou mon ressenti. J'ai donc un rapport à l'EMC bien différent de celui de Valentine. J'aime cette discipline, je l'enseigne avec plaisir, je peux d'ailleurs dire qu'il s'agit de celle que je préfère enseigner. Mais je me rends compte que rares sont les personnes qui pensent l'EMC comme je le pense. Valentine en est un exemple. Mes ami·e·s et mes collègues m'ont déjà avoué avoir eux·elles aussi quelques difficultés avec l'EMC. Je me demande alors pourquoi. Pourquoi cette discipline qui m'apparaît si riche pose autant de soucis à certaines personnes ? Je ne prétends pas être une experte de l'EMC, loin de là. Mais j'aimerais, au cours de ma carrière, pouvoir transmettre mon amour pour cette matière à d'autres enseignant·e·s, au plus réfractaires peut-être.

### 10.2. Implications structurelles

Cette recherche que j'ai menée pendant deux ans aura inévitablement un impact sur la personne que je suis et sur celle que je serai à l'avenir. Bien que, comme je l'ai expliqué, je sois sensible au sujet de l'égalité femmes-hommes, ma recherche m'a permis de me rendre compte que moi aussi, dans ma vie quotidienne, j'utilisais parfois des formulations stéréotypées. Le fait d'avoir mis en lumière les causes inconscientes à l'origine de la transmission des stéréotypes de genre me permet de prendre du recul sur moi-même. En effet, les hypothèses interprétatives que j'ai proposé à la suite de mes entretiens avec Valentine me semblent tout à fait applicables à ma propre situation. Je serai alors, dans ma vie personnelle, beaucoup plus attentive à mon comportement, à mes paroles, tout comme je le serai dans ma vie professionnelle. Même s'il

est difficile de se défaire de ces représentations stéréotypées construites durant notre plus jeune âge, je pense maintenant être capable de repérer leur résurgence et ainsi de me remettre en question, de m'améliorer.

Le fait d'entreprendre une recherche dans le champ épistémologique de la psychanalyse est également source de changement de ma personne. Jamais je ne m'étais intéressée à ce domaine si particulier et pourtant si intéressant. Passionnée de sociologie et de criminologie, j'ai toujours eu un grand plaisir à tenter de comprendre les comportements humains au travers de différents indicateurs, de différents paradigmes. Aujourd'hui, un nouveau champ s'ouvre à moi. Je me suis en effet découvert une véritable passion pour la psychanalyse. Me plonger dans des lectures, appréhender des concepts, les utiliser pour tenter de mieux comprendre certaines choses, tout cela m'est apparu comme absolument passionnant. A tel point qu'aujourd'hui, je me questionne sur la suite. Quelle suite donner à cette recherche ? Pendant deux ans, ma personne tout entière a été investie dans cette recherche, et ce fut un réel plaisir. Aujourd'hui, je ressens de plus en plus l'envie de continuer. Continuer cette recherche, mais surtout, continuer à travailler dans le champ épistémologique de la psychanalyse. Je n'avais jamais envisagé poursuivre mes études à l'issu de mon master. Pourtant, aujourd'hui, je suis de plus en plus attirée par l'idée de poursuivre en thèse. J'ai toujours aimé apprendre, découvrir de nouvelles choses, et maintenant que j'ai goûté à la psychanalyse, ma soif d'apprendre n'a fait que grandir.

Ma recherche aura donc changé beaucoup de choses, qu'il s'agisse de ma vie professionnelle ou de ma vie personnelle. Une nouvelle vision des choses s'offre à moi, vision ô combien intéressante et pleine de promesses.

## 11. Les limites de ma recherche

La première limite qui m'apparaît renvoie au champ épistémologique qu'est la psychanalyse. En effet, ce domaine de recherche m'était encore totalement inconnu il y a de cela deux ans. Bien qu'aujourd'hui la psychanalyse apparaisse à mes yeux comme un domaine passionnant, j'ai parfois été frappée par sa complexité. Les premiers pas de ma recherche, par les lectures et l'appréhension de concepts psychanalytiques, n'ont donc pas toujours été faciles.

Comme un enfant faisant ses premiers pas, j'ai parfois dû m'accrocher pour ne pas trébucher, persévérer pour pouvoir avancer, et tout cela dans un temps limité.

C'est là la deuxième limite de ma recherche : le temps. Investie dans un mémoire de recherche, j'ai eu deux ans pour le réaliser. Cela peut paraître assez, mais j'ai parfois eu le sentiment que le temps me manquait. Ma recherche aurait ainsi pu être plus approfondie si le temps me l'avait permis. Certains concepts auraient pu être creusés davantage, d'autres auraient pu s'y ajouter. Mais c'est là le jeu d'un mémoire de recherche.

Pour finir sur les limites de ma recherche, je pense que la situation sanitaire dans laquelle est plongée notre pays a rendu les choses plus difficiles. En effet, la situation de confinement que nous vivons est inédite et bouscule notre quotidien, notre routine, nos émotions. Il m'a parfois été difficile de me plonger dans ma recherche quand mon esprit était torturé par les actualités, par l'inquiétude provoquée par la situation. Cette dernière a également chamboulé mon dernier entretien, m'obligeant à le réaliser par visioconférence. Moi qui m'étais sentie très à l'aise lors des deux premiers entretiens, j'ai eu beaucoup de difficultés à gérer le dernier. Cela a également été difficile pour mon sujet. La relation que nous avons nouée au cours des deux premiers entretiens s'est retrouvée changée. Comme si l'outil placé entre nous établissait une distance. Les silences étaient beaucoup plus pesants. Je l'ai ressenti lors de l'entretien, mais également lors de sa retranscription et de son analyse. Ce dernier entretien aurait sans doute été différent s'il avait pu être réalisé dans les conditions habituelles.

## 12. Conclusion

Ma recherche met en avant le fait qu'il existe des causes inconscientes qui empêchent la transmission d'un enseignement non genré par le·la professeur·e des écoles. En effet, au vu de l'étude de cas réalisée avec Valentine, il apparaît que la transmissibilité des stéréotypes repose sur trois axes : un trouble de l'Idéal du Moi, les identifications et la conversion didactique. Ma recherche tend donc à montrer que l'expérience personnelle, et donc subjective, d'un sujet influe sur sa pratique professionnelle.

Ces résultats sont une première piste pour tenter de comprendre les mécanismes à l'œuvre dans la transmission des stéréotypes de genre via l'enseignement. Pour autant, il serait intéressant de pousser la recherche un peu plus loin. Je ressens en effet un certain goût d'inachevé lorsque je réalise que ma recherche touche à sa fin. De nombreux concepts ont été utilisés au cours de cette recherche, mais le temps limité ne m'a pas permis d'en utiliser d'autres qui me semblent pourtant intéressants. Ainsi, il serait donc possible d'approfondir le sujet en se penchant sur le concept de transmission afin de comprendre de quelle(s) façon(s) un sujet s'approprie des choses qui étaient par le passé en possession d'un·e autre. En parallèle, le vrai self et le faux self mis en avant par Winnicott (1960) pourrait également être une piste à creuser pour comprendre le conflit entre les deux personnes, la personne enseignante et la personne sujet, conflit évoqué par Valentine dans ses différents entretiens. Autant de pistes possibles pour approfondir la question de la transmission des stéréotypes de genre dans l'enseignement.

Ces pistes d'approfondissement participent à ma volonté de poursuivre ma recherche en thèse, afin de me débarrasser de ce goût d'inachevé évoqué précédemment. Car je reste convaincue qu'en mettant en lumière les causes inconscientes à l'origine de la transmission des stéréotypes de genre par le·la professeur·e des écoles, il sera alors possible de travailler dessus et d'améliorer notre pratique au quotidien.

# Bibliographie


Bereni, L. (dir.). (2011). *Introduction aux Gender Studies – Manuel des études sur le genre* (3ème éd., 75-107). Paris, France : Éditions De boeck.

Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques in *Revue française de pédagogie*, 127(1), 9-22. https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1081

Blanchet, A. et al. (1989). L'entretien : la co-construction du sens, in C. Révault d'Allonnes *et al*., *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod.

Bourdieu, P. et Passeron, J-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Édition de Minuit.

Bourseul, V. (2014). Le genre en psychanalyse : Périmètre d'une définition. Dans *Recherche en psychanalyse*, 17(1), 63-72. doi:10.3917/rep.017.0063.

Cifali, M. (2001). Chapitre 6. Démarche clinique, formation et écriture. in Léopold Paquay éd., *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* 119-135. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.paqua.2001.01.0119.

Clavurier, V. (2010). Réel, symbolique, imaginaire : du repère au nœud. in *Essaim*, 25(2), 83-96. doi:10.3917/ess.025.0083.

Filloux, J. (1996). *Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école.* Paris : l'Harmattan.

Freud, S. (1894). *Naissance de la psychanalyse*. Paris : PUF, 1979.

Freud, S. (1896). L'hérédité et l'étiologie des névroses in *La Revue Neurologique*. 161-169.

Freud, S. (1917). *Introduction à la psychanalyse.* Paris : Payot, 2015.

Freud, S. (1923). *Le Moi et le Ça.* Paris : Payot, 2010.

Freud, S. (1924). *Psychologie des masses et analyse du moi.* Paris : PUF, 2019.

Héritier, F. (2005). *Hommes, femmes, la construction de la différence* (1e éd.). Paris, France : Éditions Le Pommier.

Lacan, J. (1974-1975). Séminaire XXII – *R.S.I.* Non publié.

Lagache, D. (dir.), Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1978). *Vocabulaire de la psychanalyse* (6e éd.). Paris, France : PUF

Missonnier, S. (2009). Identifications, projections et identifications projectives dans les liens précoces. La partition prénatale in *Le Divan familial*, 22(1), 15-31. doi:10.3917/difa.022.0642.

Salazar-Orvig, A. et Grossen, M. (2008). Le dialogisme dans l'entretien clinique in *Langage et société*, 123(1), 37-52. doi:10.3917/ls.123.0037.

Salle, M. (2014). Formation des enseignants : les résistances au genre in *Travail, genre et sociétés*, 31(1), 69-84. doi:10.3917/tgs.031.0069.

Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation in *Recherche & formation*, 50(1), 133-146. https://doi.org/10.3406/refor.2005.2107

Winnicott, D. (1960). Distorsion du moi en fonction du vrai et du faux self in *Processus de maturation chez l'enfant*. Paris : Payot, 1988.

## Sitographie

Albero, B. (2010). *L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner*. Maison des sciences de l'Homme, 15-25. Consulté le 11 mai 2019. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00579008/document

Bonnet, M. (dir.). (2006). *De quelques avatars de la transmission en psychanalyse*. Quatrième groupe. Consulté le 2 mai 2020. https://www.quatrieme-groupe.org/publications/interlignes-recents/de-quelques-avatars-de-la-transmission-de-la-psychanalyse-avec-les-contributions-de-herlem-p-et-allie-j-p/773

Buznic-Bourgeacq, P. (2015). *La conversion didactique : de l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant*. TransFormations. Consulté le 27 avril 2020. https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/196

Condorcet, N. (1792). *Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique.* Assemblée nationale. Consulté le 18 novembre 2019 http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp

France Culture. (2019). Parlez-vous Lacan ? (2/4) : « Je suis celui qui a lu Freud ». Consulté le 14 novembre 2018. https://www.franceculture.fr/emissions/les-chemins-de-la-philosophie/parlez-vous-lacan-24-je-suis-celui-qui-a-lu-freud

Ministère de l'Education nationale. (2000). *Code de l'éducation.* Version consolidée 2020. Consulté le 28 janvier 2019 https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=4B0823869907D4D7E496C4BD92B686C8.tplgfr36s_3?cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20200509

Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2005). *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*. Consulté le 28 janvier 2019 https://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm

Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). *Ressources enseignement moral et civique*. Consulté le 28 janvier 2019 http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/15/2/Ress_emc_introduction_465152.pdf

Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse. (2013). *Formation des enseignants*. Consulté le 10 mai 2019 https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

Schauder, S. (dir.), Duriez, N., Leclère, M., Meunier, N. et Marion, C. (2016). *L'étude de cas en psychologie clinique*. Consulté le 14 mars 2019 http://excerpts.numilog.com/books/9782100551576.pdf

# Annexes

## Retranscription de l'entretien n°1

Entretien n°1 – Valentine

29 octobre 2019

**Tout d'abord merci d'être là et de m'accorder du temps. Pour commencer je vais juste repréciser un petit peu le contexte de ma recherche. Donc je suis en Master 2 MEEF et ma recherche s'inscrit dans le cadre de mon mémoire que je mène dans le champ épistémologique de la psychanalyse. Donc mon sujet de mémoire c'est de me questionner sur l'existence de déterminants inconscients qui participeraient à la transmission de stéréotypes genrés par le professeur des écoles. Nous aurons donc 3 entretiens ensemble, donc le premier qui se déroule aujourd'hui, deux autres entretiens répartis entre novembre et décembre. Tous les entretiens seront évidemment anonymés et totalement confidentiels.**

*D'accord.*

**Pour ce premier entretien, je vais simplement vous demander de me parler de vous.**

*De moi ? Quel sujet… [rire gêné]. Alors, euh, je m'appelle Valentine j'ai 25, bientôt 26 ans. C'est ma troisième année d'enseignement, enfin une année de stage et deux ans… Une année en stage en CE1-CE2 à L. . Une année euh en moyen-grand à l'école F., sur P. et cette année en remplacement sur P. [Silence] Voilà ! Euh… Pourquoi j'ai voulu devenir prof ? C'était euh, c'était pas vraiment une vocation, on ne va pas mentir. C'était euh… j'avais euh… un besoin de partager ce que je connaissais et un besoin de… de se sentir euh… comment je vais dire ? de se sentir euh… pas important mais… de se sentir euh… je ne trouve plus mes mots [chuchotement].. De sentir que je pouvais aider les autres. C'était ce qui m'importait.*

**Vous utilisez le mot vocation et le mot besoin, c'est deux mots que vous opposez ?**

*Vocation et besoin ?*

**Oui.**

*Ben pour moi la vocation ça vient… du prof. Le besoin viendrait plus de… l'élève/ quoi que… c'est… C'est pas opposé, mais euh ça… ça joue sur deux tableaux différents. Pour moi la vocation c'est vraiment quelque chose qu'est… en soi et qu'on… qu'on a depuis toujours. C'qu'a pas été le cas chez moi. J'ai pas toujours voulu être prof. Disons que… mes études m'ont poussée vers cette voie mais c'était pas mon… mon premier rêve. Et le besoin pour moi ce serait plus euh… Moi j'avais besoin pour moi de … que mon métier serve à quelque chose. Donc finalement vocation et besoin ça pourrait être… lié mais pas pareil.*

