



INSPE Académie de Limoges
Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Premier degré

2022/2024

**Promouvoir l'égalité des sexes à l'école primaire à travers les
albums contre-stéréotypés de littérature jeunesse**

Clara Vauchamp

Travail de recherche encadré par

Valérie Legros

Maîtresse de Conférences en Sciences de l'éducation et de la formation



Remerciements

Je remercie vivement Madame Legros qui a encadré mon travail de recherche dans la réalisation de mon mémoire. Toujours à l'écoute, bienveillante et attentive dans le suivi de mon travail, elle m'a permis d'apporter des corrections et des améliorations significatives.

Je tiens à remercier ma tutrice de stage de pratique accompagnée qui m'a permis de mettre en œuvre ma séquence avec les élèves de grande section. Je les remercie également pour leur implication.

Enfin, je tiens à remercier ma maman qui a m'a aidée dans mes relectures et qui a toujours été d'un très grand soutien.

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Table des matières

INTRODUCTION	7
1. L'ÉGALITE.....	9
1.1. QU'EST-CE QUE L'ÉGALITE ?	9
1.2. L'ÉGALITE DES SEXES	10
1.3. CES DEUX VALEURS A L'ÉCOLE	11
2. LES STEREOTYPES DE GENRE DANS LA LITTERATURE JEUNESSE	13
2.1. LE GENRE ET LES STEREOTYPES DE GENRE	13
2.2. LES STEREOTYPES DE GENRE DANS LA LITTERATURE DE JEUNESSE	14
2.2.1. <i>Les albums vecteurs de représentations sexuées.....</i>	<i>14</i>
2.2.2. <i>Des adjectifs qualificatifs porteurs de stéréotypes genrés dans les albums</i>	<i>15</i>
2.3. LES CONSEQUENCES SUR LA CONSTRUCTION DU GENRE	17
3. ÉDQUER A L'ÉGALITE DES SEXES ET LA PROMOUVOIR A L'ÉCOLE PRIMAIRE.....	19
3.1. DES REPRESENTATIONS CONTRASTEES DANS CERTAINS ALBUMS	19
3.2. LES ALBUMS CONTRE-STEREOTYPES POUR LUTTER CONTRE LES STEREOTYPES GENRES	20
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	22
CADRE METHODOLOGIQUE	23
1. PRESENTATION DU DISPOSITIF PEDAGOGIQUE.....	23
2. PRESENTATION DU PROTOCOLE D'OBSERVATION	26
RESULTATS ET DISCUSSIONS	28
1. UN PRE-TEST REPRESENTATIF	28
2. DES SEANCES DE LECTURE REVELATRICES D'UNE EVOLUTION DES REPRESENTATIONS	31
3. POST-TEST CONCLUSIF	37
CONCLUSION	41
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	43
ANNEXES	46

Table des illustrations

Figure 1 : photographie du tableau de classement initial	28
Figure 2 : photographie du tableau de classement final	38

Table des tableaux

Tableau 1 : votes du classement initial en fonction des colonnes du tableau.....	29
Tableau 2 : les adjectifs utilisés par les élèves dans les discussions	36
Tableau 3 : votes du classement final en fonction des colonnes du tableau	38

Introduction

L'égalité des sexes est un sujet au cœur de notre société française. La question de l'égalité entre les femmes et les hommes émerge à la fin du XVIII^{ème} siècle et devient omniprésente au XX^{ème} siècle. En effet, le XX^{ème} siècle est source de modifications majeures en faveur de cette égalité. Une lutte pour l'atteindre est engagée afin de supprimer les inégalités dans plusieurs domaines : dans le domaine professionnel avec des inégalités salariales par exemple mais aussi dans les domaines politique et social. On déplore aussi les discriminations des femmes à l'égard des hommes. De plus, force est de constater que des attributs et des rôles sociaux sont associés aux sexes. Des représentations de genre stéréotypées sont donc véhiculées et perpétuent un clivage du genre dans notre société moderne. Cette disparité entre les sexes semble ainsi s'ancrer dans la tête des jeunes générations qui, en s'inscrivant dans des rôles « féminins » ou « masculins » assignés par la société, ne pourront pas explorer de potentielles opportunités. Si une lutte pour l'égalité des sexes est engagée on constate tout de même que les stéréotypes persistent dans cette société qui semble les porter, les transmettre et les reproduire.

