

# Représentation inclusive du genre et de l'interculturalité dans les moyens d'enseignement

Analyse scientifique

Annabelle Daenzer

sous la direction d'Anne Bourgoz Froidevaux et Viridiana Marc





# Représentation inclusive du genre et de l'interculturalité dans les moyens d'enseignement

Analyse scientifique

Annabelle Daenzer

sous la direction d'Anne Bourgoz Froidevaux et Viridiana Marc

Les *Rapports de recherche «Orange»* sont des documents de travail permettant de présenter l'état d'avancement d'une recherche et/ou d'un mandat en cours: délimitation d'un objet ou d'une problématique, description d'une méthodologie de recherche, présentation de résultats intermédiaires. Ils constituent également l'instrument de publication privilégié pour la valorisation et la diffusion de travaux réalisés par des stagiaires ou des assistant.es.

Toute reproduction est interdite sans accord préalable de l'IRDP. Les citations sont autorisées pour autant que les références soient mentionnées.

Cet ouvrage applique les rectifications orthographiques de 1990.

<b>Rédaction</b>	Annabelle Daenzer
<b>Coordination</b>	Anne Bourgoz Froidevaux et Viridiana Marc
<b>Relecture</b>	Anne Bourgoz Froidevaux
<b>Vérification des bibliographies</b>	Isabelle Deschenaux
<b>Mise en page</b>	Nathalie Nazzari
<b>Conception graphique</b>	Doris Penot
<b>Photo de couverture</b>	© Adobe Stock
<b>Édition et diffusion</b>	Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) Case postale 556 2002 Neuchâtel – Suisse <a href="http://www.irdp.ch">www.irdp.ch</a> <a href="mailto:documentation@irdp.ch">documentation@irdp.ch</a> +41 32 889 86 18

## Préambule

Dans un contexte de forte évolution quant à la reconnaissance de la diversité, de mouvements de lutte contre les discriminations et de manifestations en faveur du droit des femmes, notre société se questionne sur la manière de parler de l'ensemble des acteurs et actrices qui la composent. En éducation notamment, la volonté d'assurer une meilleure inclusion des élèves s'est par exemple renforcée en Suisse par la conclusion d'un *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* en 2007; parallèlement, de nombreuses autres questions émergent dans le cadre scolaire, où il s'avère désormais déterminant d'interroger la manière dont les professionnels abordent la diversité et, plus concrètement, sur la meilleure façon de la présenter et représenter dans les manuels scolaires.

Depuis déjà plusieurs dizaines d'années, des moyens d'enseignement sont élaborés pour la Suisse romande ou adaptés de collections produites par des éditeurs de différents pays. Les analyses de ces manuels scolaires, par exemple par le 2<sup>e</sup> Observatoire à Genève dans les années 2010, mais aussi par la commission pédagogique (COPEP) de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) quelques années après, mettent en évidence des rôles et positions des différents personnages, qui reflètent passablement une société héritière d'un patriarcat favorisant souvent hommes et garçons et promouvant davantage les populations de type occidental. Ainsi, de nombreuses analyses interrogent la place des filles et des garçons dans les ouvrages scolaires, les rôles qui leur sont attribués, tout comme la représentation de la diversité des populations, que ce soit sur le plan ethnique, morphologique ou du handicap. Les recherches en psycholinguistique et psychosociale ont récemment montré le reflet sociétal des usages d'une langue, notamment l'influence certaine dans la langue française de la manière d'inclure les différentes populations, en particulier l'effet de l'usage du masculin générique sur la place des filles et des femmes.

C'est sur la base de ces divers constats que la COPEP s'est dotée de grilles d'analyses des manuels scolaires. Construites plus largement pour en estimer la qualité pédagogique dans son ensemble, ces grilles ont été amplifiées de critères plus précis pour observer la prise en compte de la diversité. Initialement construits de manière relativement empirique, ces critères ont été élaborés sur la base de différentes analyses évoquées ci-dessus. Toutefois, les diverses recherches et textes utilisés n'avaient pas encore fait l'objet d'un rapport permettant de mettre en lien les différents éléments pris en compte pour établir ces critères et leurs indicateurs. C'est en ce sens que la revue de littérature partielle présentée dans ce document de travail a été confiée à Mme Daenzer, dans le cadre d'un stage, avec le soutien de l'IRDP et en particulier de Mme Bourgoz. Ce faisant, l'intérêt était également de vérifier que les critères retenus au service de l'analyse des ouvrages scolaires faisaient sens et n'avaient pas commis d'omissions... c'est ce que vous découvrirez à la lecture de ce rapport et de la grille présentée en annexe.

Viridiana Marc  
directrice de l'Institut de recherche et  
de documentation pédagogique (IRDP)



# Table des matières

Préambule .....	3
Introduction.....	7
Pourquoi s’interroger sur la représentation des cultures et des genres dans les MER? .....	7
Objectif et contenu du rapport.....	8
Cadre et méthodologie retenus.....	9
1. Principes rédactionnels des moyens d’enseignement.....	11
1.1. Apports théoriques sur le masculin générique .....	11
1.2. Questions en suspens.....	12
2. Critères multiculturels et multireprésentatifs .....	13
2.1. Apports théoriques.....	13
2.2. Constats sur les représentations multiculturelles et multireprésentatives dans les manuels .....	13
2.3. Conséquences des représentations multiculturelles dans les manuels.....	14
2.4. Problématiques liées à certaines disciplines scolaires .....	14
2.5. Questions en suspens.....	15
3. Critères liés aux représentations des genres .....	17
3.1. Apports théoriques.....	17
3.2. Constats sur les représentations genrées dans les manuels.....	17
3.3. Conséquences des représentations genrées dans les manuels .....	19
3.4. Problématiques liées à certaines disciplines scolaires .....	20
3.5. Questions en suspens.....	20
Conclusion .....	23
Bibliographie .....	25
Annexe.....	27



# Introduction

La Conférence intercantonale de l’instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) est chargée de mettre à disposition des élèves romand-es des moyens d’enseignement répondant aux objectifs du Plan d’études romand<sup>1</sup>. Dans le cadre des processus d’adaptation et de réalisation de ces manuels, la CIIP prend en considération un certain nombre de critères de qualité, parmi lesquels une représentation équilibrée de la diversité. Dans cette perspective, elle s’est notamment dotée d’une grille de relecture (voir annexe) visant à analyser la représentation de la diversité, sous l’angle du genre, des cultures mais aussi du handicap ou de la morphologie, et à proposer, lorsque nécessaire, des améliorations.

## Pourquoi s’interroger sur la représentation des cultures et des genres dans les MER ?

L’intérêt de cette grille – et de la recherche d’un équilibre dans la représentation de la diversité – se fonde sur un certain nombre d’éléments ressortant aussi bien de l’effet avéré des manuels scolaires sur les élèves et leurs représentations du monde que des droits fondamentaux assurés par la Constitution fédérale de la Confédération suisse, dont celui d’égalité (art. 8).

Tout d’abord, nous remarquons que le manuel scolaire tient une place centrale dans le parcours des individus. C’est en effet un outil commun utilisé par tous les enseignant.es, qui véhicule des valeurs en fonction de ce qu’il cherche à transmettre dans son contenu et des objectifs politiques, moraux, religieux et idéologiques qui y sont fixés (Choppin, 1993). Il n’est donc jamais neutre car son contenu est choisi et sélectionné par des individus qui ont une certaine vision du Monde. C’est ce que Sleeter et Grant (1991) expliquent en utilisant la notion de *curriculum caché*. Ce concept signifie que, derrière le contenu des manuels, il y a toujours une certaine représentation de la société qui met en avant des groupes au détriment d’autres, légitimant la relation et le statut des groupes dominants. Ces représentations souvent implicites ont un impact direct sur les élèves, car elles et ils seront prédisposés à penser et à se conduire d’une certaine manière et n’auront pas accès à des visions alternatives du Monde. Le *curriculum caché* participe aussi à la socialisation des élèves, car par les biais des images, des discours et du contenu des manuels, ces derniers intérioriseront des valeurs, des normes et des modèles de comportements sociaux (Brugeilles & Cromer, 2008). De plus, les élèves encore jeunes, ayant l’esprit encore très malléable, tiennent facilement le contenu des moyens d’enseignement (ME) pour vrai sans le remettre en question (Fontanini, 2007). Les éléments mis en avant pour expliquer l’importance du manuel soulignent à quel point il faut être attentif à la manière dont il est conçu.

Ensuite, si l’on se base sur la Constitution, chaque citoyen et citoyenne doit être traité de la même manière et ne pas subir de discrimination. Les manuels scolaires ont ainsi le devoir de présenter une vision égalitaire de la société, dans laquelle tout un chacun peut se retrouver. Cependant, malgré de nombreuses améliorations ces dernières années, des représentations stéréotypées persistent encore aujourd’hui dans les manuels. Il est important de noter que ces dernières sont beaucoup plus implicites qu’auparavant: elles ne se voient pas au premier coup d’œil. En d’autres termes, les stéréotypes ne sont jamais clairement énoncés ou montrés (par exemple maman fait la cuisine et papa travaille). Ils font partie du *curriculum caché* (Lignon *et al.* 2013), c’est pourquoi ils sont difficiles à percevoir. Pour exemplifier cela, Lignon *et al.* précisent que les stéréotypes dans les manuels ne se trouvent pas

---

<sup>1</sup> <https://www.ciip.ch/Moyens-denseignement/Moyens-denseignement-romands-MER/Moyens-denseignement-romands-MER> (Page consultée le 5 mai 2022).

seulement dans les images, mais aussi dans le discours, la hiérarchisation, la répétition et l'exclusion de certains personnages des images. Selon Biemmi (Severgnini, 2021), les représentations stéréotypées prennent autant de temps à évoluer parce qu'elles ont un côté rassurant.