**Et selon vous, à quoi il sert votre métier ?**

*C'est une bonne question ! J'ai l'impression que c'est un métier qui change tout le temps. Je dirais que… je pense que… les professeurs des écoles qui ont 25 ans de carrière auraient pas la même définition que moi. Je pense que aujourd'hui notre métier il sert à… ben bien sûr à… enseigner un savoir qu'est… qu'est pédagogique quelque chose de… voilà de concret, il faut que les enfants sortent du système scolaire en ayant des connaissances pures mais je pense qu'aujourd'hui on a surtout un… un devoir de… d'affranchir ces enfants, de les faire euh… évoluer euh… du bon côté pour une société qui sera peut-être un petit peu… meilleure dans quelques années. J'espère [rire étouffé].*

**Vous avez utilisé le mot « devoir ». Ce serait un devoir envers qui ?**

*Pour ces enfants ? Un devoir envers qui ? Ben un devoir envers eux déjà. De les pousser vers… de le pousser ! Pas de les pousser parce que chacun est libre de… de faire ce qu'il veut/ mais*

*au moins de les amener à une euh… à une prise de conscience sur leurs décisions, sur ce qui feront euh dans leur vie, et une prise de conscience sur euh… sur euh qu'est-ce/ qu'est-ce qu'est notre société aujourd'hui et qu'est-ce qu'ils ont envie de faire plus tard pour améliorer cette société. Je pense qu'aujourd'hui c'est de notre devoir de, de euh… de former ces, ces, ces, ces, ces futurs euh adultes à la tolérance, à... à tous, tous les enjeux qui sont aujourd'hui importants. Que ce soit euh une conscience euh pour le, pour le climat, une conscience sur euh… sur qu'en effet aujourd'hui la tolérance elle est importante et elle est nécessaire pour euh le bien-être de tous.*

**D'accord. Donc vous parlez de deux choses dans votre métier si je comprends bien : d'un côté la pédagogie, les savoirs à enseigner aux élèves, et d'un autre côté leur enseigner quelque chose qui serait plus de l'ordre… vous avez utilisez les mots tolérances, jugements, etc. Cet aspect-là, d'un point de vue pratique, comment est-ce qu'il se met en place dans votre enseignement ?**

*Alors dans… dans les programmes on dira que ça se range du côté de l'EMC, de tout ce qu'est euh… voilà enseignement moral et civique. Mais moi je suis… pas très d'accord avec ça. Je pense que c'est quelque chose qu'on fait… tous les jours. Je pense qu'on n'a pas besoin d'EMC pour parler de tolérance, je pense que… vous êtes aussi à-même de le savoir que moi, que aujourd'hui quand on arrive dans notre classe… on va pas dire à un enfant qu'arriverait euh avec un problème euh voilà un enfant qui s'est fait insulter, un enfant qui s'est fait frapper, on va pas lui dire euh… attends l'EMC c'est vendredi après-midi donc t'attends on règlera ton problème plus tard. Je pense que voilà la, la pratique de la tolérance elle se fait au quotidien et elle se fait ben par euh… par la discussion, par tout/ aujourd'hui ce qu'on a mis en place comme euh les débats philo les choses comme ça… mais c'est un travail qui se fait au quotidien et qui je trouve… à de plus en plus besoin (insiste sur l'accroche du mot)… d'être fait. Parce que les enfants arrivent de plus en plus… avec déjà une forme euh… d'intolérance, dans les classes… et je trouve que aujourd'hui, c'est euh c'est un des enjeux essentiels de l'école. D'apporter cette euh clairvoyance un peu aux enfants… pour euh… pour accepter l'autre. [Silence] Et aussi, pour, s'accepter, lui-même, en tant qu'élève. Parce que aujourd'hui on a plus/ on a de plus en plus d'enfants qui… euh… arrivent à l'école sans savoir vraiment ce qu'ils font là… ils sont un peu… jetés dans le bain. Euh, on voit ça surtout en maternelle/ quoi que même en élémentaire y a encore des enfants qui sont euh… un peu perdus sur euh… leurs euh… leurs raisons d'être là, leurs euh… Pourquoi ils sont là, ils savent pas. Ils savent pas et… j'irais même plus loin c'est que aujourd'hui, nous, en tant qu'enseignants, on sait même plus… trop pourquoi… pas pourquoi on est là ! On sait très bien pourquoi on est là mais… quel est notre euh… notre tâche première. Est-ce que c'est de… d'enseigner ? Ou est-ce que c'est d'éduquer ? Et moi aujourd'hui je me trouve dans cette situation-là, à ne plus savoir… à plus savoir si je dois éduquer ou enseigner.*

**Quelle différence vous faites entre éduquer et enseigner ?**

*[Toussotement gêné] Enseigner pour moi c'est… on enseigne un savoir, on enseigne euh… un savoir-faire. Eduquer, ce serait plus… pour moi éduquer c'est plus un savoir-être, c'est quelque chose qui… qui est intrinsèque à soi, c'est quelque chose qui… Pour moi éduquer… c'est aussi un de nos rôles mais c'est aussi surtout le rôle euh de la famille et des pairs. On peut pas demander à un… à un enseignant aujourd'hui… de euh… prendre la place… du rôle familial et d'éduquer, d'ouvrir l'esprit d'un enfant. Pour moi éduquer c'est ça, c'est ouvrir l'esprit d'un enfant… sauf que… c'est assez ambigu parce que l'éducation… le terme éduquer on peut pas l'avoir que dans la famille parce que ce serait une éducation qui serait euh… sur une seule euh ligne de pensée. Donc aujourd'hui je pense que… on parle d'éducation nationale mais euh… c'est plus de l'enseignement national en fait, on fait pas de… On fait pas d'éducation au sens… propre. En tout cas on le fait… pas comme on devrait le faire. On devrait être plus dans… Pour moi ce qui manque aujourd'hui à l'école c'est vraiment ce lien entre l'éducation qui se fait à*

*la maison, la façon de penser qu'est la maison, et, l'enseignement qu'est à l'école et qui parfois (insiste sur ce mot) est totalement euh… différent et en opposition. Et c'est pour ça qu'on se retrouve avec des enfants qui, aujourd'hui trouvent pas leur place. [Silence] Et enseigner c'est euh… j'avais l'impression que moi quand j'étais à l'école on passait moins de temps sur ces problèmes de… de société, sur les problèmes de… de tolérance et de euh… Alors… peut-être que aussi mon… mon analyse elle est un peu biaisée par euh… le fait d'avoir été l'année dernière en… en zone d'éducation prioritaire et d'avoir des problèmes, qui moi, dans mon milieu social étant enfant j'ai peut-être pas rencontrés… mais euh… je veux dire nous la question… la question de la différence se posait pas tellement à mon époque. Enfin je trouvais que on était moins dans… dans ces sujets, on avait moins/ Moi l'année dernière j'avais des enfants de 4-5 ans qui m'ont posé des questions sur euh… le mariage gay. Et je me dis que nous on n'avait pas/ alors on était moins confrontés à ça aussi, on n'avait pas toutes euh… ce champ médiatique autour du mariage gay ou des choses comme ça. Mais je me dis c'est des enfants de 5 ans qui arrivent à l'école avec toutes leurs questions et qui finalement… sont plus en demande de réponses sur euh… sur la vie en générale, sur euh ce qui fait notre société que sur des… des savoirs propres.*

**Vous avez parler de l'EMC, en disant que ce n'était pas le seul moyen, pour vous, d'aborder toutes les questions dont vous parliez précédemment. Aujourd'hui, pour autant, quel est votre rapport à l'EMC ? Comment est-ce que vous l'envisagez dans votre classe ?**

*Et ben c'est une bonne question… Euh… Disons que… L'EMC aujourd'hui… on a des sujets à aborder, comme euh, l'égalité filles-garçons, le handicap, mais finalement, je trouve que euh… c'est des sujets, auxquels… certains enfants ne sont pas confrontés. Comment parler de… comment parler de handicap dans une classe où y a pas d'enfant qui souffre d'un handicap ? Moi je trouve ça hyper compliqué aujourd'hui de demander à des élèves de se mettre dans une situation où… effectivement il faut euh… accepter l'autre, accepter euh voilà, si on prend l'exemple du handicap. Et finalement de pas euh… de pas être face à cette situation. C'est comme si, y a euh, cent ans on demandait à un enfant de se confronter au racisme alors que… ben y a pas de petit enfant noir ou maghrébin ou peu importe ce qu'on veut dans sa classe. Je veux dire aujourd'hui… on… oui, je trouve qu'on demande aux enfants de faire un… un travail qui… qui finalement leur sert pas… tout de suite/ alors à moins qu'on soit dans une grosse école où y a une euh, voilà une classe spécialisée, une classe ULIS ou des choses comme ça… Après moi, mon sentiment par rapport à l'EMC, c'est que toute façon on en a besoin, on est bien d'accord… mais je pense que… c'est quelque chose qui… qui masque un peu la… ce qu'on fait à l'école. Comme si on avait besoin d'EMC pour faire ce travail-là, je pense que tous les profs le faisaient avant que… y ait l'EMC donc j'ai un rapport à l'EMC qu'est une peu euh… Pour moi c'est un peu de, de l'hypocrisie. On n'a pas besoin d'EMC pour travailler ça en classe et je pense qu'on n'a pas besoin d'un créneau spécifique dans notre emploi du temps pour euh pour aborder tous, tous les sujets qu'un enfant aurait besoin d'aborder/ Et je pense que aujourd'hui même ce qui serait mieux, c'est que ces questions euh… de civisme ou de, de morale, j'aime pas trop ce mot mais… ils viennent des enfants. Pourquoi ce serait… C'est pas à nous d'insuffler ça aux enfants, ils ont pas besoin de ça. Ils savent très bien. Ils savent très bien aujourd'hui euh… ils sont, ils sont tout à fait capables de… de se poser eux-mêmes les problèmes qu'on pourrait rencontrer en EMC. Que ce soit l'égalité filles-garçons… Par exemple l'égalité filles-garçons… moi j'aime bien quand l'EMC part euh d'une réflexion ou de… ou de quelque chose de… qui vient des enfants, voilà. Je me rappellerai toujours la première année où j'ai enseigné qu'on a fait un travail sur euh… on faisait un travail sur, c'était la période de noël et les enfants faisaient un travail sur… sur les jouets qu'ils voulaient acheter ou je sais plus exactement. Et euh, y a euh un, un, un garçon, 7-8 ans, qui voulait une dinette. Et un autre a dit « nan mais ça c'est un truc de gonzesse ». Et c'est de ça que ça devrait partir*

*l'EMC. Ca devrait pas partir d'un prof qui dit « aujourd'hui on va travailler euh… sur l'égalité filles-garçons ».*

**Dans ce que vous venez de me dire, vous avez parlé de morale et vous avez dit que vous n'aimiez pas ce mot. Qu'est-ce que vous mettez derrière ce mot ?**

*[Toussotement gêné] Euh la morale pour moi c'est une euh… c'est une ligne de conduite à suivre. C'est… Mais aujourd'hui le problème c'est qu'on met tout derrière la morale. Voler dans un supermarché, c'est pas moral… Mais voler dans un supermarché quand on n'a rien à manger… Est-ce que c'est moral ou pas ? C'est pour ça que j'aime pas le mot. Parce que finalement la morale elle est propre à chacun et propre dans chaque situation. Et c'est pour ça que… je trouve que c'est dur d'enseigner l'EMC… parce que comment expliquer à un enfant que… oui, il faut être tolérant, oui, il faut que les filles et les garçons soient… égaux, sauf que… déjà lui c'est peut-être pas ce qu'il vit chez lui. Et deuxièmement c'est peut-être pas la représentation qu'on en a chez lui. Et la morale… elle est propre à chacun, ce qui va être moral pour moi le sera peut-être pas pour vous, ou inversement. Et c'est pour ça que j'aimerais… qu'on enlève un peu ce terme euh… morale. J'aime pas. Pour moi c'est trop… la morale c'est quelque chose de personnel, on devrait pas avoir à… à dire c'est moral ou pas, qui/ qui je suis moi pour dire à un enfant ça c'est moral ou ça ça l'est pas. Et inversement. Pourquoi sa morale serait meilleure que celle de son voisin ? C'est quelque chose qui me… qui me met mal à l'aise quand on parle de morale.*

**Est-ce que vous avez déjà, dans votre pratique, ressenti des difficultés à enseigner l'EMC ?**

*Oui. Oui. Par exemple euh… Après c'est, c'est toujours pareil, je pense qu'il y a des endroits où c'est plus difficile d'enseigner l'EMC ou pas. L'année où j'ai été sur P., où y avait une forte… dans ma classe j'avais une forte euh… quantité d'enfants qui venaient de l'immigration et des pays maghrébins, Turquie, Algérie. Comment vous allez expliquer à un enfant que, oui il faut qu'il tienne la main de sa petite camarade, alors que… son papa et sa maman lui dise euh par derrière que non on ne tient pas la main à une fille à moins… qu'on se marie avec. Comment vous allez… Comment vous allez expliquer à un enfant que… ben oui effectivement, en France euh deux hommes ou deux femmes peuvent se marier, sauf que lui, dans sa… dans son environnement familial on parle pas de ça, ou alors si on en parle… c'est pas pour dire des choses aussi positives. Donc c'est… c'est difficile d'enseigner, ben d'enseigner quelque chose qu'est pas… je veux dire enseigner le français, le français il est pour tout le monde pareil. Les mathématiques c'est pour tout le monde pareil. 2+2 ça fera toujours 4. Par contre [rires]… enseigner la morale ben, la mienne c'est peut-être pas forcément la sienne. Et moi je suis en difficulté pour enseigner ça parce que… Parce que… non pas que ce ne soit pas mon rôle mais euh… qu'est-ce que je vais dire à un enfant qui me dit ben « nan moi je tiens pas la main de ma camarade parce que mon papa y m'a dit euh que on ne tenait pas la main d'une fille ». Ou qu'est-ce que je vais dire à un enfant qui me dit ben, quand on parle euh, voilà qu'une maman ben ça peut aussi travailler et ça peut aussi s'épanouir un petit peu en dehors de la maison, qu'est-ce que je vais dire à un enfant qui me dit « ben oui mais moi mon papa il veut pas que ma maman travaille ». Ou… au contraire, parce que ça existe aussi… des enfants qui vont me dire « ben moi mon papa il est à la maison et c'est ma maman qui travaille ». Comment on va les faire confronter ces enfants-là ? Ben moi je sais pas faire aujourd'hui. [Silence] Et oui c'est dur euh… c'est dur de… je trouve que la/ l'EMC finalement on rentre euh… y a une vraie confrontation entre euh… entre l'école et les familles. Et c'est un dilemme parce que finalement, aujourd'hui on nous demande de créer de plus en plus de liens entre l'école et les familles et finalement, à cause de l'EMC ben on va dire aux enfants « non non ! ce qui se passe dans ta famille c'est pas bien, c'est pas comme ça qu'on devrait faire ». Ouais… Sauf que ben… Moi personnellement, peut-être que je suis convaincue que ce qui se passe dans sa famille c'est pas les bonnes choses… mais ça, ça me regarde pas. C'est pas à moi de, de dire à cet enfant « nan c'est pas comme ça que ça marche ». Alors bien sûr pour des sujets où… le handicap ou des*