C'est pour cette raison qu'il est nécessaire de faire vivre l'égalité et l'égalité des sexes aux enfants, dès le plus jeune âge, et d'instruire les élèves sur ce sujet de société. L'École a ainsi son rôle à jouer tant elle peut être vectrice d'égalité et instaurer une neutralité en faveur d'une évolution. L'École est une institution scolaire, c'est un lieu public, un lieu de la République où l'égalité doit être respectée. C'est aussi un lieu de socialisation où les enfants feront leurs premiers apprentissages. Quant à l'égalité, c'est une valeur de la République française que l'École doit promouvoir. Les différent·es acteurs et actrices de la communauté éducative et notamment les enseignant·es dans leurs fonctions, doivent répondre à cette mission : faire vivre et travailler avec les élèves la notion d'égalité. De nombreux documents officiels de l'Éducation Nationale le stipulent tels que le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2013. En effet, celui-ci indique comme compétences communes à tous les professeurs, professeuses et personnels d'éducation : « faire partager les valeurs de la République » et « inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école ». De même, les programmes de 2020 des cycles deux et trois précisent les finalités de l'enseignement moral et civique dont l'acquisition et le partage des valeurs de la République font partie. Le milieu scolaire s'inscrit donc dans une perspective d'égalité et est un lieu opportun pour sensibiliser à la question d'égalité des genres. L'objectif est de faire évoluer les mentalités en faveur de

l'égalité et d'ouvrir le champ des possibles aux jeunes générations afin qu'elles puissent s'affirmer en société.

En tant que future professeuse des écoles je me suis donc questionnée sur l'égalité des sexes en lien avec la langue française et l'éducation à cette valeur : en quoi la langue française et les supports utilisés par les professeurs et professeuses notamment les albums de littérature jeunesse, reproduisent-ils et transmettent-ils des stéréotypes de genre ? Comment évoluer vers une égalité et quelles pratiques pédagogiques les enseignant·es peuvent-ils mettre en place pour éduquer à l'égalité des sexes de la maternelle au CM2 ?

Promouvoir l'égalité dans nos pratiques me semble essentiel et ce dès la maternelle. Cependant, bien que l'institution prône l'égalité des sexes depuis plusieurs années, les enseignant·es de l'école primaire tendent à renforcer la disparité entre les sexes au travers de stéréotypes qu'ils transmettent dans leurs pratiques et notamment par des outils qu'ils empruntent au quotidien tels que les albums de littérature jeunesse. C'est pourquoi j'ai choisi de m'intéresser à ces supports d'apprentissage, d'interroger leurs contenus et les stéréotypes de genre qu'ils peuvent véhiculer.

Au travers de cet écrit je rendrai ainsi compte de la notion d'égalité entre les sexes en lien avec la langue française et notamment avec les albums de littérature jeunesse. Dans une première partie théorique je préciserai les différents concepts, à savoir, « l'égalité », « l'égalité des sexes » ainsi que la notion de « stéréotypes de genre ». Puis je m'intéresserai à la manière dont ils sont transmis à travers un des outils des enseignant·es : les albums de littérature jeunesse. Je me centrerai principalement sur les adjectifs employés pour qualifier les personnages des histoires. Enfin, nous verrons comment éduquer à l'égalité des sexes à l'école primaire et comment lutter contre les stéréotypes de genre en utilisant des albums contre-stéréotypés et à travers le dispositif pédagogique que j'ai mis en place dans une classe de grande section de maternelle. Dans une partie méthodologique, je présenterai le protocole et le dispositif pédagogique que j'ai envisagé, soit une séquence s'inscrivant dans la lutte contre les discriminations et donc dans l'éducation à l'égalité entre les filles et les garçons à l'école primaire. Puis, dans une dernière partie je rendrai compte des résultats et de leur interprétation en lien avec les conditions de réalisation du dispositif et le contexte de classe.