Pour mieux comprendre ce phénomène, il est utile de donner la définition des termes *stéréotype* et *représentation* et de mettre en avant leurs conséquences. Concernant le *stéréotype* tout d'abord, «il s'agit de représentations toutes faites, de schémas culturels préexistants qui servent à filtrer et à catégoriser la réalité» (Schärer, 2008, p. 11). Ils sont nécessaires pour simplifier et ainsi permettre de comprendre la réalité, mais ils peuvent donner une vision déformée de l'autre. Ils sont à même de déboucher sur des préjugés, c'est-à-dire l'attribution de valeurs (positives ou négatives) à des groupes, et de conduire à des comportements discriminatoires envers certains groupes. Les manuels ne vont peut-être pas jusqu'à susciter des comportements discriminatoires, mais ils véhiculent tout de même des représentations réductrices et dévalorisantes de certaines catégories de personnes et renforcent certains stéréotypes qui sont déjà bien ancrés dans la pensée commune. Ensuite, pour ce qui est des *représentations*, ce sont «[des] mode[s] de connaissance et [des] outil[s] pour s'ajuster au monde» (Brugeilles & Cromer, 2005, p. 15). Elles ne constituent pas le reflet de la réalité, mais une mise en forme de celle-ci qui permet de légitimer un ordre social (Brugeilles & Cromer, 2005). Ces définitions nous incitent à nous questionner davantage sur l'importance de l'effet que les images et les illustrations ont sur les enfants. Par exemple, Menziger et Hernandez (2018) expliquent que les images ont le pouvoir de changer les représentations que les élèves se construisent. Les images n'étant pas toujours contextualisées, les élèves risquent par conséquent de les considérer comme des représentations du réel et construire des préjugés sur la base de ces images (Lignon et al, 2012). Pour terminer, les manuels ont un lien avec la construction de l'identité. Ainsi, la manière dont les personnages (leurs rôles, statuts, accessoires...) sont représentés est importante, car les manuels transmettent des modèles identitaires (Buchart, 2013) auxquels les élèves essaient de s'identifier. Tous les mécanismes mentionnés se font cependant la plupart du temps de manière inconsciente.

## Objectif et contenu du rapport

Les différents éléments présentés dans cette introduction permettent de comprendre l'intérêt de la grille créée pour analyser les représentations de la diversité dans les manuels. Le présent rapport a pour objectif d'étayer les critères de cette grille à la lumière de la littérature scientifique et de poser certains ancrages théoriques qui ont servi à son élaboration. D'abord, il s'agira des «Principes rédactionnels» des MER, en d'autres termes tout ce qui touche à la façon d'exprimer le masculin et le féminin et plus largement l'écriture inclusive dans les manuels. Ensuite, les «Critères multiculturels et multireprésentatifs» seront exposés, c'est-à-dire la manière dont sont représentés les ethnies et les personnages (diversité de morphologie, handicap, etc.). Enfin, les «Critères liés aux représentations des genres» feront l'objet du troisième critère.

## Cadre et méthodologie retenus

Partant des trois critères de la grille d'analyse, le travail a consisté à assembler une sélection de littérature relative aux questions de représentation de la diversité. Toutefois, il n'a pas toujours été facile de trouver des recherches portant spécifiquement sur les manuels scolaires en rapport avec les différents critères de cette grille. Il n'en existe pratiquement pas portant spécifiquement sur l'impact précis de certains paramètres, souvent plus objet de suppositions ou d'hypothèses de la part d'auteurs et autrices: par exemple, on ne sait pas réellement à quel point le fait qu'il y ait moins de filles représentées dans les manuels que de garçons a un véritable impact sur la manière dont les filles construisent leur identité. La plupart des recherches s'attèlent à compter le nombre de personnages selon le genre ou l'ethnie et à identifier dans quels types de situations ils sont représentés. Ce sont ainsi surtout des recherches descriptives et focalisées sur le matériel scolaire et non sur les apprenant.es. De plus, les manuels sont très liés au contexte du pays et à la discipline scolaire, il est donc parfois compliqué de mettre en lien les recherches qui ont été faites à l'étranger avec la Suisse. Chaque manuel est unique et a été construit différemment. Les recherches qui sont présentées dans ce rapport sont donc à prendre avec précaution, car ce sont des résultats issus d'études portant sur des manuels d'origine française, belge, africaine, canadienne et parfois suisse. En outre, les études datent parfois de plus de dix ans et comme les manuels sont en constante évolution, les éléments problématiques relevés dans les résultats se trouvent peut-être sous une forme différente ou ont été supprimés dans les livres scolaires actuels. Concernant les différences entre les disciplines scolaires, plusieurs distinctions ont été faites pour mieux identifier les problématiques qui sont liées à certaines matières scolaires. Il s'agit cependant d'une sélection: les manuels d'Éducation physique, de Citoyenneté, d'Histoire des religions et encore bien d'autres n'ont pas été pris en compte.

Les sources utilisées sont principalement en français et quelques-unes sont en anglais. Il manque donc peut-être des apports qui existent dans d'autres langues. De plus, étant donné le temps relativement limité consacré à la réalisation de ce rapport, la bibliographie n'est certainement pas exhaustive. Les recherches et articles retenus sont ceux qui avaient tendance à revenir dans les listes de références des articles scientifiques et ceux qui traitaient spécifiquement des critères de la grille d'analyse des MER.



# 1. Principes rédactionnels des moyens d'enseignement

Ce critère s'intéresse à la manière dont les textes dans les manuels abordent la problématique de l'expression du masculin et du féminin. Dans la grille des critères de relecture des MER, trois options sont proposées: soit les formulations tiennent compte des deux genres – ce qui se rapprocherait le plus du langage inclusif –, soit les formulations utilisent le masculin générique, soit une mention figure dans le livre pour signaler le choix rédactionnel en question, du type «Pour faciliter la lecture du document, le masculin générique est utilisé pour désigner tant les hommes que les femmes». Nous nous focalisons ici principalement sur le masculin générique et les implications qu'il a sur les représentations mentales des élèves, car c'est l'option la plus choisie dans les manuels selon les synthèses de relecture interne des MER établies jusqu'ici.

## 1.1. Apports théoriques sur le masculin générique

Premièrement, pour savoir si le masculin générique a de véritables conséquences sur les représentations des élèves, on peut se demander si celui-ci a un impact sur les représentations que les élèves se construisent de la société. La recherche de Brauer et Landry (2008) peut apporter des réponses à ce questionnement. En effet, ils ont mené cinq études pour voir si le masculin générique activait des représentations davantage masculines chez les adultes et les enfants. Elles se sont toutes révélées significatives, c'est-à-dire que les individus se représentent plus facilement un homme lorsque le masculin est utilisé comme étant neutre que lorsque le langage épïcène est employé. Pour mieux comprendre ces résultats et illustrer le type de méthodes qui a été utilisé, voici deux exemples de cette étude. Tout d'abord, dans l'une des études, on donne une feuille aux enfants avec une consigne dans laquelle on leur demande de dessiner une personne en train d'exercer une profession (par exemple avocat, comédien, vendeur...). Pour une partie des enfants, la profession est indiquée au masculin générique uniquement («avocat»), tandis que pour l'autre partie, la profession est proposée dans les deux formes, masculine et féminine («avocat et avocate»). Les analyses montrent que les enfants à qui on avait proposé les deux formes ont représenté plus de femmes que ceux à qui on avait soumis le masculin générique. Une autre des études menées par Brauer et Landry, effectuée avec des adultes, consistait à remplir un questionnaire en citant son personnage préféré dans les domaines de l'histoire, du cinéma et d'autres encore. Ce dernier était présenté soit au masculin générique soit sous les deux formes. À nouveau, les individus qui ont eu accès au masculin générique ont cité moins de femmes, alors que l'autre groupe en a mentionné plus.

Ces cinq études ne permettent cependant pas de savoir si le masculin générique a un impact négatif sur l'image mentale que les femmes et les hommes se construisent d'elles et eux-mêmes. C'est ce que la recherche de Chatard *et al.* (2005) a essayé de montrer en s'intéressant au sentiment d'auto-efficacité que les élèves ressentent en fonction de la manière dont sont présentées les professions. Concernant la méthodologie, des questionnaires ont été passés auprès d'élèves (13-14 ans) dans lesquels elles et ils devaient indiquer leur degré de confiance en fonction des professions proposées. Il y avait deux versions du questionnaire: une contenait des professions indiquées uniquement au masculin générique et une autre présentait les professions en langage épïcène («enseignant(e)» ou «enseignant/enseignante»). Les résultats démontrent que les filles et les garçons ont un sentiment d'auto-efficacité plus fort si les professions sont présentées avec les deux genres. Les chercheurs et la chercheuse qui ont mené cette étude supposaient que la féminisation des professions serait un moyen de rassurer les garçons par rapport à leur sentiment d'auto-efficacité. Ce processus s'observe cependant seulement si ce sont les professions typiquement féminines qui sont présentées au masculin et au féminin, car la comparaison avec le groupe des femmes pour les professions typiquement masculines ne serait pas «suffisamment pertinente pour être rassurante» (p. 266). Quant aux filles, le

langage épïcène semble leur permettre de se projeter plus facilement dans des métiers considérés comme masculins. Ce constat permet de réfléchir davantage aux conséquences que génère le masculin générique. Les filles seraient déjà désavantagées avant de s'orienter professionnellement, car elles peuvent moins se représenter dans des postes à tendance masculine s'ils ne sont pas formulés aussi au féminin.