*choses… ou même, même l'égalité ou même la tolérance. On va leur rappeler tout ce qu'est loi, tout ce qu'est juridique. Que effectivement aujourd'hui on n'a pas le droit de… d'insulter une personne noire parce qu'elle est noire, parce que oui c'est puni par la loi. Ou on n'a pas le droit de rabaisser une femme parce que c'est une femme, oui parce que c'est puni par la loi. Mais je veux dire euh, ça on va leur dire après ils en feront ce qu'ils en veulent. C'est pas moi qui vais… C'est pas nous en tant qu'enseignants qui vont changer ça. Qui allons… qui vont ! Bravo [rires].*

**Vous avez parlé de confrontation entre l'enseignement de l'EMC et les familles. Qu'est-ce que vous mettez derrière ce terme ?**

*Confrontation de points de vue, confrontation de… je pense qu'en tant qu'enseignant on, on a un vilain défaut c'est qu'on pense toujours avoir raison. On pense toujours que notre point de vue est le bon. Et je pense que si on se remet pas en question sur ça, c'est ça qui emmène à la confrontation. La confrontation de… de… [soupir] de points de vue et de y a des parents qui ne souhaitent pas qu'on aborde certains sujets dans, dans nos classes. Et ce que je peux, peux comprendre. Voilà j'ai eu le cas toujours avec le mariage gay hein, un enfant qui/ deux enfants qui discutaient du mariage gay et qui euh… voilà un enfant qui disait à l'autre euh « nan mais t'façon on peut pas se marier quand on est deux hommes » et un autre petit garçon qui lui répondait « ben si on a le droit… mais pas chez nous ». Le « pas chez nous » euh, renvoyait à… à une question euh religieuse. Et, j'ai juste euh… cet enfant est venu vers moi en me disant « maitresse, hein on a le droit ? », j'ai juste répondu oui, et le lendemain, devant ma classe, j'avais les deux parents qui venaient… pour me… conseiller gentiment… de ne plus parler du mariage gay. Donc chose à laquelle j'ai répondu que euh… je (insiste sur ce mot) n'abordais pas le sujet du mariage gay, parce que c'était pas le lieu, mais que par contre je ne mentirai pas à leur enfant. Et que si on me posait une question de est-ce qu'on a le droit ou pas, je répondrai la vérité. Et c'est ça cette confrontation, cette confrontation entre nous (insiste sur ce mot), ce qu'on doit euh, cette question de… de vérité, qui est la nôtre ou qui est celle de la loi, et la vérité de ces familles qui euh, dans certaines familles, n'acceptent pas le mariage gay, n'acceptent pas les personnes de couleur noire. Et c'est cette confrontation qui fera que… ben que pour l'instant c'est euh… c'est très compliqué d'enseigner l'EMC sans se faire euh un peu taper sur les doigts par les parents. Et c'est une confrontation qu'est… je trouve qu'on met les enfants dans une situation qu'est pas, qu'est pas simple. Parce que soit ils se rallient de notre côté, du côté de l'école et du côté du, d'une vérité qu'on croit, à laquelle on croit nous, en tant qu'enseignants, en tant qu'administration, en tant que… en tant que fonctionnaires de l'Etat aussi… et à laquelle on se doit… parce que euh… notre travail c'est aussi de, de dire la vérité à ces enfants, de dire qu'aujourd'hui effectivement euh… on est dans une société où y a plein de différences et où on doit l'accepter. Et j'ai perdu le fil de ce que je voulais dire… Et, voilà ! Donc soit ils se rangent de notre côté, du côté de l'école, mais en faisant une certaine fracture avec leur famille. Soit ils se rangent de leur côté de leur famille et là ils auront une fracture envers… leurs camarades qui eux seront dans une démarche plus… positive. Ou… envers la société qui leur renverra que leur façon de penser n'est pas la bonne.*

**Dans votre discours, quand vous parlez de l'EMC, vous abordez plusieurs fois le thème de l'égalité filles-garçons. Est-ce que pour vous, l'enseignement de l'égalité filles-garçons à l'école c'est quelque chose qui est difficile ?**

*Alors je pense que l'enseignement de l'égalité filles-garçons [Silence]elle est facile… dans ce cadre de l'EMC. C'est-à-dire que… ben c'est pas compliqué hein, vous allez euh, sur internet ou sur euh, ou dans les manuels, vous avez des jolies séquences qui sont faites [Silence]. Donc… et les enfants sont plutôt euh… je trouve que sur ça on a bien évolué parce que les enfants sont plutôt réceptifs à ça et aujourd'hui ils arrivent à dire d'eux-mêmes dans une des premières séances que… oui les jouets de… de… de… de garçons les filles peuvent jouer avec, et les, et inversement. [Silence]. Et d'ailleurs, même moi, je me prends à mon propre jeu [rires]*

*et c'est pour ça, c'est là où je voulais en venir, c'est que dans l'EMC c'est facile mais au quotidien c'est pas si simple que ça. Parce qu'au quotidien on a tous… et toutes… été bercés par euh ça, à recevoir nos catalogues de Noël et à aller aux pages roses si on était une fille et aux pages bleues si on était un garçon. Ou… on allait dans les pages bleues, et on disait « tient je veux ce robot-là », et nos parents disaient « tu préfères pas une jolie poupée ? ». Donc je trouve que oui, c'est facile dans ce cadre-là, c'est facile de dire euh… voilà oui les garçons et les filles sont égaux, oui y a pas de différence, dans… ce cadre-là, au quotidien… je pense qu'on a tous et toutes nos propres représentations des choses et malgré que… que moi au quotidien j'essaye de prôner cette égalité, je me rends compte que des fois ben… c'est plus fort que/ enfin c'est pas plus fort que moi mais [Rires]c'est, c'est inconscient. Je pourrais véhiculer des choses qui ne seraient pas euh… totalement égalitaires. [Long silence]. Je pense que dans ma pratique aujourd'hui je suis… même si j'ai toujours euh… ce, cet arrière-fond qui me dit euh oui l'égalité, oui, oui, oui… Oui, effectivement, sauf que, dans les faits… je suis pas sûre d'être aussi égalitaire que… que ce que j'aimerais être, ou que ce qu'il faudrait être. Mais je… je, je, je… je défie qui, quiconque de pouvoir toujours être égalitaire [Rires]. Ou… d'essayer de faire son maximum. J'essaye de faire mon maximum, mais y a des fois où je rentre chez moi le soir et je me dis « tiens, là c'était peut-être pas… ce qu'il fallait faire ». [Silence].*

**Donc vous avez déjà pu remarquer dans votre pratique que par moments, je reprends vos mots, vous n'aviez pas été égalitaire ?**

*Oui. Je pense que je suis… C'est mon moment aveux [Rire gêné]. Mais je pense que je suis plus dure aujourd'hui avec une petite fille qu'avec un petit garçon. [Silence]. Et je pense que c'est… plus dur. Attention… Mais je pense que j'accepte… Je pense que dans ma tête, malgré tout, y a ce côté euh… une petite fille c'est soigneux, c'est… voilà, c'est des jolis cahiers, c'est une jolie écriture euh… c'est une, un enfant qui écoute plutôt bien en classe. Et disons que je serai moins… tolérante si une… une petite fille est plus turbulente. C'est quelque chose que j'associe plus… à un petit garçon. Je pense que… Voilà si on prend… Je vais être plus tolérante avec un… un petit garçon qui, qui serait un peu colérique, qui serait… turbulent, qu'une petite fille. Parce que dans mon, dans mon inconscient, dans mon… ouais dans mon… dans mon image euh… j'associe plus euh oui, les, le côté turbulent à un garçon qu'à une fille. Et ça des fois, je, je, je m'en rends compte. Je me rends compte que pour une même… une même crise de colère ou un même euh… des mêmes bavardages, je vais être plus… plus dure avec une fille qu'avec un garçon. Je pense qu'il y a des qualités qui euh… inconsciemment, malgré moi, sont plus… [Silence] sont plus… sont plus… je ne retrouve pas mes mots [chuchotements]. Euh… Y a des qualités qui sont plus féminines et des qualités qui sont plus masculines. Oui je sais ! Et même là en le disant, si vous voulez ça me [geste gorge serrée]… ça, ça, ça m'agace de dire des choses comme ça. Mais, au quotidien, c'est des choses que je, je remarque dans ma pratique. Que je remarque quand je remplis mes évaluations ou mes bulletins scolaires. Je remarque que je vais être plus… Je pourrai parler plus du caractère d'une petite fille dans un bulletin scolaire alors que… on en a euh, strictement euh, rien à faire. Je veux dire c'est pas le caractère d'un enfant qu'on juge à l'école. Alors qu'un enf… un petit garçon je serai plus… si y a un peu plus de débordement ça me gênera moins. [Silence]. Y a des adjectifs que je vais donner à des petites filles que je ne donnerais pas à des petits garçons. Dans les bulletins je mettrai pour une petite fille euh… ouais, élève euh, douce et agréable. Je ne mettrais pas ça pour un petit garçon. [Silence]. Et… et des fois même en l'écrivant je me dis « ça n'a rien à faire là ». Mais… c'est… voilà c'est, c'est… Ben c'est des, c'est des choses qui… qui moi-même ont marqué je pense… mon enfance et ma scolarité. Combien de fois sur mon bulletin on a dû mettre euh… élève euh, sérieuse et… et agréable. Je pense qu'on l'aurait peut-être moins mis si ça avait été un garçon. Quoi que sérieux si, agréable moins. [Silence].*

**Plusieurs fois dans votre discours vous avez utilisé le terme « inconscient » ou « inconsciemment ». Qu'est-ce que vous mettez derrière ce terme ?**

*[Silence]Disons que c'est pas… quand je dis inconsciemment c'est pas… [Silence]. J'ai l'impression que ça ne vient pas de moi, si vous voulez [rires étouffés]. J'ai l'impression que cette différence que je peux… que je peux faire, elle est pas aujourd'hui parce que je considère plus… un petit garçon ou un homme plus tard qu'une femme, au contraire. J'aurais presque envie de plus euh… pousser les femmes à, voilà… à s'extraire un peu de ça. Mais je pense qu'on a euh… je pense que c'est, c'est, c'est la construction… c'est ma construction à moi qui est personnelle, qui a été euh, voilà, au niveau des études et je pense que aujourd'hui… on… tout le monde… a des… des images ou des stéréotypes… qu'il véhicule parce qu'ils ont été véhiculés… avant. Parce que nous-mêmes, on a été confrontés à ces stéréotypes et malgré le fait qu'on veut s'en extraire au maximum… y a des choses euh… oui inconscientes… qui sont plus… plus fortes que nous, qui… ben qui malgré nous euh passent un peu au travers de… de cette euh… de cette égalité parfaite qu'on voudrait se donner quoi. [Long silence]. Et en… en discutant avec euh, voilà mes collègues euh, on discute beaucoup de ces questions-là parce que c'est des choses quand même qui sont… importantes. Et j'ai une de mes collègues qui… qui m'a dit un jour… « je suis plus dure avec les petites filles… parce que de toute façon tout le monde sera plus dur… avec elles dans leur vie ». Et je me suis vraiment posé la question… [raclement de gorge] de savoir si… moi aussi, j'étais plus dure avec les filles dans ma, dans ma classe que… qu'avec les garçons. Je ne pense pas que je suis plus dure, par contre je pense que je les pousserai plus… à leur maximum. Parce que… parce que d'un autre côté j'ai envie de ce côté euh… libérateur aujourd'hui des… des femmes, et de ce côté euh où il faut que, ben qu'elles avancent par elles-mêmes quoi. C'est fini ce patriarcat et ce… Et du coup j'ai l'impression de… oui de, de plus les pousser. Pas d'être plus dure, mais d'en attendre plus. Parce que moi j'ai été une petite fille et parce que je pense que… on m'en a demandé plus aussi. [Silence]. Plus sérieuse, plus… plus cadrée, plus soigneuse, plus… plus combative que mes autres petits camarades qui étaient des garçons. [Long silence].*

**Vous avez dit que dans votre pratique il était difficile de s'extraire des images et des représentations que vous aviez. Est-ce que vous pouvez développer cette idée ?**

*Avec des cas pratiques de choses comme ça ? En quoi il est difficile de s'extraire de ça ? Euh… je pense que inconsciemment, je répète un peu ce que… enfin… je pense que ma pratique de, de, de, d'enseignante, aujourd'hui, elle débute et du coup elle se calque un peu sur euh… sur ben… la représentation que moi j'avais de mes enseignants quand j'étais enfant. Et euh… donc des fois, on a tendance à trop reprendre leur euh… leur modèle. Sauf que aujourd'hui ben , entre temps on a évolué sur euh, sur plein de choses. Et par exemple quand… quand je fais mes équipes en sport… à mon époque c'était pas compliqué hein, on prenait les deux petits sportifs masculins de la classe, et on en faisait les chefs d'équipes. Aujourd'hui, instinctivement, quand je vais regarder mon groupe classe, je vais voir ces deux enfants… Je vais voir mes deux petits sportifs masculins… Je ne vais pas les prendre, parce que… derrière cet inconscient qui me ferait les choisir eux, j'ai cette petite voix de, de l'égalité filles-garçons qui me dit : non, attends, tu vas prendre une fille et un garçon… et comme ça on sera… égalitaires. Mais, de prime abord, j'avoue que l'image tout de suite de mes deux chefs d'équipes c'est mes deux petits euh… cowboys euh… guerriers là.*