1. L'égalité

Tout d'abord, il est important d'expliquer les notions d'égalité et d'égalité des sexes dans les cadres juridiques et institutionnels en enrichissant ces définitions par des références théoriques. Je présenterai également ces deux valeurs à l'école et les textes fondamentaux sur lesquels elles reposent.

1.1. Qu'est-ce que l'égalité ?

L'égalité est un principe essentiel de notre société française inscrit dans le texte fondamental « La déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen » depuis la Révolution française en 1789. Cette déclaration formule les droits et libertés des êtres humains et citoyens, soit les droits et libertés des femmes et des hommes. Le titre de cet écrit important pose question quant aux personnes à qui il est dédié. Le terme « Hommes » pourrait ainsi être remplacé par « êtres humains » ou bien par « femmes et hommes » afin d'inclure les deux sexes. Car les femmes et les hommes sont les égaux détenteurs et détentrices de ces droits et libertés. Dans ce texte, l'article 1^{er} fait référence au principe de l'égalité : « Les Hommes [les êtres humains] naissent et demeurent libres et égaux en droits » ainsi que l'article 6 : « La loi [...] doit être la même pour tous, soit qu'elle protège, soit qu'elle punisse. Tous les citoyens étant égaux à ses yeux [...] ». D'autres textes constitutifs ont repris ce principe tels que la Constitution de 1958 ou encore la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne de 2000. Le principe d'égalité implique également le refus de toutes discriminations car il « [...] repose sur l'interdiction de toute forme de distinction entre les individus » (Borgetto, 2008, p.8). Et l'article 1^{er} de la Constitution de 1958 précise : « La France est une République indivisible, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion ». Le principe d'égalité s'est donc ancré dans la société, dans les mœurs grâce à ces écrits symboliques et fondamentaux. Le vice-président du Conseil d'État Jean-Marc Sauvé précise lors du colloque sur le principe d'égalité et le droit de la non-discrimination qu'il « régissait et régit encore, en tant que principe général du droit, l'organisation et le fonctionnement des services publics, l'accès à la fonction publique et le statut des fonctionnaires [...] ».

De surcroît, si l'égalité est désignée comme un principe, elle est aussi une valeur de la République française. Dans l'ouvrage *Pédagogie, dictionnaire des concepts clefs*, Françoise Raynal et Alain Rieunier (2014) définissent une valeur comme étant des « principes à partir desquels la société ou les individus procèdent à des choix ». Enfin, l'égalité est citée dans la devise de la France « Liberté, égalité, fraternité », un des symboles emblématiques de la

République. Adoptée lors de la III^e République, la devise est inscrite sur les façades des institutions publiques depuis 1880.

Le concept d'égalité inclut l'égalité des sexes, dont la définition est cruciale pour appréhender ce travail de recherche. Cette clarification me permettra de distinguer ultérieurement ce qui relève du « sexe » dans son aspect biologique et ce qui renvoie au « genre ».

1.2. L'égalité des sexes

L'« Égalité des sexes » est une expression majoritairement employée dans notre société moderne, elle renvoie à l'égalité entre les femmes et les hommes. Dans celle-ci, le terme « sexe » correspond à la distinction biologique entre une femme et un homme, ainsi « le sexe d'une personne a des composantes biologiques à travers des différences chromosomiques, hormonales et anatomiques » (Dafflon Nouvelle, 2006, p.10).

Le sexe est donc assigné à la naissance comme féminin ou masculin selon ces caractéristiques. Les femmes et les hommes sont inégaux et différents par leurs attributs sexuels qui précisent l'identité sexuelle. Au-delà de cette définition qui renvoie au biologique, notre société souhaite que, quel que soit le sexe d'un être humain, celui-ci ait les mêmes droits et les mêmes devoirs. C'est en ce sens que l'on parle d'égalité des sexes. Atteindre l'égalité des sexes est un véritable combat. Il s'agit de mettre fin aux disparités entre les sexes et de lutter contre les discriminations que les femmes subissent au quotidien dans de nombreux domaines.