Mais pourquoi est-il plus facile de se représenter un homme qu'une femme avec le masculin générique ? Pour Gygax *et al.* (2021), ce phénomène s'explique par le fait que notre cerveau va d'emblée vers le sens le plus simple lorsque nous lisons un texte. Or le sens générique (ou neutre) coïncide avec la forme masculine. Ainsi, pour économiser notre charge cognitive, nous associons le masculin générique au masculin et non au féminin.

## 1.2. Questions en suspens

Certains aspects de la question du langage inclusif restent inexplorés comme l'impact que celui-ci a au niveau de la lecture chez les enfants. Est-ce qu'il ralentit et complique vraiment la lecture des jeunes élèves ? Une étude de Gygax et Gesto (2007) peut partiellement répondre à cette question. Ce chercheur et cette chercheuse se sont interrogés sur la vitesse de lecture, par des étudiant.es, de textes féminisés. Les résultats montrent que, à la première lecture, la vitesse est plus lente, mais à partir de la deuxième lecture, il y a déjà un phénomène d'habituation et le rythme retourne à la normale. Nous pouvons alors supposer que si les enfants étaient exposés dès leur plus jeune âge à des manuels en langage inclusif, elles et ils s'habitueraient très vite et trouveraient finalement normal que les textes soient écrits au masculin et au féminin. Cette étude montre aussi que les filles ont trouvé plus agréables et moins ennuyeux les textes en langage inclusif. Cela souligne que les femmes se sentent plus intégrées dans de tels textes.

En supposant que certains aspects du langage inclusif compliquent la lecture, il existe des solutions alternatives, comme l'indique le rapport EVOLANG (CIIP, 2020), qui fait des recommandations pour la rédaction des MER dans une écriture inclusive. Ainsi, il serait préférable :

- d'utiliser des tournures neutres, comme l'impératif, l'infinitif ou le passif. Par exemple, on évite de dire que «le but du jeu est d'être celui qui récolte le plus de points» en privilégiant plutôt la tournure suivante : «le but du jeu est de récolter le plus de points»;
- d'employer des formes épïcènes neutralisantes telles que le «corps enseignant» plutôt que «les enseignants»;
- de mettre les termes dans l'ordre alphabétique dans les doublets intégraux (les enseignantes et les enseignants).

Cependant, le rapport ne propose pas de choisir l'accord le plus proche (les enseignants et les enseignantes sont satisfaites) pour rendre un texte épïcène. De plus, les doublets abrégés (les enseignant-es / enseignant-e-s / enseignant.e.s / enseignant(e)s, etc.) sont à utiliser avec modération pour éviter d'alourdir le texte. Le rapport ajoute qu'il est important de proposer des activités en classe pour que les élèves prennent conscience des enjeux liés à l'écriture inclusive.

Enfin, l'option de mentionner le choix rédactionnel – préciser au début du manuel que, pour faciliter la lecture, le masculin générique sera utilisé pour désigner tant les hommes que les femmes – est-elle suffisante ? En l'occurrence, il n'existe pas d'étude au sujet de la mention de ce choix rédactionnel, il est donc difficile de savoir si cela permet aux enfants de se représenter à la fois les filles et les garçons. Néanmoins, au vu des recherches mentionnées ci-dessus, nous pouvons supposer que cette indication ne serait pas suffisante pour une représentation mentale équilibrée des genres, et ce d'autant plus que la mention est souvent au début de l'ouvrage et rarement lue par les élèves.

## 2. Critères multiculturels et multireprésentatifs

### 2.1. Apports théoriques

Pour mieux comprendre ce critère, il faut distinguer les critères multiculturels qui désignent la diversité culturelle (couleur de peau, noms variés quant à leur origine) et les critères multireprésentatifs qui représentent une diversité de personnages en ce qui concerne la taille, la morphologie, l'âge et le handicap.

Nous ne pouvons pas négliger les immenses changements qui ont eu lieu dans les manuels scolaires sur le plan de la représentation de la diversité. Ils sont notamment dus à une nouvelle manière de la percevoir à partir des années 70 : *l'approche interculturelle*. L'idée de cette démarche est de représenter toutes les identités ethniques afin que chacun et chacune se sente intégré. Elle a aussi comme but de favoriser les interactions et le respect mutuel entre les cultures (Djordjevic Léonard & Yasri-Labrique, 2019). Ainsi, dans les manuels, nous ressentons une volonté d'intégrer des personnages d'autres origines ethniques et de montrer une société hétérogène.

### 2.2. Constats sur les représentations multiculturelles et multireprésentatives dans les manuels

Cependant, voici quelques constats par rapport à la représentation de la multiculturalité dans les manuels selon une étude de Wagner-Guillermou et Tisserant (2010), faite sur 29 manuels utilisés en France, montrant qu'il reste encore des éléments à modifier. Les résultats de leurs analyses ne sont peut-être pas représentatifs des manuels suisses, mais ils sont tout de même intéressants par rapport à ce qu'elle et il mettent en avant sur les représentations multiculturelles. Premièrement, les personnages appartenant à des minorités sont présentés plutôt en groupe que comme membre d'un groupe et se retrouvent généralement avec des personnes de même origine. De plus, ces personnages sont mis en lien avec l'Afrique, la pauvreté, la maladie ou la violence aux États-Unis, ce qui renforce une vision dévalorisante de ces minorités. Pour finir, dans une étude faite sur des manuels suisses (Nanjoud & Ducret, 2018), le constat est que les personnes blanches sont surreprésentées, ce qui invisibilise les personnes racisées.

Ensuite, voici quelques nouveaux constats par rapport aux représentations multireprésentatives dans les manuels toujours selon l'étude de Wagner-Guillermou et Tisserant (2010). Nous avons seulement des éléments sur la représentation des personnes handicapées et homosexuelles. D'abord, en ce qui concerne les personnes handicapées, les analyses montrent que cette population est représentée dans des contextes bien ciblés, comme les associations spécialisées ou les jeux paralympiques. En outre, les images dans les manuels insistent plutôt sur la dépendance et la fragilité des personnes handicapées que sur leurs capacités et leurs ressources personnelles. Elles sont donc enfermées dans le stéréotype de la personne dépendante. Quant à l'homosexualité, c'est encore un sujet très sensible, ce qui explique sans doute le peu de mentions de cet aspect dans les manuels. Si le sujet est abordé, c'est souvent en termes négatifs, comme pour parler du SIDA. Selon Wagner-Guillermou et Tisserant, l'exclusion de ce thème est liée aux normes de la société qui sont encore réticentes à l'idée d'accepter l'homosexualité. Mais peut-être que des changements sont à observer dans ce domaine puisque l'article a été écrit il y a dix ans. Dans tous les cas, il est rare de voir des images avec des couples du même sexe dans les manuels d'aujourd'hui.

### 2.3. Conséquences des représentations multiculturelles dans les manuels

Rares sont les recherches qui montrent comment les représentations multiculturelles agissent sur les perceptions des individus, contrairement à ce qui a été constaté pour la question des principes rédactionnels abordée plus haut. Nous pouvons seulement faire des suppositions sur leurs conséquences. En l'occurrence, si on se tient à la définition des stéréotypes (voir p. 5), nous pouvons suggérer que les illustrations peuvent conduire à la discrimination de certains groupes ou, en tout cas, à renforcer des stéréotypes déjà bien ancrés dans les mentalités. Il est difficile d'en dire davantage sur les aspects négatifs. En revanche, l'étude de Diamond et Moore (1995), bien qu'elle date un peu, se situe dans le contexte américain et ne concerne pas directement les manuels scolaires, peut apporter des indices sur les bénéfices de mettre les enfants en contact avec des représentations multiculturelles. Ces chercheuses ont implanté un programme d'alphabétisation multiculturelle dans trois écoles durant trois ans. Elles ont pu étudier l'évolution de ce programme et ce qu'il a apporté aux écoles. Ainsi, selon ce qu'elles ont observé, lu et partagé avec les enseignants et enseignantes et les élèves, elles affirment qu'apprendre la lecture avec du matériel multiculturel est tout aussi important pour les élèves qui font partie de minorités ethniques que pour les élèves qui font partie du groupe dominant, notamment «euro-américain». Étant confrontés à de multiples représentations de la diversité, elles et ils sont sensibilisés à l'égalité culturelle et au respect des autres. De plus, elles observent que les élèves acquièrent une meilleure estime d'eux-mêmes et un plus grand sentiment d'identification si elles et ils arrivent à faire des liens entre leur culture et les représentations qu'on leur présente. Enfin, les chercheuses ont aussi constaté que les élèves apprennent plus vite à lire et à écrire.

### 2.4. Problématiques liées à certaines disciplines scolaires

Pour approfondir davantage le critère multiculturel, il est intéressant de se pencher sur des problématiques qui sont liées à certaines disciplines scolaires. L'Histoire, la Géographie et les livres de langues sont des matières où l'on montre une certaine vision de l'Autre et des territoires étrangers, donc la question de la représentation des autres cultures se pose.

Tout d'abord, les manuels d'Histoire sont certainement les plus délicats à construire, car il faut choisir la manière dont on présente les événements historiques. Ainsi, les sujets tels que la colonisation ou les guerres peuvent dévaloriser certains États et ne sont pas racontés de la même manière selon le lieu et le rôle que le pays a joué dans l'épisode. Comme l'expliquent Memai et Rouag (2017), les manuels sont des indicateurs des relations qu'entretiennent les pays entre eux, ils ne sont donc jamais neutres. En d'autres termes, il s'agit d'un objet politico-social qui a du pouvoir sur les représentations que les élèves construisent de leur pays et des régions voisines. Par rapport à la colonisation, Gourgues (2014) apporte des précisions. Il explique qu'il serait nécessaire, comme le pensent de nombreux chercheurs et chercheuses, de revoir le savoir qui est produit par la recherche occidentale. En effet, les populations européennes et nord-américaines sont toujours présentées comme détenant les connaissances, les valeurs, les croyances et les normes légitimes, et les personnes colonisées ont tendance à reproduire ce schéma. Cette manière de faire maintient l'Occident au pouvoir, ce qui légitimerait l'infériorité des peuples autochtones. Par exemple, la colonisation est toujours idéalisée dans les manuels français: ils passent sous silence la violence et les actes injustes infligés aux populations colonisées (Ferro, Lefeuvre, cités dans Memai & Rouag, 2017).