**Quelles représentations vous avez des enseignants qui ont été les vôtres ?**

*Alors en primaire, euh… une bonne image. Des enseignants qui… qui m'ont marqué, je pense que je me rappelle encore des noms d'à peu près… de chacun. Mais surtout de, de mon enseignant de, de CM1-CM2 il me semble… un homme ! Qui euh, bizarrement… avec une euh… une sensibilité et une approche des choses qui était plus… plus égalitaire peut-être… que mes enseignantes… ont pu avoir. Il était moins dans ce… dans cette euh… dans ce classement, dans cette euh… dans cette comparaison filles-garçons. Et je pense que c'est lui qui m'a, qui aujourd'hui m'a, me pousse peut-être à me remettre en question un petit peu plus. Mais*

*globalement euh… je pense qu'on devient… on devient pas enseignant si on a une mauvaise image euh, de ses enseignants. [Silence].*

**Je pense que l'on va s'arrêter là. Est-ce qu'il y a quelque chose que vous souhaitez ajouter ?**

*Euh… euh, je ne sais plus. Non… je pense que… je pense que les… il faut aussi euh… Je pense qu'aujourd'hui on se voile un petit peu trop la face sur ces questions-là, sur les questions d'égalité et de… Effectivement on voudrait tous arriver à une égalité euh… filles-garçons euh… parfaite. Mais il faut pas oublier aussi euh… le… le milieu social duquel on vient. Il sera plus facile euh… de, de se… de se poser des questions, de se remettre en question, je pense, dans une, dans un milieu social où euh… effectivement femmes et hommes sont plutôt euh… sont plutôt sur le même pied d'égalité. Mais je pense que pour des enfants qui n'ont pas cette euh, cette vision-là chez eux… il faut pas que, notre version de la chose et la version qu'ils ont à la maison soient… soient totalement euh… opposées. Il faut faire attention à ça je pense. Je pense qu'on peut pas aujourd'hui arriver en classe et donner tous nos beaux principes et nos belles euh… nos beaux, dogmes euh… d'égalité, sans réfléchir un peu à ce que eux ils vivent au quotidien. C'est tout.*

**Pour terminer, je vais vous demander de choisir le prénom qui sera le vôtre dans cet entretien et les suivants.**

*Un prénom ?! Et ben, choisissons euh Valentine. Ouais, j'aime bien Valentine.*

**Est-ce que vous sauriez m'expliquer ce choix de prénom ?**

*Valentine ? [Rires] Je sais pas, ça m'est venu euh [rires] naturellement.*

**Retranscription de l'entretien n°2**

Entretien n°2 – Valentine

22 janvier 2020

**Pour commencer ce deuxième entretien, est-ce que vous avez quelque chose à me dire suite au premier entretien qu'on a fait toutes les deux ?**

*Non, pas réellement. Mais il y a peut-être des choses qui vont me revenir au cours de l'entretien.*

**D'accord. Je vais revenir sur des choses que vous m'avez dites lors de votre premier entretien. Quand je vous ai demandé à quoi servait votre métier, vous avez parlé du « devoir d'affranchir les enfants ». Les affranchir de quoi ? ou de qui ?**

*De les affranchir… de qui… euh… de qui c'est pas réellement ma première problématique. De quoi ? Ce serait les affranchir de [long silence] du monde dans lequel on vit actuellement et qui pourrait être euh… envisagé d'une mauvaise façon pour moi. Ce serait les affranchir de… c'est dur hein. Les affranchir de… du contexte dans lequel ils peuvent être au quotidien. Alors attention ! C'est pas faire une fracture entre leur famille et nous, mais c'est plus leur proposer une autre vision des choses, peut-être. C'est plus leur, leur montrer que effectivement on a tous notre façon de voir le monde mais qu'il en existe plein d'autres et que c'est pas forcément la nôtre qui est la bonne ou la meilleure.*

**Donc vous parlez de les affranchir du monde dans lequel on vit aujourd'hui. Quel est ce monde ?**

*C'est un monde où on entend beaucoup de choses, où on voit beaucoup de choses, où on est euh… confrontés de plus en plus à euh… j'ai pas envie de parler de politique mais euh des extrêmes quand même politiques. Et surtout qu'ils se sentent bien dans le monde où ils sont. Qu'ils se sentent pas euh… Qu'ils se sentent en adéquation avec le monde où ils vivent en fait. Ce serait plus ça ma… mon objectif. Et de… de leur expliquer que, effectivement, le monde qu'ils côtoient aujourd'hui… et ben, il faut qu'ils aient une volonté de le rendre meilleur, et pas de, de, de, de, de se… je perds mes mots… de se laisser euh… aller dans un monde qui ne leur correspondrait pas. C'est qu'ils soient un petit peu… combatifs et qu'ils aient de nouveaux projets et de bons projets si j'ose dire. Mais je veux/ C'est difficile, c'est toujours difficile parce que je veux pas non plus qu'ils… je veux pas en faire des mini-clones, je veux pas qu'ils soient tous comme moi. Je veux qu'ils s'affranchissent de, de justement, de ça. De nous notre rôle, effectivement et on va pas se mentir, on a envie, je pense que les profs actuellement on tous une envie de, d'un monde plus/ enfin j'espère, d'un monde plus tolérant et plus… plus ouvert. Et c'est ça, quand je parle d'affranchissement c'est ça que j'ai envie, qu'ils acceptent aujourd'hui de laisser un petit peu leurs euh leurs points de vue ou leurs opinions sur quelque chose de côté et qu'ils écoutent un petit peu aussi les opinions des autres.*

**Vous m'avez également dit que le professeur des écoles devait « les faire évoluer du bon côté », en parlant des élèves. Quel est ce « bon côté » ? Et en parallèle, est-ce qu'il y a un mauvais côté ? Si oui, quel est-il ?**

*Alors je ne pense pas qu'il y ait de mauvais côté parce que finalement mon bon/ le côté que je pense bon pourrait être mauvais pour quelqu'un d'autre, je pense. Mais je pense que aujourd'hui on a quand même des problématiques… qui faut tirer vers le bon côté, que ce soit les problématiques euh… écologiques par exemple. Qu'ils prennent conscience que, actuellement y a quand même un danger et qu'il faut être conscient de ce danger, et responsable, je pense que chacun prenne sa part de responsabilités. Et aussi, les faire passer du bon côté si j'ose dire, je ne sais plus quelle expression j'avais utilisée, mais euh… sur le côté qui moi me tient à cœur le plus ce serait le côté de la… de la tolérance. C'est vraiment la mission qui pour moi est le plus important, qui est la plus importante dans notre métier et qui est de leur faire euh accepter que aujourd'hui on vit dans un monde où ben tout le monde n'est pas pareil et que*

*heureusement. Et c'est ça, c'est ce côté, c'est cette volonté-là, de les faire euh, pas passer du bon côté, je me suis mal exprimée en fait parce que maintenant quand je me le redis je me dis que ça va pas ce que j'ai dit [rires]. Mais ce serait les… ce serait leur apporter la clairvoyance. Que… je pense qu'aujourd'hui il faut que chaque citoyen aujourd'hui doit absolument avoir, sur le monde actuel dans lequel on vit. Et… espérer faire naître en eux une… une petite étincelle qui se dira euh… eh ben effectivement dans le monde où on est aujourd'hui y a plein de choses à faire. Et plein de belles choses. [Long silence] Mais, je… c'est compliqué, c'est toujours très compliqué je trouve de… j'ai l'impression qu'on a quand même une place/ enfin, une impression, c'est pas une impression en fait. On a quand même aujourd'hui une place très importante dans la vie de nos élèves, on les voit 8 heures par jour, donc euh… je pense que c'est de notre devoir de leur apporter, pas que des savoirs euh pédagogiques, d'apprendre à faire une division et de voilà, mais aussi de les… de les confronter un petit peu à leurs euh à leurs clichés qu'ils pourraient avoir ou à leur euh à leur façon de penser qui est amenée par, par plein de choses et pas que par le cercle familial. Parce que souvent on oppose toujours et/ peut-être dans mon discours on a l'impression que j'oppose la famille et l'enseignement mais nan. Aujourd'hui les enfants ils… ils se confrontent euh… entre eux, et ils se rendent bien compte que, que finalement ben tout le monde n'a pas, n'a pas la même façon de voir le monde et rien que ça, pour moi, c'est déjà les affranchir, c'est déjà une façon d'affranchir les enfants, de les confronter entre eux et de… et oui et de les amener à se poser des questions… à réfléchir.*

**Dans le premier entretien, quand vous vous exprimiez sur votre rapport à l'EMC, vous m'avez dit que pour vous « il masque un peu ce qu'on fait à l'école ». Je voudrais savoir ce que vous entendez par là : de quel masque parlez-vous ? Avez-vous le sentiment de porter un masque quand vous enseignez l'EMC ?**

*Alors, je ne me rappelle plus exactement du contexte dans lequel j'avais dit ça… Oui je disais que effectivement euh, mettre un créneau d'EMC actuellement dans mon emploi du temps… ça me perturbe. Ça me perturbe parce que finalement je me dis… est-ce que… aujourd'hui, je me dis tiens on est jeudi matin tiens j'ai ma séance d'EMC bam ! J'ai prévu, je sais pas une séquence sur euh, les droits des enfants… est-ce que effectivement il fallait que j'attende ce jeudi 24 janvier pour la commencer… non. Je pense que ça se fait au quotidien et je pense que l'EMC devrait se faire au quotidien. Je pense que… et j'ai un problème avec euh… éducation morale et civique, je crois que ça me pose un problème. Enseignement pardon. Enseignement moral et civique. J'ai un problème avec ce/ enseignement civique ça me pose pas de problème bizarrement. Parce que civique pour moi ça renvoie à… à être un bon citoyen et ça… ça renvoie à la loi, à ce qu'on a le droit de faire ou pas. La morale pour moi c'est quelque chose d'un peu plus… complexe… et d'un peu plus personnel. Je suis sûre que y a des choses que je trouverais… morales et vous nan, ou inversement. Et c'est pour ça que je me dis que, finalement est-ce que moi l'enseignement moral et civique que je dispense dans ma classe… est-ce que c'est le même que dispense ma voisine ? Et finalement est-ce que… c'est pas un… un joli mot, un joli… acronyme, pour euh… pour fina/ oui je/ enfin… pour euh finalement nous… nous mettre un peu tous euh… face à notre/ face à nos responsabilités et je me dis finalement… est-ce que l'EMC c'est que à nous de le faire ?... Est-ce que finalement parler des droits des enfants ou… ou du handicap ou de tous ces sujets-là… est-ce que y aurait pas une… un co-enseignement à faire avec euh… avec les familles. Et je trouve que de plus en plus d'ailleurs on voit que les enfants arrivent euh pendant une séance d'EMC avec des… des, des, des, des… des stéréotypes qui sont beaucoup beaucoup moins ancrés. Je veux dire ils/ alors que peut-être dans certaines écoles ou dans des milieux plus… plus ruraux y a moins de… où y a moins d'effet d'immigration, où y a moins de choses-là, on est encore sur ces questions, peut-être. Actuellement en tout cas moi je, je ressens pas la nécessité de faire euh… une séance d'EMC par semaine parce que finalement j'en fais tout le temps. Et quand je parle de masque ce serait plus euh [silence] En fait j'ai pas envie qu'on… qu'on m'oblige à… à enseigner l'EMC d'une*

*certaine façon… J'ai l'impression qui faudrait le… le vivre euh plus, le vivre et… et l'enseigner/ en fait nan, ça me pose un réel problème, plus j'y pense plus ça me pose un problème, en fait. Parce que je me dis, qui on est quand même pour enseigner… une morale. J'ai l'impression qu'on est encore dans les années 50… et qui y avait des cours… je sais pas, ça me pose un réel souci en fait, vraiment. C'est… je sais pas, c'est quelque chose de très… oui, c'est vrai que quand je fais EMC j'ai l'impression de porter un masque, un masque un petit peu d'un… d'une comédienne, j'ai l'impression d'être en comédie. Et j'ai l'impression que, surtout… que en fait on… je me dis que actuellement les programmes d'EMC sont pas adaptés aux vraies situations de classe. Alors après, on est bien d'accord qu'on est libre de faire euh notre propre euh pédagogie et que, que on pourrait très bien dévier sur un autre sujet. Mais moi actuellement les problèmes que je rencontre dans ma classe et que je voudrais… aborder, je les fais pas pendant mon cours d'EMC, je le fais au moment où je rencontre le problème et où là je sens qu'il y a un réel besoin de discussion et d'échange entre les élèves sur euh sur certains sujets.*

**Est-ce que vous pouvez développer la phrase « quand j'enseigne l'EMC j'ai l'impression de porter un masque et d'être comédienne » ?**

*J'ai l'impression que… je suis pas quelqu'un de défaitiste ! J'aime pas trop ça, mais je me dis finalement, faire un… une belle séquence sur euh, la tolérance/ alors oui c'est très bien, on va pas se mentir oui, mais finalement est-ce que… ces enfants comprendront pas mieux ce qu'est la tolérance à partir de leur euh, de leur vécu à eux. Ou alors, d'une situation où ils se seront sentis dans une situation d'injustice et où ils auront/ ils trouveront que, que moi ou que quelqu'un d'autre ou que, une chose qu'ils ont vu ne fait pas partie de la tolérance. J'aime pas ce… ça me pose vraiment un souci de me dire : aller, aujourd'hui on fait EMC c'est comme ça ! Je… Je trouve ça pas naturel en fait, et c'est dans ce sens-là, ce masque. J'ai l'impression qui… J'ai l'impression de devoir attendre un moment pour parler de sujets qui sont là tout de suite et qui doivent être traités tout de suite, pas demain ou pas vendredi selon un emploi du temps quoi.*

**Lors de votre premier entretien, vous avez dit « l'EMC c'est un peu de l'hypocrisie ». Est-ce que vous pouvez développer cette idée ?**