On qualifie de discrimination « toute distinction ou différence de traitement fondée sur un critère considéré comme illégitime et donc prohibé » (Borgetto, 2008, p.11). On constate tout de même des évolutions quant à la mise en place de l'égalité de sexes dans le monde professionnel, dans le monde politique ou encore à l'école et dans la vie quotidienne. Des progrès législatifs en faveur de l'égalité femmes-hommes ont été suscités par des lois importantes. En effet, on peut citer la loi de 1944 qui accorde le droit de vote aux femmes tandis que les hommes en bénéficiaient depuis 1848. En 1946 le préambule de la Constitution, dans son article 3, inscrit le principe de l'égalité des droits entre femmes et hommes : « La loi garantit à la femme, dans tous les domaines, des droits égaux à ceux de l'homme ». Le principe d'égalité, ici entre les femmes et les hommes repose donc sur une équivalence des droits accordés au deux sexes. Enfin, plus récemment, la loi du 4 août 2014 « pour l'égalité réelle entre les femmes et les hommes » aspire à lutter contre les inégalités entre les deux sexes dans les cadres publics, professionnel et privé. De fait, la volonté d'établir l'égalité des

sexes s'est affirmée depuis plusieurs années. En outre, d'un point de vue législatif on constate que la société tend véritablement vers une évolution plus durable en faveur de l'égalité des sexes, vers une égalité entre les femmes et les hommes de plus en plus affirmée au fil des années. Des modifications de la Constitution en 1999 et en 2008 ont contribué à promouvoir un égal accès aux femmes et aux hommes à des fonctions politiques, professionnelles et sociales. Comme la loi du 6 juin 2000 qui rend obligatoire la parité de tous les scrutins de liste. Cependant, force est de constater qu'il y a un réel décalage entre les lois et la réalité, que les progrès restent modestes et que des inégalités subsistent dans les faits. Des améliorations sont encore à envisager pour mettre en place cette égalité au quotidien.

1.3. Ces deux valeurs à l'École

Dans le cadre institutionnel dans lequel s'inscrit l'École, le principe d'égalité réside tout d'abord dans l'accès à l'éducation scolaire. En effet, tous les élèves ont le droit d'aller à l'école et de suivre une scolarité. À la loi Jules Ferry de 1882 rendant l'instruction primaire obligatoire est joint l'article 13 du préambule de la Constitution de 1946 qui précise : « La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture ». Dans le contexte scolaire, le principe d'égalité fait également référence à l'égalité des chances, mentionnée dans la loi d'orientation sur l'Éducation de 1989. Il s'agit de lutter contre les inégalités à l'école et le déterminisme social afin de laisser à chaque individu la possibilité de réussir. C'est un des grands principes du système éducatif français.

Enfin, l'égalité à l'école, c'est aussi la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons. Les personnels d'éducation et notamment les enseignant·es ont pour mission de former les élèves à cette question. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2013 précise que les professeurs et professeuses doivent transmettre et faire respecter les valeurs de la République dont l'égalité et la lutte contre les discriminations. Les enseignant·es s'engagent ainsi à garantir l'égalité des sexes à l'école afin de la faire vivre aux élèves dès le plus jeune âge.

L'égalité des sexes détient une place majeure dans le système éducatif, elle se construit et tente de s'imposer depuis plusieurs années. Sa mise en place est progressive et régie par des lois et textes officiels. La mixité scolaire, révolution pédagogique en faveur de l'égalité filles-garçons, s'est installée progressivement et constitue une avancée majeure. Il est question de mixité scolaire dès les années 1960. Mais c'est en 1975 avec la loi Haby et ses décrets d'application en 1976 que la mixité est rendue obligatoire dans les établissements d'enseignement publics primaires et secondaires. La mixité scolaire favorise l'égalité des chances en offrant à tous les élèves un accès égal à une éducation de qualité. Elle permet de

réunir les filles et les garçons dans un même établissement. En revanche, elle ne suffit pas à établir pleinement l'égalité entre les filles et les garçons.