Ensuite, concernant les manuels de Géographie, ceux-ci contribuent à construire le rapport au Monde de l'élève. Clerc (2002) l'explique dans sa recherche sur les villes présentées dans les livres de Géographie du lycée en France. Même si les manuels analysés ont plus de 20 ans, les constats de l'étude sont intéressants. En effet, certaines villes comme Londres, Paris, New York et Tokyo sont mises en avant au détriment de lieux qui ne sont pratiquement jamais mentionnés comme la plupart des régions d'Afrique ainsi que des villes du continent de l'Océanie. Le fait qu'il y ait des endroits qui ne sont jamais montrés en images mène à un «modèle culturel ethnocentré implicite [qui] organise notre rapport au monde, notre regard sur l'autre» (Clerc, 2002, p. 38). Menziger et Hernandez (2018) ont aussi travaillé sur les villes et la diversité ethnique en s'appuyant sur le manuel de Géographie de 9<sup>e</sup> année (13 ans) de 2016. Elle et il constatent que les villes européennes sont majoritairement

représentées dans les textes et encore plus dans les images. Ainsi, certaines parties du Monde sont inexistantes, ce qui aura pour conséquence la création d'une carte mentale des élèves qui est euro-centrée. D'ailleurs, les personnes qui sont présentées dans le manuel sont à 85 % européennes, ce qui renforce l'absence de certaines populations. Cependant, ce type de manuel est conçu comme ouvrant progressivement sur le Monde en partant d'abord de la Suisse, en s'élargissant à l'Europe et finalement aux autres continents. Il y a donc peut-être davantage de représentations de la diversité dans les manuels des années scolaires suivantes. L'étude de Menziger et Hernandez (2018) a aussi permis de constater que les élèves ont des idées préconçues concernant leurs représentations culturelles. Le dernier point à relever dans les manuels de Géographie est la connotation associée aux différents pays. En l'occurrence, les pays développés sont toujours montrés comme étant positifs, riches, en pleine santé alors que les pays sous-développés sont associés à une vision négative, à la pauvreté et à un niveau de vie difficile (Menziger & Hernandez, 2018). Cela peut conduire les élèves qui sont originaires de ces pays à se sous-estimer et à vouloir ressembler aux personnes issues des pays développés et les élèves des pays valorisés à se surestimer et construire des préjugés négatifs à l'égard des étrangers. Mais alors, comment valoriser tous les pays, sachant que certains partent déjà avec un désavantage, puisqu'ils sont plus pauvres que d'autres et connaissent des difficultés économiques, sociales et sanitaires ? Dans la littérature sélectionnée pour ce travail, aucune solution ne semble être proposée.

Enfin, les livres de langues sont aussi un type de manuel difficile à concevoir. Ils peuvent facilement donner une image erronée de l'Autre. Bien que d'énormes progrès aient été effectués sur la manière de présenter un pays étranger au travers de l'apprentissage de la langue, il reste encore des éléments qui peuvent être problématiques. El-Hélou (2006) aborde les éléments folkloriques et matérialistes dans les manuels de langue française au Québec. Elle explique que ces éléments peuvent empêcher le lecteur ou la lectrice de dépasser les apparences et de parler des valeurs auxquelles les populations concernées adhèrent. Dans cette même perspective, Djordjevic Léonard et Yasri-Labrique (2019) insistent sur le fait que les manuels de langue française provenant de France sont parfois superficiels lorsqu'ils proposent des activités sur la culture française, car ils ne parlent pas assez de «l'Autre de l'intérieur» (p. 292). Par exemple, certaines régions françaises ne sont pas présentées dans ces manuels, comme la France d'outremer. Ainsi, dans les manuels de langue française des pays dont c'est la langue, il est difficile de découvrir la culture cible du pays, car la diversité culturelle est peu mise en avant. Pour aller plus loin, nous pouvons nous demander si les représentations culturelles associées à la langue française sont plus difficiles à présenter car elle est parlée dans des régions très variées comme la France, l'Afrique ou le Québec. Est-ce qu'il y aurait alors des langues pour lesquelles il serait plus facile de présenter la culture des populations qui les parlent, car il y a moins de diversité entre les différentes régions du monde qui l'utilisent ? Cet aspect n'a pas été abordé dans les études utilisées pour ce travail. Enfin, Buchart (2013) qui a analysé les manuels de langue française de Finlande explique que, de nos jours, nous arrivons dans l'extrême inverse concernant la culture cible (France), car l'Autre est presque survalorisé par rapport à la culture source (Finlande). Cela mène à un déséquilibre entre les cultures et peut influencer les représentations des élèves de leur propre pays. Pour terminer, signalons que les livres de langues sont certainement le type de manuels pour lequel le plus de recherches ont été effectuées, notamment des thèses qui se sont focalisées sur un ou plusieurs manuels en particulier. Il est donc difficile de parler de tous les aspects qui ont été abordés et de prendre en compte toutes les études.

## 2.5. Questions en suspens

Pour conclure sur le critère des représentations multiculturelles et multireprésentatives, nous remarquons qu'il est difficile de savoir comment représenter la diversité culturelle. Si la représentation d'une mixité culturelle paraît relever de l'évidence aujourd'hui dans les manuels romands – à l'image de la mixité de la société suisse –, la question se pose toujours de savoir comment et dans quelles proportions. Cependant, il paraît surtout fondamental d'éviter d'associer des activités et des situations spécifiques à certaines populations, car cela risque de créer ou de renforcer des stéréotypes.

Trois aspects n'ont pas été abordés sur ce critère car rarement, voire pas du tout, analysés dans les recherches : la diversité dans les choix des prénoms, des situations variées sur le plan des origines sociales (par exemple des personnages issus de différentes classes sociales) et des personnages variés

en taille et en forme. Nous pouvons cependant supposer que si les élèves sont en contact avec une pluralité de prénoms, des situations comprenant des personnes d'origines sociales variées et de taille et de morphologie diverses, elles et ils arriveront mieux à s'identifier, ce qui pourrait conduire à une plus grande implication scolaire. Ceci étant, des questions spécifiques peuvent se poser, en ce qui concerne les personnages variés en taille et en morphologie notamment. Bien qu'une plus grande variété serait bienvenue et positive de manière générale, on peut toutefois s'interroger sur des aspects tels que le surpoids par exemple: si en matière de représentativité de la population on peut voir d'un bon œil l'intégration d'enfants plus gros que la moyenne, on peut également craindre la normalisation du phénomène du surpoids, potentiellement dangereux pour la santé. Malgré tout, en évitant ce type d'écueil, varier la morphologie des personnages dans les illustrations aurait l'avantage d'apporter une meilleure représentativité et, ainsi, d'atténuer l'effet de stéréotype généré par une représentation trop homogène des enfants dans les manuels. Durant la période de l'adolescence, les jeunes ont tendance à vouloir ressembler à la norme. Est-ce que ce phénomène pourrait être lié au fait que les manuels représentent toujours des corps similaires ?

## 3. Critères liés aux représentations des genres

### 3.1. Apports théoriques

Les manuels scolaires sont en partie responsables de la perpétuation des différences stéréotypées de genre (Kollmayer et. al, 2018). Pour mieux saisir ce critère, il est important de comprendre ce qu'est un *stéréotype de genre* et la notion de *socialisation genrée*. Tout d'abord, un *stéréotype de genre* consiste à attribuer des caractéristiques différentes selon le sexe. Ces dernières sont des constructions sociales. Il s'agit par exemple d'assigner la puissance, le courage et l'agressivité aux hommes et la gentillesse, l'aide et la beauté aux femmes. Ce type de stéréotypes mène à des attentes et des comportements différenciés envers les garçons et les filles (Dayer & Ney, 2019). Ensuite, concernant la *socialisation genrée*, elle implique que l'entourage ne se comporte pas de la même manière en fonction du sexe de la personne. En effet, les parents, mais aussi l'école et les médias, transmettent des messages implicites sur ce que doivent être une femme et un homme et, les enfants, dès leur naissance, intériorisent ces normes et ces valeurs et les reproduire (Dayer & Ney, 2019). De la même manière que l'entourage, les manuels sont aussi des agents socialisateurs genrés, car à travers leurs discours, leurs idéologies et leurs images, ils montrent comment les filles et les garçons doivent se positionner dans la société et endosser certains rôles, statuts et identités sexués (Brugeilles & Cromer, 2005). On peut supposer que les parents et l'école ne socialisent pas aux mêmes conduites à adopter, car il existe des différences entre les cultures au niveau des caractéristiques, des compétences et des rôles attribués aux femmes et aux hommes. Les enfants peuvent alors se retrouver dans une situation dans laquelle ils reçoivent des injonctions différentes par rapport au comportement sexué à adopter. Bien qu'il soit majoritairement question des stéréotypes touchant les femmes, il ne faut pas oublier que les garçons sont aussi concernés par ce phénomène (Missoffe, 2015). Selon Lignon et. al (2013), le modèle sexué masculin est fondé sur l'agressivité, ce qui pénalise les garçons, car cette conduite empêcherait la réussite scolaire.