*Alors pour moi c'est un peu de l'hypocrisie dans le sens où… [soupir] Je me dis que malheureusement… c'est pas avec une séance de 45 minutes… qu'on va changer les choses. Y a un travail plus profond à faire. Je serai contente, et à l'aise, plus à l'aise que contente en fait, d'enseigner l'EMC quand… ça fera une partie intégrante des programmes. Quand… on aura vraiment… des… et aussi quand on aura vraiment des… des appuis pour enseigner l'EMC… Parce que finalement on parle de handicap, par exemple… et oui on dit que… que voilà il faut être tolérant au handicap, qu'il faut être euh... mais finalement est-ce que nos élèves ça leur parle ? Ils sont pas dans cette situation hein. Je suis pas sûre que actuellement vu ce qu'on propose aux enfants, est-ce que ça leur parle vraiment. Alors je parle pas de les emmener dans un centre de rééducation et qu'ils voient euh des personnes handicapées euh/ voilà. Mais je me dis… Aujourd'hui y a des gens qui luttent… pour… améliorer le quotidien des personnes en situation de handicap… est-ce que finalement ces gens-là on pourrait pas les faire venir ? dans nos écoles. Et qu'est-ce que moi j'ai de légitime aujourd'hui à… à parler d'une situation qu'en fait je connais pas. Pour moi c'est dans ce sens-là cette hypocrisie, c'est une hypocrisie où… eh ben malheureusement on me demande d'enseigner quelque chose que je connais pas. Et en fait j'ai peur que… finalement… l'EMC ce soit une petit peu une euh… un… un moment où… le prof finalement donnera plus… son ressenti, son émotion par rapport à certains sujets… que vraiment… une euh… un enseignement. [Long silence] Et je pense que le mot aussi enseignement en fait, enseignement civique et moral me pose problème. Enseignement ? Enseignement de quoi ?... [Long silence] Et ben je me pose la question encore aujourd'hui moi. Je me dis est-ce qu'on a/ enfin, j'en reviens toujours au même point mais… est-ce qu'on a besoin de ça ?[Long silence].*

**Je vais maintenant revenir sur le sujet de l'égalité filles-garçons. Quand vous en parlez dans votre premier entretien, vous évoquez un « arrière fond qui vous rappelle d'être égalitaire ». Quel est cet « arrière fond », ou qui ?**

*Euh… Ben je pense que c'est plusieurs choses ! Je pense que déjà premièrement c'est… c'est quelque chose… qui vient de moi dans le sens où c'est… un sujet sur lequel je suis sensible… parce que… je pense que aujourd'hui, on a un réel euh c'est un des réels enjeux sociétaux… je pense qu'y a ça. Je pense aussi que aujourd'hui malgré tout on est de plus en plus sensibilisés avec les réseaux sociaux, les journaux, la télévision, je pense qu'on est de plus en plus sensibilisés et je pense que... des fois j'ai une… une petite case qui s'allume et qui dit « tiens, oublie pas ça quand même ». Et pis je pense que… je pense que les enfants nous le font sentir aussi… je pense que… je pense que/ et je pense que les… petites filles sont beaucoup plus sensibilisées que nous on pouvait l'être… et je pense que du coup tout se mélange un peu et ça fait que aujourd'hui… par moment j'ai des petites euh… oui, des petites euh, des petits relents dans mon esprit qui me disent « ah attention fais attention. Fais attention à être égalitaire ». Et je pense que y a une part aussi de… d'inconscient je pense parce que finalement euh quand ça arrive j'y réfléchis pas tant que ça et ça vient tout seul. Mais je me dis que oui on est, on est de plus en plus sensibilisés et euh du coup je pense que c'est quand même un des… un des futurs cheval de bataille de l'école…*

**Vous dites à l'instant « il y a quelque chose d'inconscient quand ça arrive ça vient tout seul ». C'est quoi ça ? Quand quoi arrive ?**

*Quand euh… Quand dans ma tête je vais me dire « ah attention, là dans cette situation euh… ». Alors soit attention d'être égalitaire ou alors, tiens, là t'as peut-être pas été très juste. T'as peut être pas été très égalitaire pour le coup. [Long silence]. Voilà, je pense qu'aujourd'hui il faut faire attention. Il faut faire attention à tout ça et que… je pense que y a 10/15 ans on en parlait moins… on y réfléchissait moins. Et aujour/ et ça renvoie aussi à… à des situations personnelles que j'ai pu vivre en tant que femme et qui euh… et qui euh… me mettent un petit flashback peut-être [rires]. Et me disent euh ça tu l'as vécu toi et tu veux pas que… que ces filles ou que ces garçons parce que bizarrement quand on parle d'égalité filles-garçons on axe plus notre réflexion sur… notre réflexion, pas notre réflexion mais… on a l'impression que l'égalité est… est toujours d'emmener un petit peu plus les filles mais je pense que c'est pas totalement ça… et voilà je pense que oui ça me renvoie peut-être des fois à des… à des situations où quand on était en maternelle bizarrement j'avais l'impression qu'on me proposait que de faire des perles et jouer à la poupée, et pas de faire des constructions. Et je me dis ben aujourd'hui, non ! Je me dis tu peux plus faire, tu peux pas faire ça. Et surtout, qui on est en tant qu'enseignant pour dire ben nan, toi tu vas faire des perles pis ton copain Théo ben lui il fera des constructions. [Silence]Et Théo il a peut-être envie de faire des perles. Qui sait ?*

**Et ces situations personnelles dont vous parlez, est-ce qu'il y en aurait une que vous pourriez développer un peu plus ?**

*[Ton enjoué] Alors oui, j'en ai une qui vient tout de suite bizarrement ! C'est quelque chose qui s'est passé à l'école aussi. J'étais en CE1 je crois, ou CE2 peut-être, et on passait les… les évaluations et euh… c'était une évaluation qui se faisait sur 100 et euh… j'étais, je travaillais bien en CE1-CE2 [rires] et j'avais eu 99 sur 100. Et mon copain Maxime avait eu 99 sur 100 aussi. Et on était tout content d'avoir eu 99 sur 100 et là la maitresse est venue et à mis 100 à Maxime parce que c'était un garçon et qu'il avait fait un effort pour son écriture. Et là j'ai trouvé ça mais d'une injustice ! Et je lui ai dit à la maitresse, je lui ai dit « mais moi aussi c'est bien écrit », elle m'a dit « oui mais toi t'es une fille c'est normal ». [Silence] Et je vous jure que ça m'a/ et je suis rentrée chez moi le soir et j'en ai pleuré, j'étais, enfin j'ai trouvé ça injuste ! Voilà, voilà une situation qui m'a [tape son poing dans la paume de sa main]. Et du coup, oui je pense que y a tout…ces choses qu'on a pu vivre nous, en tant qu'enfant ou en tant que, qu'adolescente ou femme qui nous renvoient aussi à… à ça et à cette volonté ben de… de*

*faire évoluer les choses. Et je me rappelle aussi des… des Noëls, des Noëls où quand, quand je faisais ma liste au Père Noël ben bizarrement mes parents m'ouvraient les pages du catalogue euh filles, et j'avais pas le/ enfin, de/ peut-être que si/ peut-être que j'aurais pu commander un camion de pompier finalement si j'avais voulu, je pense que mes parents auraient pas euh mais bizarrement on m'ouvrait mon catalogue à la page des filles. [Silence] Et du coup c'est des petites choses, c'est des petites choses mais qui euh quand on est enfant je pense que… je pense que ça marque, la preuve, je m'en rappelle encore aujourd'hui, d'une évaluation que j'ai fait en CE1. Et… je pense que aujourd'hui c'est une, enfin… y a des situations qui pour nous semblent euh [soupir] … qui semblent euh… je saurais même pas dire euh normales mais insignifiantes, c'est insignifiantes le mot que je cherchais. Mais je me dis pour un enfant de 4/5 ans c'est une réelle injustice, on se rend pas compte mais c'est une réelle in.jus.tice (mot haché). Un enf/ un petit garçon qui veut aller euh jouer aux perles et à qui finalement on propose pas en fait les perles, à qui pour euh dans notre tête il va aller jouer aux Legos. Mais je trouve que c'est d'une injustice et c'est d'une… violence même, j'irais même jusqu'au mot violence, pour un enfant de 5 ans. C'est, enfin c'est une réelle violence, et c'est pour ça que j'essaye aujourd'hui… d'être plus attentive à tout ça, en tout cas d'essayer au maximum de moins euh de prôner une égalité… tout le temps, j'essaye, parce que je vais pas mentir c'est pas… des fois y a des… j'y pense pas, mais bizarrement quand je rentre chez moi j'y pense.*

**Dans l'entretien précédent, lorsque vous analysiez votre pratique, vous disiez que vous vous rendiez compte que par moment vous n'aviez pas fait votre maximum pour être égalitaire. Que ressentez-vous dans ces moments-là ?**

*Ben je ressens pas de… je ressens pas de fierté, je vais pas mentir [rires]. Euh, alors ça dépend de… ça dépend de quelle situation. Si c'est une situation face aux élèves, là ça va vraiment me… ça va vraiment me peiner, je vais vraiment le ressentir et je vais vraiment me… me remettre en question, me dire bon ben comment t'aurais pu faire pour faire mieux. Après si ça arrive tout de suite avec les élèves et que je m'en rends compte sur le moment je vais m'excuser. Je vais dire « oui c'est vrai t'as raison, j'ai pas été juste, c'est vrai ». Si c'est une chose comme l'autre fois dont je parlais, un bulletin ou… ça va pas arriver tout de suite déjà, je vais pas me remettre en question tout de suite, enfin… je vais pas le voir tout de suite, il va falloir un petit peu de temps, le moment où je vais relire mes, mes LSU, et où je vais me dire « y a quand même un problème là, entre euh ce que t'écris… et euh ce que t'écrirais par exemple pour une fille et ce que tu écrirais par exemple pour un garçon ». Et là je vais me dire bon, comment tu pourras peut-être faire mieux ? Et là je vais y réfléchir, mais je vais pas non plus mentir, j'ai déjà rendu des bulletins… en y faisant pas très attention. Et finalement c'est après, c'est sur le plus tard que je vais me dire… « c'est quand même pas folie-folie ce que t'as fait ». Et je pense que ça a quand même un impact/ je pense que plus le temps passera et plus ma carrière avancera, je pense plus… plus je serai à-même de… de les ressentir avant, enfin de… d'y faire plus attention et du coup d'être plus… optimale dans cette égalité filles-garçons. Par contre j'ai oublié la question, je ne sais plus ce que c'était la question [rires].*

**Je vous demandais ce que vous ressentiez quand vous vous rendiez compte que vous n'aviez pas été égalitaire. A l'instant vous avez commencé une phrase que vous avez interrompue, vous avez dit « ça a quand même un impact »/**

*Sur moi ?*

**Je ne sais pas, à vous de me le dire.**

*Ben de toute façon ça, ça, ça, ça, ça  a des impacts, ça a des impacts sur l'enfant, enfin… y a des enfants pour qui ça n'a pas d'impact… parce que je pense qu'il y a des enfants qui ne sont pas encore… sensibles à ce sujet… y a des enfants qui [soupir] qui sont habitués, on va pas se mentir y a des enfants qui depuis la petite section, quand on fait les équipes en sport ben les chefs de groupe c'est des garçons. Et pis y a plein de… de petits garçons qui sont habitués au fait que… ben quand on a un petit moment de calme en classe on propose des mandalas aux*

*filles pis aux garçons bon, on leur propose de faire… du pixel ou des kaplas quoi. Donc je pense que ça a un impact sur eux et pis ça a un impact aussi sur moi, parce que ça me remet… ça remet en cause deux choses. Ça remet en cause mon travail d'enseignante parce que c'est pas ce que j'ai envie de transmettre, et pis ça me remet, ça remet en cause moi, la personne que je suis, parce que je me dis, t'as plein de grands idéaux c'est bien joli, mais finalement quand il faut les mettre en pratique ben, tu le fais pas… donc je pense que c'est ça l'impact aussi. C'est pas l'impact… y a un impact en tant qu'enseignante et pis y a un impact en tant que, en tant que femme. Y a un impact sur euh… je veux dire on est dans une société qui est de plus en plus… enfin… qui tente à être de plus en plus féministe, égalitaire… et finalement moi, qui suis, qui me revendique plutôt d'une volonté euh féministe et égalitaire, ben en fait y a des moments où je le suis pas… Et je pense que… c'est dur à accepter en fait ! C'est dur de se dire que, que tous ses idéaux et ses… ses pensées qu'on défend corps et âme le samedi soir avec ses copains ben en fait on le fait pas dans sa classe quoi, et on le fait pas aux futures générations, à qui on a envie justement euh… de, de donner ce goût un peu de, de de, ben de de, de l'égalité tout simplement.*

**Vous avez également évoqué le fait que vous étiez plus dure avec une fille qu'avec un garçon et que « c'était plus dur »/**

*Alors, je vais vous avouer quelque chose… j'ai longtemps, longtemps repensé à cette phrase depuis notre dernier entretien. Ça m'a… Je sais pas si c'est [rires] de l'avouer qui m'a perturbé… ou si c'est vraiment le fond. J'y ai vraiment beaucoup beaucoup réfléchi. [Silence]Et encore actuellement j'y réfléchis parce que je… j'arrive pas à trouver de véritables raisons… qui justifient ce comportement… Y a une petite voix en moi qui me dit… et dont j'aurais envie de m'affranchir pour le coup, qui me dit euh… « la vie elle est plus dure quand t'es une femme »… donc il faut dès le début… avoir conscience de ça. Et d'un autre côté je me dis c'est horrible ce que tu fais. Parce que finalement, elles vont avoir une vie dure et toi dès le début tu les assommes un petit coup… Et je pense qu'aussi ça vient de, ça vient aussi du, de, de mon éducation où on a… de mon éducation tant par l'école que par mes parents, où on m'a toujours dit, « attention t'es une fille faut pas faire de vagues, faut te tenir bien, faut être polie, faut, faut… », je pense que ça vient de tout ça, mais euh… et effectivement depuis notre entretien, j'essaye maintenant, de… de réfléchir avant de dire quelque chose à une élève, à me dire « attends, est-ce que tu le dirais si c'était un élève ? est-ce que tu le reprendrais aussi… d'une façon aussi virulente ou d'une… ». J'y réfléchis, mais en fait j'arrive pas à trouver de réponses à votre question je suis désolée parce que je suis en… profonde réflexion sur ce sujet.*

**Pourquoi est-ce que la vie vous parait plus dure quand on est une femme ? Qu'est-ce qui est plus dur quand on est une femme ?**