Plus tard, dans les années 2000 plusieurs conventions interministérielles pour l'égalité entre les sexes dans le système éducatif sont signées. Parmi elles, la convention de 2000 selon laquelle il s'agit de « promouvoir une éducation fondée sur le respect mutuel des deux sexes », la convention de 2007 qui précise qu'il est essentiel « d'assurer auprès des jeunes une éducation à l'égalité entre les sexes » ou encore celle de 2013 qui vise à faire « acquérir et transmettre une culture de l'égalité entre les sexes ». De ces différentes conventions émane la volonté de promouvoir et de transmettre à l'école et par l'École une véritable « culture de l'égalité » entre les sexes : « La culture de l'égalité passe par l'éducation au respect mutuel et à l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes : elle vise à lutter contre les stéréotypes de sexe dans tous les domaines [...] » (Ministère chargé de l'égalité entre les femmes et les hommes, de la diversité et de l'égalité des chances, 2022).

En vue de transmettre et de diffuser la culture de l'égalité à l'école, il est essentiel de sensibiliser les personnels d'éducation, dont les enseignant·es mais aussi les élèves et leurs parents. Enfin, le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports soutient une politique de l'égalité qui « promeut l'égalité entre les filles et les garçons afin de déconstruire les stéréotypes qui se mettent en place dès le plus jeune âge et influent sur la manière dont les garçons et les filles construisent au fil des ans leur identité et leur parcours scolaire professionnel » (Ministère chargé de l'égalité entre les femmes et les hommes, de la diversité et de l'égalité des chances, 2022). De fait, « il ne s'agit pas de faire des filles des élèves comme les garçons, ni des garçons comme les filles, mais de faire de chacun et chacune un·e élève comme les autres » (Salle, 2016, p.6).

Les représentations de l'imaginaire collectif au sujet des filles et des garçons qui persistent dans les mentalités et de manière générale dans notre société, sont une entrave à l'égalité entre les sexes. Ce sont des représentations que l'on associe à un sexe, on les appelle des stéréotypes.

2. Les stéréotypes de genre dans la littérature jeunesse

Les stéréotypes de genre participent à entretenir des représentations sur les femmes et les hommes qui freinent l'égalité entre les genres. Il s'agira tout d'abord de définir les termes de genre et de stéréotypes. Enfin, dans cette partie je vais axer mes recherches sur les stéréotypes de genre que l'on trouve dans la littérature jeunesse notamment à travers l'emploi de certains adjectifs.

2.1. Le genre et les stéréotypes de genre

Tout un vocabulaire se développe autour de la thématique d'égalité des sexes. Le terme « stéréotype » est employé tardivement dans les rapports ministériels. En 1982, l'arrêté du 12 juillet exprime le besoin d'une « Action éducative contre les préjugés sexistes » (Salle, 2016, p.4). Cependant il n'est pas encore mentionné le concept de « stéréotypes de genre ». Puis le vocabulaire employé évolue et la notion de « stéréotypes » s'inscrit dans la Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif de 2013. Les stéréotypes sont socialement appris et partagés, ils sont définis comme « un ensemble de croyances partagées à propos des caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi des comportements, propres à un groupe de personnes » (Leyens, Yzerbit & Schadron, 1994 dans Delacollette, Dardenne & Dumont, 2010, p.128). Selon les autrices du guide *Faire des manuels scolaires des outils de l'égalité entre les femmes et les hommes* du Centre Hubertine Auclert¹ publié en 2020, les stéréotypes de genre, qu'elles appellent stéréotypes de sexe sont « des représentations schématiques et globalisantes qui attribuent des caractéristiques supposées « naturelles » aux filles/femmes, aux garçons/hommes sur ce que sont et ne sont pas les filles et les garçons, les femmes et les hommes, sous-entendu par nature ».

À l'instar du terme « stéréotype », celui de « genre » n'est également pas mentionné dans les discours ministériels en 2000, il apparaît peu en 2007 avant de s'imposer en 2013. Le genre est un concept auquel on associe plusieurs définitions. Dans un premier temps, le genre peut être défini comme une « construction sociale de la différence des sexes » (Laqueur, 1992 dans Revillard & Verdalle, 2006, p.4). On revêt à cette construction sociale une dimension symbolique car « le genre renvoie aux significations et aux valeurs socialement rattachées au