Ce critère est aussi lié au premier critère sur les principes rédactionnels, car un manque de représentations féminines peut concerner non seulement les images, mais aussi les pronoms féminins dans les textes, beaucoup moins présents par exemple lorsque le masculin est utilisé pour englober à la fois les hommes et les femmes.

### 3.2. Constats sur les représentations genrées dans les manuels

En ce qui concerne la dimension du genre dans les études sur les manuels scolaires, il existe de nombreuses recherches (Brugeilles & Cromer, 2005, 2008; CEMEA, 2012; Maquat, 2016; Menziger & Hernandez, 2018; Lignon et al., 2013; Nanjoud & Ducret, 2018; Sinigaglia-Amadio, 2010; Wagner-Guillermou & Tisserant, 2010) qui ont consisté à compter le nombre d'occurrences de différents aspects comme la quantité de femmes et d'hommes, les situations dans lesquelles elles et ils se trouvent, leurs rôles, etc. Avec cette méthode, les chercheurs et les chercheuses doivent utiliser leurs propres représentations pour parvenir à identifier s'il s'agit d'une fille ou d'un garçon. Ainsi, elles et ils analysent les manuels au travers de leurs propres connaissances sur le genre, ce qui renforce l'idée que les filles et les garçons sont identifiés à l'aide de caractéristiques physiques construites, telles que la longueur des cheveux ou la couleur des habits.

Pour commencer, dans toutes les analyses sauf une (Maquat, 2016), il s'avère que plus de garçons sont représentés et mentionnés que de filles. L'enquête du CEMEA (2012) – qui consistait à analyser des manuels belges de Français –, l'étude de Nanjoud et Ducret (2018) – qui a analysé plusieurs

manuels suisses – et la recherche de Brugeilles et Cromer (2005) – qui s'est penchée sur six manuels de Mathématiques africains – sont de bons supports pour apporter les autres constats, car ces trois recherches s'appuient sur un large panel de manuels, sont relativement récentes et rejoignent généralement les constats des autres études.

Voici les constats de l'étude du CEMEA:

- Il y a plus de prénoms masculins que féminins.
- Il y a plus de héros que d'héroïnes.
- Il y a plus de références à des auteurs qu'à des autrices.
- La femme est souvent représentée avec des enfants.
- Les tâches (domestiques pour les femmes et professionnelles pour les hommes), les attitudes (tendresse pour les femmes et figure d'autorité pour les hommes) et les compétences ne sont pas présentées de la même manière s'il s'agit d'une mère ou d'un père.
- Les femmes sont plutôt dans la sphère privée (maison) alors que les hommes se trouvent majoritairement dans la sphère publique (travail).
- Certains métiers sont attribués plutôt aux hommes (pompier, boulanger, métiers qui demandent de la force et du courage) et d'autres plutôt aux femmes (couturière, institutrice, métiers liés à l'esthétique et à l'éducation).
- Les descriptions ne sont pas pareilles entre les garçons (forts, courageux, négligents) et les filles (belles, sensibles, superficielles).
- L'étude précise encore que même s'il semble y avoir une parité, cela ne signifie pas qu'un traitement égalitaire a lieu, car derrière une situation, il peut y avoir un rapport hiérarchique (par exemple, une femme qui a besoin de l'aide d'un homme pour faire une activité).

Voici les constats de l'étude de Nanjoud et Ducret (2018):

- Les expressions de genre sont souvent marquées, c'est-à-dire que les filles ont en général les cheveux longs, portent du rose et une jupe/robe tandis que les garçons ont les cheveux courts et sont en pantalon.
- Les filles sont plus souvent des personnages secondaires et sont présentées majoritairement dans des groupes alors que les garçons sont la plupart du temps des personnages principaux et présentés seuls ou en groupe.
- Les filles sont davantage dans des rôles passifs dévalorisants (sont souvent des victimes) alors que les garçons sont en général dans des rôles actifs valorisants (font des découvertes).
- Les filles sont davantage dans des positions subalternes dévalorisantes. Par exemple, typiquement dans les manuels de Mathématiques, il y a souvent des représentations dans lesquelles le garçon explique à la fille les savoirs nouveaux comme si la fille n'était pas capable de construire le savoir mathématique.

L'étude de Brugeilles et Cromer (2005) ajoute quelques constats:

- Les différences semblent plus marquées chez les adultes que chez les enfants. En effet, l'enfance est préservée alors qu'à l'âge adulte, les rôles et les espaces sont bien plus sexués.
- La manière dont sont nommés les hommes est souvent liée à leur statut tandis que les femmes sont souvent désignées selon leur lien de parenté avec leur entourage.
- Concernant les positions d'autorités non dévalorisantes, les hommes sont plus souvent en haut de la hiérarchie que les femmes et leurs postes sont plus prestigieux (chefs d'entreprise pour les hommes, infirmières ou institutrices pour les femmes).

- Ces chercheuses relèvent aussi que les filles ne possèdent pas d'attributs qui marquent l'autonomie, l'insertion professionnelle ou la reconnaissance intellectuelle.

Pour terminer, les situations liées aux loisirs sont peu abordées. Il semble y avoir une égalité entre les filles et les garçons, mais les activités ont tendance à être genrées.

### 3.3. Conséquences des représentations genrées dans les manuels

Plusieurs conséquences peuvent être liées aux représentations genrées. Celles-ci sont surtout des hypothèses et rarement l'objet d'études rigoureuses qui mesurent les impacts des stéréotypes de genre sur les élèves. En premier lieu, elles transmettraient des comportements que les individus ont tendance à reproduire. Comme l'explique Joublot-Ferré (2019), la duplication des stéréotypes maintient les inégalités entre hommes et femmes car les représentations genrées s'implantent dans l'inconscient collectif et deviennent des réalités. Ensuite, la sous-représentation des femmes dans les manuels empêcherait les filles de se projeter dans certains rôles (Rignault & Richert, 1997). Ces auteurs et autrices insistent sur le fait que les enfants construisent leur identité en intériorisant des modèles qu'elles et ils voient dans leur environnement, notamment dans les livres scolaires. De plus, les filles intérioriseraient le fait qu'elles sont moins importantes que les garçons puisqu'elles sont moins visibles dans les manuels (Lignon *et al.*, 2013). Les propositions stéréotypées dans les manuels pourraient aussi fonctionner comme un support à l'enfant pour appréhender le Monde et contribuer à développer son identité sexuée (Daréoux, 2007). Selon cette autrice, les valeurs qui sont véhiculées par les représentations conduisent les enfants à se sentir plus à l'aise dans certains espaces et rôles sociaux en fonction de leur sexe. Un autre aspect intéressant étudié par Sinigaglia-Amadio (2010) se base sur des témoignages d'élèves. En effet, elle explique que les élèves sont conscients de l'existence d'une hiérarchie entre les femmes et les hommes, mais pour elles et eux, les différences genrées sont normales. Ce serait la socialisation genrée qui conduirait à cette normalisation de la séparation des espaces sociaux, des rôles et des caractéristiques attribuées en fonction du genre, donc, à tout ce qui touche les rapports sociaux de sexe (Sinigaglia-Amadio, 2011). Cette chercheuse (2010) ajoute que les représentations sexuées légitiment la domination masculine. Pour terminer par rapport aux conséquences, nous pouvons supposer que le fait que les filles choisissent plutôt des filières littéraires et les garçons plutôt des filières scientifiques serait lié en partie aux représentations implicites des manuels. Si l'on observe les données de l'Office fédéral de la statistique de 2018, nous constatons que dans le domaine de la santé, il y a 89,2 % de femmes tandis que dans le domaine de l'ingénierie et des techniques, il y en a seulement 6,9 %. De plus, dans les statistiques de 2020 par rapport à la situation dans la profession, les hommes exercent plus souvent une fonction de chef dans les entreprises que les femmes. Les stéréotypes par rapport aux compétences des hommes et des femmes finissent ainsi par devenir réels. Cela peut s'expliquer par le fait que les femmes ont moins confiance en elles pour s'engager dans certaines formations telles que les filières scientifiques et les cursus qui permettent d'accéder à des postes de cadre, car ces dernières ne correspondent pas aux messages qui leur ont été inculqués par le biais des manuels ainsi que par tous les agents socialisateurs comme leur entourage.

Nous pouvons tout de même nous demander si, finalement, les manuels ne représentent pas tout simplement une certaine réalité, dans laquelle l'inégalité entre les hommes et les femmes existe. Ce serait ainsi une utopie de ne montrer aucune différence entre les filles et les garçons dans les manuels. Dans ce sens, nous pouvons nous poser la question suivante : les manuels doivent-ils être fidèles à la réalité telle qu'elle se présente à un moment donné ou montrer une réalité améliorée en fonction de certains critères de genre et d'interculturalité ? Dans tous les cas, on ne peut pas nier les conséquences des inégalités de genre dans la réalité, telle que l'inégalité salariale notamment. Ainsi, tant que les femmes ne seront pas représentées comme l'égal de l'homme, dans les manuels par exemple, les inégalités persisteront dans la réalité. Enfin, plusieurs auteurs et autrices (Lignon *et al.*, 2013; Missoffe, 2015; Sinigaglia-Amadio, 2010) relèvent qu'il n'y a quasiment pas de contre-stéréotypes comme «papa coud et maman lit» qui permet de remettre en question la domination masculine. Ces derniers encourageraient les filles et les garçons à se projeter dans une diversité de rôles. Dans plusieurs manuels suisses cependant, nous pouvons voir une volonté de montrer des contre-stéréotypes comme des garçons qui font du shopping ou des filles qui jouent à des jeux vidéos.

### 3.4. Problématiques liées à certaines disciplines scolaires

Tout comme les critères multiculturels et multireprésentatifs, des problématiques spécifiques à des disciplines scolaires telles que le Français, les Sciences et les Mathématiques existent.