*Tout ! Tout ! Je vais pas mentir, pour moi tout. Je pense qu'on part pas avec les mêmes euh… les mêmes cartes. Je pense que… je vais parler que du point de vue scolaire et travail hein, parce que point de vue… privé bon, c'est pas trop ce qui, ce qui fait que pour une femme ce soit plus dur ou pas. Mais aujourd'hui on voit bien que, que une… que les filles par exemples vont de moins en moins dans les matières scientifiques parce que y a une peur de l'échec, parce que y a une peur de, de plein de choses. Les femmes sont beaucoup moins actives sur le marché du travail, sont beaucoup moins… Et ! de leur peur de pas y arriver et aussi d'une… d'une volonté de, du marché économique qui fait qu'une femme dans sa carrière sera moins… rentable si j'ose le dire qu'un homme, parce que elle va tomber enceinte, elle voudra des enfants ou nan mais en tout cas aujourd'hui on a plus peur d'embaucher une femme qu'un homme. Aujourd'hui dans le privé une femme gagne moins qu'un homme et je pense que ça c'est des choses… qui rendent la vie plus dure à une femme. Mais, plus mon discours avance et plus je me dis que c'est contradictoire ce que je dis. Parce que finalement… je voudrais/je… je suis plus dure parce qu'en fait je voudrais les, je voudrais les pousser pour qu'elles soient plus combatives et qu'elles abandonnent jamais. Mais d'un autre côté je me dis finalement est-ce que être plus*

*dure c'est pas la chose qui les fait abandonner ? [Silence] Cet entretien me perturbe beaucoup [rires]. Je vais pas mentir ça me remet vraiment en… en question sur euh beaucoup de choses. Mais oui, malgré tout je pense que… c'est plus dur pour une… pour une femme que pour un homme… dans le monde euh, du travail/ et c'est pour ça que j'ai envie de pousser les petites filles. Et quand je dis « je suis plus dure avec les filles qu'avec les garçons »… c'est plus dure dans le sens où… où j'ai envie qu'elle y arrive quoi. Et du coup je ferai tout ce qui est en mon pouvoir pour qu'elle y arrive. Et je la pousserai le plus possible…*

**Cette peur de l'échec dont vous parlez, est-ce que c'est une peur que vous, en tant que femme, vous avez ressentie au cours de votre vie ?**

*Qui n'a jamais eu peur de l'échec je pense. C'est/ enfin quelqu'un qui aujourd'hui… arrive à dire euh moi j'ai jamais eu peur de pas y arriver… je le crois pas trop. Enfin, je pense que chacun… est confronté un jour ou un autre à… à un échec ou à une peur de l'échec. Après je sais pas si c'est… le fait… d'être une femme qui m'a fait avoir… qui m'a fait avoir peur de l'échec. Mais oui je pense que oui, oui j'ai été confronté à… en tout cas à, à des échecs bien sûr et à des peurs… et à des peurs oui, à des peurs de, de pas y arriver. Et je pense qu'on a… aujourd'hui on a tous cette… cette peur de l'échec, enfin c'est… dur hein. Vous pouvez répéter la question s'il vous plait ? [rires] Je suis… perturbée, non vraiment.*

**Je vous demandais si cette peur de l'échec dont vous parliez vous l'aviez déjà ressentie dans votre vie de femme.**

*Oui, oui oui, oui. Que ce soit des échecs euh… dans ma vie privée ou dans ma vie, dans ma vie professionnelle. Je pense qu'on a tous euh… je pense par exemple que le moment du concours voilà de, de professeur des écoles, je pense que y a eu… y a eu un moment où je me suis dit euh « je vais pas y arriver, c'est pas fait pour moi, c'est pas… je suis pas… je suis pas assez bien pour faire ça ou je suis pas assez bien pour y arriver ». Je pense que, oui je pense que j'ai été confronté et que… j'aimerais que plus personne y soit confronté mais c'est impossible.*

**Vous avez également dit que vous vouliez pousser les petites filles et les rendre plus combatives. Pour mener quel combat ?**

*[Long silence] Pour mener quel combat ? Pas pour mener quel combat… enfin si, je, je, pour euh… Déjà premièrement pour être prête à mener le combat ! Avant même, avant tout. Et pour pas… pour que jamais, jamais… elles se sentent moins bien que… que leur voisin. Parce que… on dit que depuis le CE2 hein, dès le CE2 les petites filles se sentent moins bien que leurs camarades garçons. Et je me dis que c'est quand même un réel problème, CE2, ils ont 8 ans. Qu'est-ce qui fait que dans leur esprit aujourd'hui, à 8 ans, les petites filles se sentent déjà moins bien que les garçons ? Moins bien, pas moins bien, mais qu'en tout cas elles se sentent moins capables de réussir… Et c'est ça, c'est sur, c'est ça mon combat. Mon combat à moi c'est qu'elles soient prêtes… que plus jamais elles se disent… nan je suis moins bien, nan j'y arriverai pas. Et leur combat à elles, c'est justement… de mener ce, ce combat qui… qui est ben la confiance en soi quoi, et de se dire que nan elles valent pas moins…*

**Ce sentiment d'être moins bien, moins capable, vous l'avez déjà ressenti ? Ou est-ce que vous le ressentez encore ?**

*[Long silence] Euh… je sais pas. Je sais pas parce que j'ai… d'un premier… jet comme ça, je dirais non, enfin je dirais que je le ressens plus, je dirais que peut-être je l'ai déjà ressenti… je dirais que je le ressens plus… Mais, malgré tout, je pense qu'il y a … certaines… choses… où… à des moments je me dis… oui ben finalement euh, on est encore là-dedans, on est encore dans le fait que aujourd'hui peut-être que tu vaux moins qu'un homme, dans le sens où… c'est des, c'est des anecdotes hein, c'est bête mais… j'ai l'impression que quand je suis en réunion, et que je propose quelque chose, et que mon collègue va proposer la même chose 5 minutes après, bizarrement j'ai l'impression qu'on… qu'on va l'écouter lui. J'ai l'impression que… et après c'est… c'est assez ambigu en fait… parce que j'ai l'impression que dans le métier où on est… euh, en tant que femmes on est très bien considérées… mais je pense que, quand c'est*

*entre nous dans la relation collègues ou avec la hiérarchie par exemple, je pense qu'effectivement j'ai l'impression de valoir moins que mon collègue masculin. Et, dans un contexte plus… privé, j'ai jamais l'impression moi de valoir moins que mon conjoint par exemple, mais y a des moments où les gens peut-être me donnent l'impression de valoir moins… de… quand on va discuter… de finalement euh… ben finalement de pas avoir raison quoi, de jamais avoir raison. C'est assez ambigu. C'est ouais… c'est ambigu mais euh… je dirais nan quand même. Dans, dans la globalité de ma vie, j'ai plus l'impression de me sentir… dévalorisée par rapport à un homme. Plus au quotidien non. Et après, par contre y a… quand je dis au quotidien c'est dans la vie privée, parce que bizarrement je vais voir un, un article dans le journal… qui va être misogyne ou je sais pas quoi… bizarrement là je vais me sentir attaquée… ouais. Bizarrement là je vais me dire, et ben finalement pour certains on vaut encore moins qu'un homme. Mais au quotidien non, pas tellement.*

**A la fin de votre premier entretien, après avoir parlé de l'égalité filles-garçons et de la façon dont vous la mettiez en place dans votre enseignement, vous avez dit « on se voile un peu la face sur ces questions-là ». J'aimerais savoir ce que vous entendiez par là et sur quelles questions on se voile la face ?**

*Alors je pense qu'on se voile la face sur euh… j'ai l'impression qu'aujourd'hui c'est un, enfin l'égalité filles-garçons, l'égalité femmes-hommes même, c'est un grand sujet de, de société… et finalement tout le monde y est plus ou moins sensible. En tout cas personne pourrait dire « nan j'en ai pas entendu parler ». On en parle assez quand même je trouve. Mais, je trouve qu'on se voile un petit peu la face parce que justement, on y est sensibilisés et du coup on a l'impression que… c'est ancré en nous, on va le faire automatiquement. Et nan, nan, je suis pas sûre qu'on le fasse automatiquement, je pense que y a une vraie réflexion à faire dessus… et je pense que… que c'est plus compliqué qu'on ne le croit. Parce que ça… c'est pas… c'est pas un nouveau savoir qu'on apprendrait aux enfants, c'est pas… c'est pas une notion, je veux dire il faut déjà y être sensible soi. Et… et je me dis que plus les générations avanceront, peut-être, plus on y sera sensible et du coup plus, ça coulera de source si j'ose dire. Mais pour l'instant pour moi, on se voile la face dans le sens où on a tous l'impression de le faire mais en fait pas tellement. Y a pas vraiment de… personne peut dire je pense actuellement… « oui je suis pleinement égalitaire »… Nan. Ça c'est la première partie de la question. Et la deuxième partie c'était… quelles questions précises c'est ça ? Euh… On parle dans l'école là ? Ou pas forcément ?*

**C'était dans le cadre de l'école oui.**

*C'était dans le cadre de l'école oui, ok. Et ben je reprendrais toujours, par exemple en maternelle on le fait… enfin on fait, on fait l'accueil où les enfants ben, peuvent jouer à des jeux libres… Et bizarrement… je me dis… la question précise que je pourrais avoir c'est que effectivement… malgré tout aujourd'hui, si j'installe dans ma classe un atelier construction, un atelier coloriage, un atelier cuisine et un atelier tangram… ben bizarrement j'aurai plus de garçons au coin construction et plus de filles aux perles. Et là ça me pose une vraie question. C'est que, c'est des enfants qui ont 5 ans, 4 ans. Je me dis qu'est-ce qui… conditionne déjà tellement leur esprit pour que à 4 ans ce soit déjà tellement divisé ? Et qu'est-ce qui est/ ce qui est encore plus grave c'est qu'est-ce qui conditionne leur esprit que si un petit garçon va s'asseoir à la cuisine et prend une poupée, les autres vont lui dire ah mais viens avec nous viens on va faire des jeux de garçons ? Et c'est sur ça qu'on se voile la face… C'est que… Y a un plus gros travail à faire que ce qu'on fait actuellement… Mais alors j'ai pas la réponse de comment faudrait faire. J'en suis incapable. Mais je pense qu'on doit y être vigilant quand même… Ca c'est une question précise sur laquelle je réfléchis.*

**Vous réfléchissez donc sur « ce qui conditionne un esprit si jeune » comme vous le dites. Alors d'après vous, est-ce que vous en avez une idée ?**

*[Silence] J'ai pas envie de faire porter ça aux familles… mais je pense que y a de ça, quand même, on va pas se mentir… Et je pense que nous, enseignants aussi, on a notre part de responsabilité. Parce que finalement [rires] j'ai beau dire que aujourd'hui… ça me choque que tous mes petits garçons fassent des constructions, mais bizarrement, quand ils ont fini leur travail, qu'est-ce que je leur propose ? De faire des constructions. Donc je me dis en fait que c'est un cercle vicieux, c'est… tout le monde a sa part de responsabilité… Tout le monde a sa part de responsabilité là-dedans et… c'est pour ça qu'aujourd'hui on/ c'est pour ça que j'en reviens à ce qu'on disait tout à l'heure sur le fait que, que on se voile un peu la face parce que… parce que d'un côté, on veut être absolument égalitaire et d'un autre côté ben… on a nous nos propres euh… notre propre éducation, notre propre sensibilité par rapport à ça et finalement nous aussi on les guide… on a envie qu'ils soient égalitaires, mais par moment on les guide sur le chemin de la non-égalité. Donc euh… [rires] c'est pas facile pour eux…*

**Quand vous parlez d'être égalitaire, vous dites souvent être « totalement égalitaire ». C'est quoi pour vous être totalement égalitaire dans le contexte de la classe ?**

*C'est être… totalement… juste. C'est de… ne favoriser ou au contraire… défavoriser… aucun enfant… par rapport à, là on parlait de l'égalité filles-garçons hein mais par rapport à son sexe je vais dire c'est pas euh… parce que aujourd'hui malheureusement… enfin malheureusement mais, heureusement d'un autre côté, on parle beaucoup d'égalité filles-garçons… mais toujours dans un sens j'ai l'impression. Toujours dans le fait, dans le sens, attention les petites filles… il faut en prendre soin, il faut, il faut qu'elles prennent confiance en elles, il faut qu'on leur montre qu'elles peuvent être cheffes d'équipe, qu'elles peuvent faire ça, qu'elles peuvent faire ça. Oui c'est vrai. Mais il faut aussi qu'on montre aux petits garçons que si ils ont envie de faire de la gymnastique artistique et de faire des colliers de perles le matin à 8h30 ben ils ont le droit aussi. Et c'est sur ça que je veux une égalité totale, c'est une égalité qui favorise ou défavorise personne.*

**Est-ce que vous souhaitez ajouter quelque chose avant que cet entretien ne se termine ?**

*Et ben que je vais de nouveau réfléchir à tout ça et que le troisième entretien [rires] va être encore plus perturbant je pense. Voilà.*

**Je rebondis tout de même sur ce que vous dites, qu'est-ce qui vous perturbe dans ces entretiens que l'on mène ?**

*Et ben je pense que, je pense que c'est le meilleur moyen de prendre du recul sur sa pratique. Je pense que ça me met face… à des vérités… que peut-être je savais qu'elles étaient là [rires] mais que… je disais pas, et du coup j'avais l'impression un peu de les oublier. Mais de devoir les dire et pire que ça en fait, c'est pas de devoir les dire, c'est que là dans un contexte comme ça, elles sortent plutôt naturellement, et du coup c'est ça qui fait réfléchir, c'est ça qui m'amène à dire que c'est perturbant dans le sens où, je me dis que c'est un très bon exercice pour voir les choses qu'on a à améliorer. C'est une véritable thérapie [rires] vraiment. Nan je trouve qu'on fait… dans l'éducation nationale je trouve qu'on n'a pas beaucoup de moments où on peut parler de… de notre pratique et parler de notre pratique sans, sans filtres. Parce qu'en fait qui vient parler de notre pratique ?.. Les inspecteurs… c'est pas aux inspecteurs que je vais dire que aujourd'hui euh j'ai l'impression de pas être tellement égalitaire parce qu'ils vont me dire « eh ben il faut »… ouais, il faut ouais [rires]. Mais comment je fais ? Donc voilà je pense que c'est ça qui me… qui me perturbe. Voilà.*