¹ Le Centre Hubertine Auclert est un organisme de la région Île-de-France qui prône l'égalité entre les sexes et en fait la promotion au travers de guides qu'il publie autour de cette thématique. C'est aussi un organisme engagé dans la lutte contre les violences faites aux femmes.

masculin et au féminin » (Héritier, 1996 ; Bourdieu, 1998 dans Revillard & Verdalle, 2006, p.4). De même, selon le guide du Centre Hubertine Auclert, « le genre est un outil d'analyse. Il permet de rendre compte des rapports sociaux qui assignent au masculin et au féminin des caractéristiques et des normes différentes et hiérarchisées ». On associe donc aussi au genre une dimension sociale prépondérante. De surcroît, le genre est un processus relationnel, les femmes et les hommes sont en relation mais force est de constater qu'il s'agit d'une relation d'opposition entre féminin et masculin et non d'une relation qui repose sur un équilibre permanent. Enfin, le genre est un rapport de pouvoir marqué par l'inégalité entre femmes et hommes. Persiste ainsi un clivage du genre, « une supériorité sociale des significations et des valeurs associées au masculin sur celles associées au féminin » (Revillard & Verdalle, 2006, p.5). À cela est corrélée une certaine pression sociale et sociétale qui contraint chaque individu « à se conformer à une norme de genre, c'est-à-dire aux comportements et attitudes qui sont socialement attendus des personnes de son sexe » (Revillard & Verdalle, 2006, p.5). Au prisme de ces différentes définitions du concept du genre, les sciences sociales se sont accordées pour définir le genre comme « un système de bicatégorisation hiérarchisée entre les sexes (hommes/femmes) et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées (masculin/féminin). » (Husson, 2014).

2.2. Les stéréotypes de genre dans la littérature de jeunesse

2.2.1. Les albums vecteurs de représentations sexuées

Dès leur plus jeune âge, les enfants sont confrontés à de multiples informations provenant des différents lieux de socialisation dans lesquels ils évoluent. Parmi ces lieux, on compte la famille mais aussi l'école et les groupes de pairs. Dans ces lieux, et grâce aux acteurs et actrices qui en font partie les enfants ont accès à divers médiateurs qui leur permettent d'acquérir des connaissances. Cependant, certains médiateurs, à savoir, les catalogues de jouets, la publicité, les livres ou encore les manuels scolaires affichent des représentations sexuées du monde qui les entoure. À l'instar des médiateurs cités, les albums de littérature jeunesse sont des transmetteurs de stéréotypes de genre. Ce sont des ouvrages accessibles au plus grand nombre qui permettent d'aborder des sujets variés, parfois complexes à traiter en classe tels que la maladie, la mort ou encore des thèmes de société. En somme, ils sont source d'apprentissages et sont des outils très utilisés par les enseignant.e.s à l'école primaire. Dans la perspective de promouvoir et d'inscrire plus nettement l'égalité des sexes à l'école primaire, les programmes de 2002 ont intégré « une liste de référence de 180 œuvres de littérature jeunesse pour des élèves de cycle 3 » (Brugeilles, Cromer, Panissal, 2009, p.110). Cependant, les études et la réflexion menées sur certains de ces albums traduisent des résultats peu concluants en faveur de l'égalité prônée.