Concernant les manuels d'Histoire, de Français et de Sciences, il y a toujours un manque de figures féminines. Ainsi, dans les livres d'Histoire, les femmes sont rarement mises en avant. Les découvertes et les inventions sont en effet toujours attribuées aux hommes et les femmes sont rarement prises en compte dans l'Histoire. Dans le moyen d'enseignement romand de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> d'Histoire datant de 2014 par exemple, l'expression «L'Homme» est utilisée à plusieurs reprises, ce qui a tendance à écarter les femmes de l'Histoire (Nanjoud & Ducret, 2018). De plus, les activités dites masculines de la préhistoire sont toutes décrites au masculin avec des termes comme des «agriculteurs», des «chasseurs» et des «guerriers», alors que pour les activités féminines, les auteurs et autrices utilisent le pronom «on» ou «il fallait». Cela sous-entend donc que les hommes auraient un métier, mais pas les femmes. Dans ce genre de manuel, le masculin générique peut être d'autant plus problématique que l'on insiste déjà sur le fait que les hommes sont responsables des inventions dans le Monde. Aussi, on ne donne bien souvent pas de sens aux figures féminines dans l'Histoire, ce qui les dévalorise et empêche de comprendre le rôle des femmes dans l'Histoire (Rignault & Richter, 1997). Dans les manuels de Français ensuite, la majorité des auteurs sont des hommes ce qui laisse peu de place aux femmes. Lorsque l'on y mentionne des figures féminines, elles sont souvent présentées par rapport aux liens qu'elles entretiennent avec leur entourage comme «femme de», «fille de» (Sinigaglia-Amadio, 2011). Pour finir, les livres de sciences connaissent le même problème que ceux déjà énoncés: ils parlent surtout de chercheurs et scientifiques masculins. Les rôles sont en outre très sexués dans ce type de manuel. Dans un manuel français datant de 2007 par exemple, tout ce qui concerne la contraception semble être associé aux femmes, les gynécologues sont des femmes tandis que les autres métiers comme neurochirurgien, chauffagiste, ingénieur sont tenus par des hommes (Sinigaglia-Amadio, 2011).

Finalement, dans les manuels des matières scientifiques et en particulier ceux de Mathématiques, les filles sont souvent discriminées, ce qui contribue à les pousser à ne pas poursuivre un cursus dans le domaine scientifique. Il y aurait tout d'abord un héritage historique à la marginalisation des femmes dans ce domaine. Il a fallu en effet attendre la fin du 19<sup>e</sup> siècle (Boutillier & Laperche, 2007) avant qu'elles puissent accéder à des études universitaires scientifiques. Même avec l'ouverture des universités pour les femmes, celles-ci ont toujours moins souvent choisi les filières scientifiques. Nous retrouvons cette absence des femmes dans les manuels des matières scientifiques. En effet, il y a souvent moins de représentations de filles et de femmes, ce qui empêcherait ces dernières d'avoir des modèles d'identification féminins (Brugeilles & Cromer, 2008). Les garçons se sentiraient ainsi plus légitimes dans l'apprentissage de cette discipline (Nanjoud & Ducret, 2018). Enfin, l'invisibilisation des femmes dans les représentations des manuels ainsi que les stéréotypes négatifs qui leur sont attribués, les empêche d'avoir confiance en elles et une bonne estime d'elles-mêmes (Brugeilles & Cromer, 2008). Elles risquent d'être moins motivées pour l'apprentissage des Mathématiques, surtout si la discipline est davantage associée aux garçons (Nanjoud & Ducret, 2018). Le masculin générique est aussi beaucoup utilisé dans les consignes de ces manuels et renforce le fait que cette matière semble plus adaptée aux garçons.

### 3.5. Questions en suspens

Suite à l'analyse des constats, des conséquences et des problématiques liées aux représentations de genre dans certaines branches, il reste quelques questions en suspens. Comment faut-il représenter la société dans les manuels? Doivent-ils refléter la réalité, c'est-à-dire avec les inégalités actuelles, ou plutôt compenser ces inégalités? En outre, les études cherchent à savoir si les représentations de filles et de garçons sont égales, mais qu'en serait-il s'il n'était pas possible de différencier les personnages féminins et masculins? Car finalement les différencier oblige à renforcer les traits qui permettent de distinguer le sexe du personnage, comme mettre des cheveux longs pour une fille et des cheveux courts pour des garçons. Serait-ce problématique d'avoir des représentations de personnes auxquelles on ne peut tout simplement pas associer un sexe? Cet aspect est très peu abordé par les chercheurs et chercheuses. Certains.es ont rajouté une catégorie pour les personnages non genrés qu'elles et ils

n'arrivaient pas à identifier, mais ce n'est pas toujours le cas. Il semble tout de même difficile de rester dans le doute, car, comme nous l'avons vu dans l'introduction, nous avons besoin de catégoriser le Monde qui nous entoure pour le comprendre. Cela explique que si nous n'arrivons pas à classer certains personnages, nous ressentons un certain malaise. Il existe même une recherche (Conkright *et al.*, 2000) montrant que les enfants de 6 ans apprennent mieux avec des stéréotypes de genre. Elles et ils parviennent en effet mieux à retenir un texte si les personnages féminins et masculins sont présentés dans des situations liées à leur genre. De plus, si les pronoms «elle» et «il» sont alternés dans un texte, ils ne sont pas compris comme représentant une seule personne, mais comme deux personnes. Dès 9 ans cependant, les enfants ne sont plus aussi influencés par les activités liées à un genre en particulier, donc, l'importance de distinguer les filles et les garçons diminue avec l'âge.



## Conclusion

Contrairement au premier critère sur les principes rédactionnels, il est difficile de prouver les réelles implications des critères multiculturels et multireprésentatifs et de ceux liés aux représentations de genre. Très peu d'études se sont intéressées aux impacts que les manuels scolaires ont sur les élèves dans leurs représentations. Il s'agit principalement de recherches descriptives quantitatives et qualitatives, qui émettent des suppositions et des hypothèses. Ce premier élément indique qu'il reste des recherches à mener pour combler ce manque de sources.

Concernant les hypothèses que les auteurs et autrices apportent, il ressort que plus un manuel est représentatif de la diversité culturelle et montre une égalité de genre, plus les individus arriveront à s'identifier aux personnages et développeront une meilleure estime d'eux-mêmes. Wagner-Guillermou et Tisserant (2010) soulignent que les groupes minoritaires sont perçus comme un tout homogène indissociable, alors que les groupes majoritaires sont présentés par des individus distincts les uns des autres. Ainsi, il faudrait appliquer une décatégorisation, c'est-à-dire présenter les personnages individuellement plutôt que collectivement. Cela permettrait aux élèves de mieux se projeter et de ne pas se réduire à l'identité d'un groupe. Comme chaque individu a ses propres caractéristiques, le distinguer du groupe serait une manière d'être plus représentatif de la réalité.

Les manuels ne sont pas les seuls responsables de la transmission des stéréotypes. En effet, la majorité des articles précise que tout dépend de la manière dont ils sont utilisés. C'est pourquoi il est important que les enseignant.es contextualisent ce que les élèves voient dans les manuels et en discutent avec elles et eux. En fin de compte, les enseignant.es sont également responsables du message envoyé: en fonction de leurs opinions sur la problématique du genre et de la diversité culturelle, elles et ils influencent la classe différemment. Dans l'étude de Wagner-Guillermou et Tisserant (2010), la chercheuse et le chercheur observent ce phénomène: elle et il ont interrogé des enseignant.es sur leur perception des stéréotypes dans les manuels scolaires et ont constaté une disparité en fonction du domaine enseigné. En d'autres termes, les enseignant.es ne jugent pas de la même manière les stéréotypes présents dans les manuels. Pour certain.es, il en reste encore, elles et ils ne sont donc pas satisfaits, alors que d'autres enseignant.es n'en identifient aucun et soulignent qu'il y a une nette amélioration. Cela montre que les membres du corps enseignant ont tous des sensibilités différentes et n'ont certainement pas le même impact sur leurs classes selon leurs idées. De même, les manuels peuvent aussi être des leviers pour faire évoluer les représentations des enseignant.es. Ainsi, il existe une relation mutuelle: les manuels peuvent influencer la perception des enseignant.es comme elles et ils peuvent aussi avoir un impact sur la manière dont le contenu du manuel est transmis aux élèves. Par ailleurs, les éditeurs et éditrices, ainsi que les illustrateurs et les illustratrices, ne sont pas tous sensibilisés de la même manière aux stéréotypes. Ainsi, certain.es reçoivent des consignes pour représenter au mieux la diversité de genre et culturelle, tandis que d'autres produisent le matériel comme ils ou elles le souhaitent, selon leur propre sensibilité. C'est pourquoi certaines illustrations ont tendance à contenir des représentations stéréotypées telles que l'utilisation du rose pour les filles ou l'ajout d'un nœud dans les cheveux des filles, et une couleur de peau peu foncée pour les personnes de couleur. Il est donc important que les éditeurs et éditrices donnent des consignes claires aux concepteurs et conceptrices des manuels afin de limiter ces représentations erronées qui sont souvent involontaires.

Comme mentionné au début du texte, le fait que les manuels sont tous différents constitue la principale difficulté. Il est donc difficile de généraliser les résultats d'une recherche à l'ensemble de manuels. En outre, les études mises en avant ne concernent pas seulement des manuels suisses. Il existe de grandes différences en fonction de ce que le pays veut transmettre de sa culture et du rôle que le

manuel doit jouer. Aussi, certaines études datent de plus de dix ans et énormément de progrès ont été réalisés ces dernières années au niveau des livres scolaires. C'est particulièrement le cas en Suisse romande où une relecture a été effectuée sur la plupart des MER, en utilisant les critères décrits dans ce texte, pour voir s'il y avait des représentations stéréotypées (Bourgoz *et al.*, 2020).