**Merci. Cette fois vous n'avez plus rien à ajouter ?**

*Non, c'est bon, merci.*

**Retranscription de l'entretien n°3**

Entretien n°3 – Valentine

08 avril 2020

**Pour commencer ce troisième entretien, est-ce que vous souhaitez revenir sur certains points concernant les premiers entretiens ?**

*Non, non, j'ai dit tout ce que j'avais à dire lors des derniers entretiens… Pis ça remonte un peu donc je vous avoue que… je ne sais plus trop ce que j'ai dit [rires].*

**Dans votre deuxième entretien, vous parlez souvent du fait d'être égalitaire avec les élèves. J'aimerais vous demander de définir ce que vous entendez par « égalitaire ».**

*D'accord. La définition pour moi d'être égalitaire ? Ou d'une situation égalitaire ?*

**Comme vous voulez, pourquoi pas les deux.**

*Peu importe, d'accord. Pour moi, être égalitaire moi, en tant que personne, c'est ne donner ni de privilèges ni de… non-privilèges à un enfant que ce soit euh, là pour la question de l'égalité des sexes, que ce soit un garçon ou une fille. Et une situation égalitaire c'est que… pour moi c'est donner à tous et à toutes les mêmes chances euh d'accomplir euh un objectif sans qu'il n'y ait à la base de… de prédisp/ … de prédispositions qui influenceraient en bien ou en mal euh la, la bonne euh, [silence] la bonne euh comment on dit ? Le, le fait d'arriver à cette situation. Il faut que tout le monde puisse arriver à cette situation euh sans privilèges ou non-privilèges. [Silence] Mais en même temps… c'est euh… après à choisir si on veut être égalitaire ou si on veut une situation euh d'équité où là on n'est pas dans le même euh dans le même ordre d'idées. Pour moi, être égalitaire c'est ne privilégier aucun euh, aucun enfant à la base.*

**Qu'est-ce que vous entendez par équité ?**

*Alors équité pour moi c'est pas la même chose dans le sens où équité, euh… c'est tout le monde a le même objectif mais avec euh… en prenant en compte la euh, les propres personnes qui participent à cette euh, à ce challenge ou à cet, ou à cet objectif. C'est-à-dire qu'un enfant qui aurait plus de difficultés on pourrait… Voilà si on part sur la métaphore d'une course par exemple, ce serait qu'un enfant qui serait un petit peu moins rapide ou un petit peu moins endurant, pourrait euh partir un peu avant les autres ou que la distance de course soit moins importante. Pour moi l'égalité c'est tout le monde part de la même façon et l'équité c'est tout le monde a les mêmes chances de gagner donc on arrange en fonction des capacités de chacun.*

**Dans cet entretien, nous allons nous focaliser sur l'égalité filles-garçons au sein de votre classe, dans votre pratique d'enseignante. Comment est-ce que vous travaillez l'égalité filles-garçons avec vos élèves ?**

*Comment je la travaille ? En termes euh, d'apprentissages pour eux, ou en termes euh comment je mets en place l'égalité dans ma classe ?*

**Plutôt du côté des séances faites avec vos élèves.**

*Les séances sur l'égalité filles-garçons, je vois, d'accord. Eh ben… là cette année euh, j'ai des CM donc c'est un petit peu différent parce qu'ils en ont déjà entendu parler et c'est souvent des questions qui… qui viennent d'eux-mêmes en fait. Donc euh, je me base plutôt sur leurs, sur leurs ressentis. Y a aussi un album que j'utilise beaucoup, c'est « Le silence de Mao » et c'est un album qui, qui parle d'une petite fille en Chine euh, que ses parents abandonnent parce que justement c'est une fille. Et du coup ça me permet un petit peu de lancer le sujet. Et euh, je trouve que les enfants sont plutôt très réceptifs à ce sujet maintenant, on est euh… ils ont envie de parler de ça. Et je pense que les, les, les petits garçons ont envie de parler de ça pour euh, de un se déculpabiliser un petit peu, ils ont envie de dire que pour eux ils sont pas tous euh ils sont pas tous comme ça, ils font pas tous de différences et ils ont envie aussi que les filles euh, s'intègrent pleinement par exemple dans un groupe de garçons. Et je pense que les petites filles, elles, ont envie d'en parler pour se rassurer un petit peu, et pour qu'on leur dise aujourd'hui*

*que, aujourd'hui effectivement une femme a autant de chances euh de réussite. Et un exemple qui est tout bête, je l'utilise/ je, enfin… on en parle souvent aussi dans les cours d'histoire parce qu'on fait le… voilà en CM on fait « Le temps des rois » et y a un chapitre sur les reines, et les petites filles sont toujours très scandalisées de voir qu'à l'époque les reines n'ont aucun pouvoir à part euh, celui de faire un héritier, un héritier homme. Et je pense que du coup ça les… ça leur pose beaucoup de questions et c'est à ce moment-là qu'on vient à parler de l'égalité. Et j'en parle aussi, ce qui est un peu plus délicat, mais on en parle aussi beaucoup en éducation sexuelle, parce qu'en CM2 c'est un chapitre qui est important. Et on parle vraiment de… de consentement et aussi d'égalité des rôles dans la sexualité. J'ai… on a une grande mission, et de plus en plus dans les programmes d'ailleurs de, voilà, on a abordé plein de choses, de consentement et aussi d'égalité dans la… dans la représentation sexuelle, ne pas pen/ ne pas… Parce que voilà, on sait qu'aujourd'hui les enfants regardent de plus en plus tôt des sites euh, pornographiques... Donc du coup on parle beaucoup d'égalité, on parle d'égalité aussi dans le travail parce qu'on a beaucoup encore euh… on a de plus en plus aujourd'hui, enfin moi j'ai de plus en plus d'élèves où… les mamans travaillent et les papas ne travaillent pas. Et du coup chaque enfant raconte un peu son témoignage et je pense que ça permet d'ouvrir euh un petit peu les portes. Et après on fait des séances et des séquences bien sûr plus… plus scolaires où euh, je leur demande de… là cette année on a créé des… on a fait… j'ai fait une séance, une séquence sur les BD et justement j'ai un groupe de filles qui a voulu travailler sur l'égalité filles-garçons et du coup elles ont fait euh beaucoup de recherches, on a travaillé beaucoup de textes de lois, qu'est-ce qu'on entend exactement par égalité filles -garçons, parce que aujourd'hui, quand on cherche sur le net euh égalité hommes-femmes on trouve euh beaucoup d'articles sur la question du salaire, sur la question salariale mais on trouve encore très peu d'articles sur vraiment euh l'égalité hommes-femmes dans le couple ou dans la société, par exemple les femmes qui occupent des postes hauts sont moins représentées et ça ça leur a posé question donc du coup elles ont voulu travailler là-dessus. Et là vraiment avec toute la classe du coup on a fait une grosse séquence sur l'égalité hommes-femmes, dans quels lieux on demandait l'égalité, est-ce qu'il y avait aussi des pays où l'égalité hommes-femmes était inversée : est-ce qu'il y a des sociétés où les femmes ont le pouvoir et les hommes seraient euh plus annexes ou plus/ Et du coup ça nous a permis de vraiment travailler tout ça.*

**Vous parlez du fait de partir de situations concrètes. Est-ce que vous auriez des exemples de situations qui vous ont permis de monter une séquence sur l'égalité filles-garçons ?**

*Ben alors des, des des, des exemples j'en ai plein/ enfin j'en ai plein, j'en ai beaucoup, c'est-à-dire que ça peut être tout simplement euh, cette année on a fait un cycle foot en sport collectif et euh, ça a été très compliqué pour les garçons, qui sont à peu près tous des footeux et qui jouent en club, d'accepter que des filles rejoignent leur équipe. Et je ne voulais absolument pas faire euh une équipe garçons une équipe filles donc on a essayé de trouver un moyen pour organiser les équipes. Et finalement les garçons se sont rendu compte très très vite que euh les filles n'étaient pas plus mauvaises qu'eux. Et finalement, au fil du temps, maintenant quand on fait foot, y a des filles qui sont choisies en premier bien avant les garçons et du coup je pense que ça leur a permis de, d'eux-mêmes de se remettre en cause et de se dire bon, finalement on va peut-être changer notre mode de fonctionnement maintenant. On a aussi où, des exemples tout bêtes hein, mais quand on fait une dictée ou une rédaction et que on rend les copies et que finalement ils se rendent compte que Emma, Géraldine ou Corinne a 4 fautes et que eux ils en ont 15, et une réflexion qui vient souvent « oui ben de toute façon c'est une fille, elle écrit mieux ». Et là les petites filles commencent à se rebeller un petit peu en disant « ben c'est pas parce que je suis une fille que je fais moins de fautes ». Donc je pense que ça part… enfin des exemples il y en a plein et je pense que aujourd'hui euh, de plus en plus on est euh, réceptifs à ça, et ils sont réceptifs d'eux-mêmes. Et ils arrivent très bien à débattre d'eux-mêmes et ça c'est quelque chose qui… qui me plaît beaucoup dans cette classe cette année c'est que d'eux-mêmes*

*ils arrivent à pousser le débat et à finalement euh être plutôt d'accord sur euh cette question d'égalité.*

**Est-ce que le débat c'est quelque chose que vous mettez en place dans vos séquences, notamment sur l'égalité filles-garçons ?**

*Ah alors, moi le débat c'est quelque chose que je mets beaucoup en place, et pas qu'en EMC, en tout. Qu'on soit en français, en maths, j'ai vraiment envie voilà qu'ils échangent leurs points de vue, sans pour autant se convaincre mais qu'ils essayent au moins d'argumenter au maximum pour faire comprendre leur idée et leur démarche. Donc le débat oui, c'est quotidien. Et pas qu'en EMC, tout le temps. Et je pense que c'est vraiment euh… c'est aujourd'hui ce qui fera d'eux de, des citoyens euh accomplis, le fait de pouvoir débattre sans, sans imposer son opinion mais en la défendant quand même.*

**Pour en revenir à l'égalité filles-garçons, est-ce que vous pouvez m'expliquer comment vous, en tant qu'enseignante, vous préparez ces séquences ?**

*Alors je ne m'attendais pas trop à cette question [rires]. Alors. Et ben je ne vais pas vous mentir [rires] euh la plupart du temps… c'est quelque chose qui se fait plutôt/ enfin la première séance je fais plutôt euh sans préparation, au feeling. C'est-à-dire que comme j'ai envie de partir d'un élément qui viendrait d'eux, au début je me pose pas de cadre, j'ai envie que ce soit eux qui aiguillent euh le débat et qui aiguillent aussi ce dont ils ont envie de parler. Euh… et après je vais euh… argumenter et préparer mes séquences en fonction de deux choses. Premièrement les textes de loi, parce que je pense que dans l'égalité hommes-femmes c'est quelque chose qui est primordial. Donc euh je vais leur montrer que de toute façon c'est écrit quelque part et que euh c'est comme ça, et qu'ils n'ont pas le choix. Et je vais aussi leur euh, leur montrer différents articles ou différentes choses qui iraient dans les deux sens, qui iraient dans le sens de l'égalité hommes-femmes et aussi qui iraient dans l'autre sens, l'égalité moins… ben moins égalitaire. Tout simplement, d'une non-égalité finalement. Euh… où ils pourront… démanteler les arguments qui sont dans ces articles et ils pourront aussi, peut-être, par cette occasion, peut-être se rallier à euh, à un mode de pensée ou à un autre, qui ne serait peut-être pas celui qu'on voulait, mais finalement ils auront fait le cheminement par eux-mêmes, et c'est vraiment moi ce qui m'intéresse dans cette euh, dans cette euh question d'EMC, c'est que chacun fasse son, son propre cheminement. Mais, je leur montre aussi, pour préparer les séquences je fais beaucoup appel à des supports euh visuels, voilà sur canopé y a beaucoup de choses sur l'égalité hommes-femmes et du coup ça me permet aussi de les accrocher un peu plus, un peu plus facilement sans passer par des textes de loi ou des choses comme ça qui euh, après un ou deux textes commencent à les… embêter un petit peu. Et après, c'est aussi une séquence qui évolue au fil du temps, c'est-à-dire que je… je ne prépare pas ma séquence vraiment à l'avance, sur les sujets d'EMC je ne prépare jamais mes séquences vraiment à l'avance, parce que euh… je pense que c'est des séquences qui doivent se nourrir de… qui doivent évoluer aussi en fonction des élèves. J'ai pas envie de préparer quelque chose de tout fait et de dérouler mon savoir comme ça et j'ai envie que eux-mêmes participent à cette construction et euh… à force de travailler sur un sujet aient peut-être envie d'aborder euh d'autres euh d'autres sujets à l'intérieur de cette séquence.*

**Est-ce que vous avez déjà rencontré des difficultés pour mettre en œuvre des séquences sur l'égalité filles-garçons ?**

*Est-ce que j'ai rencontré des difficultés à faire des séances sur l'égalité filles-garçons, moi ? Euh oui, bien sûr. Bien sûr parce que des fois euh… des fois c'est pas simple ! J'ai l'impression qu'on… qu'on est un peu euh… C'est toujours le problème avec l'EMC pour moi, c'est que j'ai l'impression de donner euh… alors oui je sais qu'il y a les programmes et que c'est clair et… mais j'ai l'impression un peu de donner mon point de vue et je pense que eux ils ont l'impression de faire un peu la même chose et des fois moi je me retrouve en, en difficulté envers euh, certains enfants qui pourraient avoir euh un, un discours euh très négatif sur l'égalité hommes-femmes.*

*Et du coup moi ça me met en difficulté parce que euh, parce que c'est pas comme les, c'est pas comme les maths où il y a un savoir clair net et précis et on, on transgresse pas quoi. Là c'est un peu plus délicat dans… moi en tant que professeure de me retrouver face à des enfants qui ont un, un point de vue totalement éloigné de moi et, j'arrive pas à les raccrocher à… à, à, à la vérit/ à la véritab/ à la véritable euh longueur que je voulais avancer quoi. Et c'est, c'est/ oui, c'est une difficulté, ouais. Et c'est une difficulté aussi dans la construction des, des séances parce que, parce que je sais jamais comment va avancer le débat et comment va, comment va se dérouler ma séquence finalement. Bon ça, vous allez me dire c'est dans toutes euh dans toutes les disciplines mais je trouve qu'en EMC on a ce côté un peu plus euh, libre de pensée [de penser] qui nous amène parfois à des situations de, de dialogue fermé quoi, et on n'arrive pas à avancer.*

**Vous parlez de difficultés face aux savoirs à enseigner en EMC et vous comparez cela avec les savoirs en mathématiques. Quelle différence vous faites entre ces savoirs ?**

*Alors euh… je pense pas que les savoirs soient de différentes natures mais j'ai l'impression que les savoirs qu'on enseigne en, en maths ou en… en histoire, en français, sont moins discutables, sont moins… en conjugaison par exemple, le savoir n'est pas discutable, il est pour tout le monde le même, c'est-à-dire que, un texte euh conjugué à l'imparfait, pour tout le monde les réponses seront les mêmes, elles sont correctes ou pas mais je veux dire ça n'amène pas de… de, de convictions personnelles si vous voulez. En maths, une multiplication qu'elle soit fausse ou pas… enfin qu'elle soit fausse ou pas, c'est pas ça que je veux dire, une multiplication le résultat sera bon s'il est bon, point. Je veux dire moi en EMC ce que je ressens un petit peu dans la difficulté c'est le fait de, d'enseigner un savoir qui est… qui est… normal c'est-à-dire qu'on doit enseigner, mais où chacun peut euh… apporter son point de vue et euh… ne pas être en adéquation. Donc oui pour moi il est plus difficile d'enseigner l'EMC que les maths, mais ça vous avez déjà dû le voir, depuis un petit moment [rires].*

**Vous avez parlé d'enfants dont les pensées, les convictions, n'iraient pas dans le même sens que celles que vous essayez d'enseigner. Qu'est-ce que vous faites avec ces enfants-là ?**

*Alors déjà euh quand un enfant euh va aller contre/ c'est pas forcément contre ce que je dis moi en fait, c'est contre, ça pourrait être contre un de ses camarades. Si c'est contre un de ses camarades je vais demander ben aux autres de réagir et d'apporter eux leur point de vue. Si c'est face à moi je vais demander aussi aux autres de réagir, de voir si, finalement, euh certains de ses camarades pourraient lui apporter euh une, une autre façon de voir les choses ou une, des arguments qui pourraient faire que son, ses arguments à lui soient presque déstabilisés. Mais en tout cas je ne vais jamais aller dans la confrontation, jamais lui dire que son savoir, enfin son savoir, son… point de vue n'est pas bon, et après je vais passer par euh les textes de loi ou par les articles ou par les choses comme ça pour, l'emmener, à voir, à voir que son argument est peut-être euh, c'est peut-être le sien mais que en tout cas c'est pas celui qui est imposé par les textes de loi ou par euh les articles scientifiques ou des choses comme ça. [Silence]. Mais ce qui est compliqué, avec justement cette euh, enfin ce, cet EMC c'est que le savoir il est quand même clair finalement, comme il pourrait être en français ou en maths parce que finalement la chose qui, qui fait euh qui fait sens, c'est la loi. Et c'est sur ça que je vais essayer d'aiguiller un enfant récalcitrant à mes propos, par le texte de loi et finalement je lui dirai écoute, dans la loi il y a écrit « faut pas tuer », on est d'accord c'est puni par la loi c'est comme ça. Et ben l'égalité hommes-femmes c'est pareil, c'est inscrit dans la loi donc tu dois en prendre compte enfin en faire euh, en faire usage.*

**Comment est-ce que vous mettez en place la différenciation lorsque vous traitez l'égalité filles-garçons ?**

*Je dois répondre franchement ? [Silence] Je ne me suis même jamais posé la question… Est-ce que je fais une différenciation ? Pas forcément, enfin pas du tout même, je vais vous le dire*

*franchement pas du tout. Et figurez-vous que ça me pose la question maintenant, je me pose la question de comment envisager faire la différenciation en EMC. Et euh… ben j'ai beau retourner la question dans ma tête euh je vois pas trop. [Silence]. Parce qu'après je, je, j'envisagerais de la différenciation mais c'est toujours pareil en fait je l'envisagerais sur euh, sur d'autres savoirs en fait. Par exemple un enfant qui aurait des difficultés euh à lire, et là je ferais de la différenciation par rapport aux textes que je donnerais par rapport au, au contenu. Mais je ne ferais pas de différenciation propre en EMC. Je, je, je, je ne vois pas comment faire de la différenciation propre en EMC en fait. Ça me pose souci. Parce que euh… j'arrive pas en fait à envisager que… que le savoir en EMC… puisse être euh… quand je fais de la différenciation par exemple dans d'autres disciplines, finalement la différenciation c'est euh, c'est étayer mon enseignement pour que chaque enfant puisse arriver à un savoir mais dans différentes formes, ou dans di, différentes temporalités, une question du temps. Mais finalement un savoir [inaudible] il est continu et du coup je, je, je, je me vois pas faire de la différenciation en EMC, nan. Je ne vois pas comment.*

**Je rebondis sur ce que vous dites, et je pense à ce que vous disiez avant sur les élèves qui ont parfois des avis différents de celui des autres et qui posent des difficultés. Est-ce que vous arriveriez à envisager une forme de différenciation avec ces élèves ?**

*Je réfléchis… [Silence]. Ben je pense que de toute façon, en EMC comme dans toutes les disciplines, y a des enfants pour qui ça prendra plus de temps et il y a des enfants qui seront obligés de faire des chemins plus longs pour arriver à la conclusion finale. Donc, finalement ça pourrait être de la différenciation dans le fait de laisser peut-être plus longtemps faire son cheminement pour qu'arrive le savoir final. Mais je ne vois pas d'autres différenciations en fait, j'ai vraiment du mal à… à ouvrir mon esprit à de la différenciation en EMC. Euh ouais je pense que par rapp/ avec un enfant récalcitrant à mes propos euh je pense que je prendrais plus de temps avec lui en lui faisant, en lui montrant plus d'exemples, en l'aiguillant plus pour qu'il se rende compte de la diversité des propos qui rejoignent la loi et que finalement il finisse par accepter ce nouveau savoir. Mais euh… mais réelle différenciation… nan. [Silence] C'est vrai que c'est une question importante… et pourtant je, je, enfin je fais beaucoup de différenciation au sein de ma classe, c'est vraiment quelque chose que je fais euh, enfin dans toutes les disciplines et c'est vrai qu'en EMC j'ai un petit peu plus de mal à, à l'envisager ouais.*

**Du point de vue de l'évaluation maintenant, comment évaluez-vous une séquence d'EMC sur l'égalité filles-garçons ?**

*Alors euh… j'évalue pas individuellement l'EMC, jamais. Parce que je trouve ça délicat. Ce que je demande à la fin par contre c'est euh soit par groupes, soit en classe entière euh une, une production ensemble, que ce soit une production euh de texte ou une production vidéo et euh/ mais c'est vraiment un travail collectif. Je, je n'évalue jamais l'EMC de façon individuelle. Ou alors si j'évalue l'EMC de façon individuelle ce serait plus des questions euh classiques de connaissances euh de, qui seraient liées presque à l'histoire ou à euh des questions de dates ou des choses comme ça. Mais en tout cas jamais j'évalue l'EMC de façon individuelle sur euh un savoir euh… voilà sur l'égalité filles-garçons par exemple on a fait les BD, c'est vraiment un travail collectif et un apport de chacun. J'ai… ouais l'EMC c'est qu'une évaluation collective. Et comme ça, chacun peut euh apporter ses propres arguments et faire construire un savoir plus… important et où chacun se reconnait un peu. Et c'est vraiment sur ça que, que pour moi c'est important, c'est que effectivement j'évalue que les savoirs sont posés, que ce qu'on a vu au sein de la séquence est mis en place mais j'ai envie d'un travail euh fraternel et cohésif, dans l'EMC. Donc souvent on fait ou des productions d'art visuel sur un sujet, ou des… ou des vidéos voilà on a fait une vidéo après avoir travaillé sur le handicap, on a monté un petit sketch, un petit voilà. Mais en tout cas je ne fais jamais d'évaluation individuelle en EMC.*

**Vous avez parlé de la BD, est-ce que vous avez d'autres exemples de productions communes créées par les élèves à la suite d'une séquence sur l'égalité filles-garçons ?**

*Euh sur l'égalité filles-garçons non, enfin non… Euh, sur l'égalité filles-garçons non parce que ben cette année avec les CM j'ai fait le, la BD. L'année dernière, en maternelle on avait travaillé sur euh les cadeaux de… les catalogues de jouets. Alors chaque élève au départ devait trier des images euh de, de catalogues, avec des poupées, des robots… voilà au début je leur avais demandé de classer comme ils voulaient et euh finalement ben très vite euh le classement jeux pour les filles – jeux pour les garçons est arrivé. Et après avoir travaillé avec eux, on a finalement fait une production d'art visuel sur une euh, sur un grand papier euh en long où chaque enfant avait mis sa photo et un jouet qu'il voulait euh, qu'il voulait avoir pour Noël, avec une petite dictée à l'adulte, une phrase euh voilà euh « je m'appelle Camille et pour Noël moi ce qui me ferait plaisir c'est un robot ». Mais euh nan, j'ai pas d'autres exemples avec euh avec l'égalité filles-garçons. Par contre euh voilà sur d'autres sujets comme, et ben on a travaillé sur le, sur le harcèlement, on a fait des affiches A3 où euh qu'on a mis dans les locaux de l'école pour que chaque enfant qui a un comportement de harceleur ou qui se sent harcelé puisse se référer à ces affiches. Mais sur l'égalité filles-garçons non, j'ai pas d'autre exemple.*

**Est-ce que l'égalité filles-garçons c'est un sujet que vous abordez tous les ans dans votre classe, peu importe le niveau que vous avez ?**

*Oui. Oui parce que je pense que c'est important et euh je trouve que dès la maternelle on voit des comportements euh on voit des comportements qui laissent place à faire une séquence sur l'égalité filles-garçons. On est bien d'accord que avec des maternelles euh on va aller moins loin qu'avec des CM, mais je pense que c'est important de poser les bases euh dès le plus jeune âge et euh et les situations qui laissent à penser qu'il est important de le faire dès le plus jeune âge. Donc euh oui, tous les ans on fait euh, je fais une séquence sur l'égalité filles-garçons. Après les modalités ne vont pas être les mêmes, on est bien d'accord, parce qu'on n'arrivera pas à, à, on va pas lire des textes de loi à des maternelles, on pourra leur expliquer euh ce qu'est la loi et ce que dit la loi mais on va pas leur poser des textes euh, des textes de loi devant le visage. Mais euh, en tout cas euh, tout est… Voilà par exemple en maternelle on fait la motricité, on fait la course de relais, on voit très bien que si on laisse faire les équipes, très fortement il va y avoir une équipes garçons et une équipes filles, et là on va leur dire : ben regardez, pourquoi vous avez décidé de vous mettre vous les garçons qu'entre vous et vous les filles qu'entre vous, est-ce qu'on pourrait pas trouver quelque chose d'un petit peu plus… judicieux comme équipes. Et voilà je pense que c'est un travail quotidien et même avec les enfants en maternelle je pense qu'il est… de notre devoir de le faire, ouais.*

**Est-ce qu'il y a quelque chose que vous souhaitez rajouter sur cette question de la façon dont vous mettez en œuvre une séquence sur l'égalité filles-garçons ?**

*Euh rajouter non, par contre je sais que cette question de la différenciation va, va me poser souci pendant un petit moment, je vais vraiment y réfléchir, et me remettre en question sur ma pratique de l'EMC en fait. Parce que je la sens… hésitante encore, pour l'instant. C'est, c'est, c'est la matière où je me sens le moins euh naturelle, naturelle et le moins aidée aussi. Je me sens un petit peu démunie parfois en EMC. Pour arriver à… ouais, pour arriver à construire correctement des séquences. C'est la seule chose que je rajouterais.*

**Pour terminer, est-ce que vous avez quelque chose à ajouter sur cette série d'entretiens que l'on a menés ?**

*Et ben… en tout cas je voulais vous remercier, parce que… si ça vous a aidé vous, ça m'a aussi aidé moi parce que ça m'a permis de me poser des questions sur euh sur ma pratique et aussi sur euh, sur euh ma vie personnelle. Je trouve que ça met, ça, ça, ça fait réagir, ça fait réfléchir et euh c'est une des raisons pour lesquelles j'ai accepté l'entretien avec vous, c'est que c'était un sujet qui me tenait à cœur et qui, je savais, me pousserais à réfléchir. Et c'est chose faite. Donc je vous remercie beaucoup pour ça. Et je voulais vous remercier aussi pour votre euh, votre professionnalisme et votre euh, votre non-jugement, vous êtes quelqu'un de très réceptive, à l'écoute.*

**De mon côté, je tiens à vous remercier de m’avoir accordé votre temps et votre confiance pour mener ces entretiens.**

## Résumé

Au travers du champ épistémologique de la psychanalyse, ce travail se propose de montrer qu'il existe des causes inconscientes et subjectives à l'origine de la transmission de stéréotypes de genre par le·la professeur·e des écoles.

Grâce aux différents entretiens menés avec le sujet Valentine ainsi qu'à l'interprétation de son discours, il est possible d'avancer que l'expérience personnelle, et donc subjective du sujet influence sa pratique professionnelle. Ainsi, dans sa pratique enseignante, le sujet compose avec sa construction personnelle et les représentations qui l'accompagnent.

Ainsi, cette recherche permet de prendre conscience de ces mécanismes, de les mettre à jour. En les rendant visibles, il devient alors possible de les repérer et de questionner sa pratique professionnelle, dans le but de l'améliorer.



Mots clés : psychanalyse, EMC, stéréotypes genrés, Idéal du Moi, identification, conversion didactique



## Abstract

Through the epistemological field of psychoanalysis, this work intends to show that unconscious and subjective causes behind gender stereotypes's transmission by the teacher do exist.

By means of the differents interviews with Valentine, the subject, and the interpretation of her speech, it is possible to claim that the subject's personal experience, subjective experience, influences his·her professional practice. Thus, in his·her teaching practice, the subject composes with his·her personal construction and mental representations that accompany it.

Thus, this research enables to realize those mechanisms, to catch them up. By making them visible, so it becomes possible to notice them and to interrogate his·her professional practice, with the aim of improving it.



Key words : psychoanalysis, EMC, gender stereotypes, Ego Ideal, identification, didactic conversion