Rappelons encore que le manuel scolaire est seulement un vecteur parmi d'autres dans la transmission des représentations stéréotypées. En effet, d'autres supports comme la littérature enfantine, les dessins animés, la publicité... (Daréoux, 2007) véhiculent aussi des images qui peuvent contenir des clichés et contribuer à la perpétuation des stéréotypes. Le contexte familial joue aussi un rôle dans la transmission de stéréotypes, surtout par le biais de la socialisation.

Pour conclure, nous mettons en lien les trois critères développés au fil de ce travail, pour montrer comment ils se complètent et sont associés. D'abord, le critère des principes rédactionnels est lié à la représentation du genre comme précisé dans le travail, mais peut aussi être associé à la représentation multiculturelle, car en fonction de la manière dont on parle des autres cultures, tout comme le masculin générique, cela a un impact sur les représentations. En effet, si l'on ne parle jamais de certains pays ou que la langue discrimine certaines populations, les élèves construisent une vision du Monde en se basant sur ce qu'elles et ils apprennent dans les manuels. Ensuite, le critère du genre est aussi lié au critère de la multiculturalité: les notions de la socialisation genrée et du stéréotype de genre peuvent s'appliquer à l'interculturalité, mais ne sont pas utilisées dans les recherches sélectionnées. La socialisation se situe pourtant à tous les niveaux. Ce manque de notions employées pour le critère multiculturel indique qu'il est moins bien documenté que celui du genre et qu'il manque des apports théoriques. Finalement, les critères du genre, de la multiculturalité et de la multireprésentativité seraient interdépendants si on les regarde par le biais d'une approche intersectionnelle (Crenshaw, 1989). Cette théorie considère que les inégalités s'articulent entre elles. Ainsi, les caractéristiques des individus telles que le sexe, la couleur de peau ou la classe sociale sont liées. Cette approche peut s'appliquer aux trois critères évoqués ci-dessus afin d'éliminer le plus de stéréotypes des manuels. En effet, ce n'est pas forcément suffisant d'équilibrer les représentations des filles et des garçons, car il faut aussi être attentif, par exemple, à représenter autant de personnages féminins que masculins avec une couleur de peau foncée si l'on veut atteindre plus d'égalité. Cet exemple souligne que d'autres stéréotypes existent si l'on relie les critères du genre, de la multiculturalité et de la multireprésentativité. Ces éléments indiquent que nous devons faire preuve d'une attention toute particulière si nous voulons montrer une société égalitaire à tous les niveaux dans les manuels.

## Bibliographie

- Bourgoz, A., Gyger, J., & de Rham, C. (2020). Interculturalité et genres dans les MER: comment les moyens d'enseignement romands (MER) rendent-ils compte de la diversité culturelle et des genres?: analyse. *irdp FOCUS*, 07.2020 (juillet), 4 p.
- Boutillier, S., & Laperche, B. (2007). La place des femmes dans la recherche: apprentissage, production et valorisation des connaissances. *Marché et organisations*, 3(5), 61-77. <https://doi.org/10.3917/maorg.005.0061>
- Brauer, M., & Landry, M. (2008). Un ministre peut-il tomber enceinte?: l'impact du générique masculin sur les représentations mentales. *L'Année psychologique*, 108(2), 243-272.
- Brugelles, C., & Cromer, S. (2005). *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*. Centre Population et Développement (CEPED).
- Brugelles, C., & Cromer, S. (2008). *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires?: guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire*. UNESCO.
- Buchart, M. (2013). Les imaginaires ethnosocioculturels dans les manuels de FLE finlandais: étude diachronique des représentations. *Synergies Pays Scandinaves*, 8, 55-74.
- Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA). (2012). *Manuels scolaires et stéréotypes sexués: éclairages sur la situation en 2012: étude exploratoire*. CEMEA.
- Chatard, A., Guimont, S., & Martinot, D. (2005). Impact de la féminisation lexicale des professions sur l'auto-efficacité des élèves: une remise en cause de l'universalisme masculin? *L'Année psychologique*, 105(2), 249-272. <https://doi.org/10.3406/psy.2005.29694>
- Choppin, A. (1993). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Hachette Education.
- Clerc, P. (2002). Les villes de la culture scolaire en géographie. *Mappemonde*, 65, 34-38.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2020). *Rapport du Groupe de travail ad hoc rectifications orthographiques et langage épïcène*. CIIP. [https://www.ciip.ch/files/199/Comm\\_Presse\\_CIIP\\_Evolang/04\\_EVOLANG\\_RAPPORT\\_20201012.pdf](https://www.ciip.ch/files/199/Comm_Presse_CIIP_Evolang/04_EVOLANG_RAPPORT_20201012.pdf)
- Konkright, L., Flannagan, D., & Dykes, J. (2000). Effects of pronoun type and gender role consistency on children's recall and interpretation of stories. *Sex Roles*, 43(7/8), 481-497.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.
- Daréoux, É. (2007). Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants. *Empan*, 1(65), 89-95. <https://doi.org/10.3917/empa.065.0089>
- Dayer, C., & Ney, S. (2019). Éclairages théoriques et implications pratiques. In Egalite.ch, *L'école de l'égalité: répertoire d'activités pour une pédagogie égalitaire entre filles et garçons* (pp. 15-22). Conférence romande des bureaux de l'égalité.
- Diamond, B. J., & Moore, M. A. (1995). *Multicultural literacy: mirroring the reality of the classroom*. Longman Publishers.
- Djordjevic Léonard, K., & Yasri-Labrique, É. (2019). La part de l'Autre: la diversité culturelle et linguistique dans les manuels scolaires. In S. Wagnon (éd.), *Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche: enjeux et perspectives* (pp. 277-295). Peter Lang.
- El-Hélou, M. (2006). *Les représentations de « l'autre » dans les manuels de Français langue seconde au Québec* [Mémoire]. Université du Québec.
- Fontanini, C. (2007). Les manuels de lecture de CP sont-ils encore sexistes? In *Colloque international AREF 2007 (Actualité de la recherche en éducation et en formation) -AECSE, Strasbourg, 30 août-1<sup>er</sup> septembre 2007*. AREF.
- Gourgues, J.-M. (2014). Les manuels scolaires: courroie de transmission des connaissances de la colonialité dans les pays périphérisés. *Haïti Perspectives*, 3(3), 7-11.
- Gygax, P., & Gesto, N. (2007). Féminisation et lourdeur de texte. *L'Année psychologique*, 107(2), 239-255.
- Gygax, P., Sato, S., Öttl, A., & Gabriel, U. (2021). The masculine form in grammatically gendered languages and its multiple interpretations: a challenge for our cognitive system. *Language Sciences*, 83, 9. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2020.101328>
- Joublot-Ferré, S. (2019). Femmes/Hommes: une comparaison France-Suisse pour des manuels de géographie: reproduction mise en discussion d'un ordre masculin? In S. Wagnon (éd.), *Le manuel scolaire, objet d'études et de recherche: enjeux et perspectives* (pp. 239-257). Peter Lang.

- Kollmayer, M., Schober, B., & Spiel, C. (2018). Gender stereotypes in education: development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 361-377. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483>
- Lignon, F., Porhel, V., & Rakoto-Raharimanana, H. (2012). *Genre et manuels scolaires au filtre des images*. GEM.
- Lignon, F., Porhel, V., & Rakoto-Raharimanana, H. (2013). Étude des stéréotypes de genre dans les manuels scolaires. In C. Morin-Messabel & M. Salle (dirs), *À l'école des stéréotypes: comprendre et déconstruire* (pp. 95-113). L'Harmattan.
- Lovey, J.-F., Bürki, D., Conti, V., Dutoit Marthy, A. M., Gajo, L., Maridor Jeanneret, M., & de Pietro, J.-F. (2020). *Groupe de travail ad hoc rectifications orthographiques et langage épïcène / GT EVOLANG*. CIIP.
- Maquat, E. (2016). *Le système de genre du manuel d'anglais English in Mind* [Master Enseignement secondaire 1]. Haute école pédagogique Vaud.
- Memai, A., & Rouag, A. (2017). Le manuel scolaire: au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social. *Éducation et socialisation*, 43, 9. <https://doi.org/10.4000/edso.2014>
- Menziger, V., & Hernandez, G. (2018). *Les stéréotypes de genre et de lieu dans un manuel scolaire romand de géographie: analyse et proposition d'intervention* [Mémoire professionnel]. Haute école pédagogique Vaud.
- Missoffe, P. (2015). Stéréotypes, représentations sexuées et inégalités de genre dans les manuels scolaires. *Revue des droits de l'homme*, 8, 9. <https://doi.org/10.4000/revdh.1667>
- Nanjoud, B., & Ducret, V. (2018). *Le ballon de Manon et la corde à sauter de Noé: guide pour prévenir les discriminations et les violences de genre destiné au corps enseignant du primaire et aux professionnel-le-s de l'enfance*. Le deuxième Observatoire.
- Office fédéral de la statistique (OFS). (2020). *Choix professionnels et des études*. OFS. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-frau-mann/bildung/berufs-studienfachwahl.html>
- Office fédéral de la statistique (OFS). (2021). *Situation dans la profession*. OFS. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-frau-mann/erwerbstaetigkeit/berufliche-stellung.html>
- Rignault, S., & Richert, P. (1997). *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires: rapports officiels*. La Documentation française.
- Schärer, F. (2008). *Père, mère, roi et sorcière: la représentation des deux sexes et de la catégorie du genre dans les manuels scolaires de l'école primaire de la Suisse alémanique et de la Suisse romande*. Peter Lang.
- Severgnini, C. (2000, 22 juin). Des solutions pour l'égalité des genres. *Tribune de Genève*, 9.
- Sinigaglia-Amadio, S. (2010). Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France: la persistance des stéréotypes sexistes. *Nouvelles questions féministes*, 29(2), 46-59. <https://doi.org/10.3917/nqf.292.0046>
- Sinigaglia-Amadio, S. (2011). Le genre dans les manuels scolaires français: des représentations stéréotypées et discriminatoires. *Tréma*, 35/36, 98-115. <https://doi.org/10.4000/trema.2665>
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (1991). Race, class, gender and disability in current textbooks. In M. W. Apple & L. K. Christian-Smith (eds), *The politics of the textbook* (pp. 78-110). Routledge.
- Wagner-Guillermou, A.-L., & Tisserant, P. (2010). Stéréotypes et manuels scolaires. *Education et formation*, e-292, 35-56.

## Annexe





CONFÉRENCE INTERCANTONALE  
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE  
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

Secrétariat général

Faubourg de l'Hôpital 68 Tél. 032 889 69 72  
Case postale 556 Fax 032 889 69 73  
CH-2002 Neuchâtel ctip@ne.ch  
www.ctip.ch

BASÉE SUR LA GRILLE D'ANALYSE ACTUALISÉE EN FÉVRIER 2022

## Équilibre des MER en termes d'interculturalité et de genres

### Grille d'analyse

#### Préambule

Au cours des rédactions des MER et lors des analyses menées par les groupes de validation, des critères et indicateurs (établis en 2014 par les COMEVAL et COPED) relatifs à l'analyse des contenus produits sont utilisés pour en clarifier la qualité. En particulier, ceux figurant ci-dessous (initialement sous 2.1. *Cohérence et diversités des approches pédagogiques*) relatifs à des représentations pluriculturelles et multigenres sont interrogés :

Acceptabilité éthique et culturelle
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Représentation équilibrée des genres (masculin/féminin)            ➔ <i>Appréciation qualitative</i> (vérifier que les sujets appelés sont autant des filles que des garçons, quel que soit l'objet traité ; identifier p.ex. les activités récurrentes faisant référence trop systématiquement à un genre en particulier ; se référer au besoin au Bureau de l'égalité)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respect des différentes cultures et religions évoquées            ➔ <i>Appréciation qualitative</i> (vérifier la pertinence de l'évocation de certaines cultures et/ou religions, et le respect des traits y relatifs ; identifier les éventuelles inadéquations)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Représentation pluriculturelle            ➔ <i>Appréciation qualitative</i> (vérifier globalement qu'une certaine pluriculturalité est présente (choix des prénoms p.ex.) et identifier les discriminations ou les inadéquations)</li> </ul>

Si nombre de rectifications sont demandées au cours des rédactions et analyses menées, il est cependant constaté la nécessité de porter un regard sur les composants du MER une fois assemblés, afin d'offrir une vue d'ensemble qui constitue davantage que la somme de chaque partie prise isolément. En effet, des situations détachées d'un tout pourraient sembler présenter des stéréotypes culturels ou de genre, or il ne s'agit pas d'interdire certaines situations, mais d'en équilibrer le nombre sur l'ensemble de celles présentes dans un MER. En d'autres termes, l'équilibre d'ensemble est analysé et non chaque situation prise isolément, forçant sinon à recourir à des stéréotypes inversés qui ne doivent pas à leur tour être excessivement présents. Il serait toutefois préférable qu'une situation isolée ne puisse être extraite d'un MER pour soutenir un discours extrémiste quant aux rôles prétendument assignés selon des critères de genre.

Pour juger d'un tel équilibre, il existe de nombreuses ressources (dont des grilles réalisées par les Bureaux de l'égalité). Sur la base d'un certain nombre d'entre elles<sup>1</sup>, quelques rubriques ont été étayées et complétées afin de cibler les dernières améliorations à apporter au MER avant publication. Partant de l'*Acceptabilité éthique et culturelle* telle qu'exposée ci-dessus, des critères et des indicateurs ont été affinés.

Mentionnons encore qu'une rédaction représentative des genres et cultures doit se soucier dès ses débuts de respecter certaines contraintes rédactionnelles. En effet, la reprise après analyse d'un texte peu enclin à un tel respect s'avère potentiellement lourde et nécessite souvent de vérifier que le fond du discours n'a pas été modifié.

En 2022, un critère (2.C) a été ajouté concernant la représentation des groupes (et individus isolés), suite à un travail mené récemment par une stagiaire à l'IRD<sup>2</sup>, qui relevait des représentations récurrentes d'ethnie uniquement en groupe et rarement individuelles, constats issus de plusieurs recherches analysées pour l'occasion.

<sup>1</sup> 2e-observatoire.com ; centre-hubertine-auclert.fr ; education21.ch

<sup>2</sup> Daenzer, A. (2022). *Représentation inclusive du genre et de l'interculturalité dans les moyens d'enseignement*. IRDP.

## Analyse d'un MER par critère

Les critères ci-après sont composés de différents indicateurs, lesquels font l'objet d'une appréciation générale et d'éventuelles propositions d'améliorations.

1. Principes rédactionnels (factuel – plusieurs choix possibles)
<input type="checkbox"/> <i>les formulations utilisent la rédaction inclusive (doublets intégraux, doublets abrégés, formes épiciènes, neutralisantes ou collectives... ; p.ex.: les animatrices et les animateurs...)</i> <input type="checkbox"/> <i>les formulations utilisent le masculin générique (dans les cas où les deux sont concernés)</i> <input type="checkbox"/> <i>une mention figure dans le livre pour signaler le choix rédactionnel en question*</i> <p><small>*p.ex. "Pour faciliter la lecture du document, le masculin générique est utilisé pour désigner tant les hommes que les femmes."</small></p>

2. Critères multiculturels et multireprésentatifs
<p><b>A. Sont représentés (ou mentionnés) dans l'ouvrage :</b></p> <input type="checkbox"/> <i>des personnages de différentes origines ethniques (et de noms pas uniquement francophones)</i> <input type="checkbox"/> <i>des personnages variés en taille et en morphologie, év. avec handicap</i>
<p><b>B. Sont représentées dans l'ouvrage :</b></p> <input type="checkbox"/> <i>des situations variées où les personnages sont de diverses origines ethniques ou sociales</i> <input type="checkbox"/> <i>(des situations multiculturelles respectueusement représentées selon la culture concernée)</i>
<p><b>C. Sont représentés dans l'ouvrage (nouveau critère 2 2022) :</b></p> <input type="checkbox"/> <i>des groupes constitués de personnages de diverses origines ethniques (et non des groupes constitués uniquement de personnages de même origine ethnique)</i> <input type="checkbox"/> <i>des personnages de diverses origines ethniques ou sociales présentés de manière individuelle (et non pas en groupe)</i>

3. Critères liés aux représentations des genres
<p><b>A. Sont représentés ou mentionnés dans l'ouvrage :</b></p> <input type="checkbox"/> <i>tant des femmes que des hommes</i> <input type="checkbox"/> <i>tant des filles que des garçons</i> <input type="checkbox"/> <i>des personnages non discriminables</i>
<p><b>B. Sont représentées dans l'ouvrage, tant pour des femmes/filles que des hommes/garçons :</b></p> <input type="checkbox"/> <i>des situations liées à la sphère familiale et domestique</i> <input type="checkbox"/> <i>des situations liées à la sphère professionnelle ou scolaire</i> <input type="checkbox"/> <i>des situations liées aux loisirs</i>
<p><b>C. Sont représentées dans l'ouvrage, tant pour des femmes/filles que des hommes/garçons :</b></p> <input type="checkbox"/> <i>des positions d'autorités non dévalorisantes</i> <input type="checkbox"/> <i>des positions de subalterne non dévalorisantes</i> <input type="checkbox"/> <i>des positions actives non dévalorisantes</i> <input type="checkbox"/> <i>des positions passives non dévalorisantes</i> <input type="checkbox"/> <i>des positions exceptionnelles non dévalorisantes</i>

### Synthèse des appréciations

Critères et indicateurs	Appréciation*	Améliorations et compléments souhaités
<b>1. Principes rédactionnels</b>		
Les formulations sont-elles au masculin générique ou juxtaposent-elles le féminin et le masculin ?	1 2 3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
<b>2. Critères multiculturels et multireprésentatifs</b>		
A. Variété des personnages	1 2 3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
B. Variété des situations	1 2 3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
C. Présentation individuelle et en groupe des personnages	1 2 3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
<b>3. Critères liés aux représentations de genres</b>		
A. Équilibre des genres représentés	1 2 3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
B. Équilibre des situations où se trouvent des acteurs et actrices de différents genres	1 2 3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
C. Équilibre des positions où se trouvent des acteurs et actrices de différents genres	1 2 3 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
<b>Synthèse</b>		
...		

\* 1 = insatisfaisant signifie que des améliorations sont impérativement à apporter  
 2 = satisfaisant signifie que des améliorations seraient bienvenues  
 3 = très satisfaisant



La représentation de la diversité fait partie des critères de qualité que la Conférence intercantonale de l’instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) prend en considération lors de l’élaboration de moyens d’enseignement romands compatibles avec le Plan d’études romand (PER). Ainsi, une grille de relecture a été élaborée afin d’assurer une représentation équitable du genre et des cultures notamment. Le travail sur lequel repose ce rapport a consisté à étayer, sur la base de littérature scientifique, les critères établis pour cette grille. Celle-ci porte sur les principes rédactionnels (en particulier l’utilisation du masculin et du féminin dans les textes), la représentation de la diversité notamment culturelle et, enfin, la représentation des genres dans les manuels scolaires.