En effet, « la sélection propose aux élèves des modèles d'identification humains inscrits dans des classes sexuées et générationnelles où l'homme est nettement privilégié » (Brugeilles, Cromer, Panissal, 2009, p.116). De fait, si ces albums sont sources d'apprentissages ils véhiculent également des représentations genrées et donc des stéréotypes sexués. Le guide *Faire des manuels scolaires des outils de l'égalité entre les femmes et les hommes* du Centre Hubertine Auclert propose la définition du terme « représentation » de Denise Jodelet. Selon elle, une représentation est une « forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social », ainsi elle ne correspond pas à la réalité. En effet, de nombreuses études (Rouyer, Mieyaa & Le Blanc, 2014 ; Connan-Pintado, 2019 et Brugeilles, Cromer, Panissal, 2009) au sujet de la littérature jeunesse mettent en exergue plusieurs représentations stéréotypées dans les albums : « une représentation plus importante des personnages masculins qui occupent plus souvent le devant de la scène ; davantage de caractéristiques liées à l'apparence esthétique et à la communication interpersonnelle ainsi que des activités moins diversifiées pour les personnages féminins » (Rouyer, Mieyaa & Le Blanc, 2014, p.117). Le sexe féminin est souvent représenté dans la sphère privée et limité à des activités domestiques, à la différence des hommes qui sont majoritairement ancrés dans la sphère publique dans laquelle ils exercent une activité professionnelle et des activités plus variées que celles des femmes. De même, Connan-Pintado explique dans son article *Stéréotypes et littérature de jeunesse* que dans un album intitulé *Le Tunnel* on retrouve des stéréotypes concernant les personnages, « un frère et une sœur, en conformité avec les stéréotypes de genre : fillette silencieuse, de rose vêtue, lectrice de contes, versus garçon remuant, sportif, goûtant les jeux de ballon en pleine air ». En somme, les albums sont de véritables vecteurs de stéréotypes de genre avec les personnages qu'ils mettent en scène, les histoires qu'ils offrent aux élèves, les activités et loisirs qu'ils associent à chaque sexe mais aussi par les adjectifs qualificatifs qu'ils emploient pour caractériser les protagonistes des histoires.

2.2.2. Des adjectifs qualificatifs porteurs de stéréotypes genrés dans les albums

Les albums de littérature jeunesse sont donc les objets de nombreuses études tant ils questionnent sur les valeurs qu'ils transmettent. Dans les différents travaux sur le thème de l'égalité des genres, ils sont souvent soumis à une analyse textuelle qui se base sur différents critères : le sexe du personnage principal, le contexte de l'histoire, les activités des protagonistes ou encore les traits physiques et de caractère qui leur sont attribués. Je me suis plus particulièrement intéressée aux traits physiques et aux traits de personnalité ainsi qu'aux

qualités et défauts des personnages car c'est souvent par des adjectifs qualificatifs qu'ils sont énoncés et donc que les personnages sont décrits.

En 1995 est lancé le programme européen *Attention Album !*. En lien avec celui-ci, une étude est menée sur 537 albums illustrés adressés aux enfants de 0 à 9 ans. L'analyse s'appuie sur les différents facteurs énoncés. En ce qui concerne les traits de caractère « deux stéréotypes sexistes classiques ressurgissent : la gourmandise féminine et le clivage entre intelligence et imagination, renforcée par la plus grande sensibilité féminine » (Brugeilles, Cromer & Cromer, 2002, p.284). Nous pouvons également citer l'étude de Carole Brugeilles, Sylvie Cromer et Nathalie Panissal portant sur les albums de littérature jeunesse de la liste de l'Éducation nationale. Leurs analyses distinguent les caractéristiques attribuées aux adultes et celles attribuées aux enfants dans les histoires. De manière générale, les résultats sous forme de graphiques (voir annexe 1) indiquent que sont associées aux femmes des qualités affectives et « ces qualités sont prédominantes [...] ce qui rappelle leur rôle maternel traditionnel » (Brugeilles, Cromer & Panissal, 2009, p.120). Concernant les défauts assignés aux femmes, ils relèvent de l'émotionnel, pour les personnages masculins « ils renvoient principalement à des dimensions morales (malhonnêteté, trahison, vanité...) et intellectuelles (maniaquerie, irresponsabilité, fainéantise...) » (Brugeilles, Cromer & Panissal, 2009, p.120). De fait, « les défauts renforcent ainsi la place de l'intellect et de la force morale dans le profil des traits de caractère masculin et l'affectif dans le profil féminin » (Brugeilles, Cromer & Panissal, 2009, p.120). Chez les enfants (voir annexe 2), on constate des similitudes avec les adultes dans les traits de caractères affectés aux sexes. En revanche, à la différence des garçons, les filles semblent moins stigmatisées par des défauts. Enfin, d'autres recherches, centrées sur un échantillon d'albums plus restreint, mettent en exergue la qualification des personnages. La recherche « *La représentation des filles et des garçons dans la littérature de jeunesse* » menée par Olivia Oberg porte sur quatre œuvres de littérature jeunesse et indique que l'on désigne les garçons, personnages principaux de deux histoires, comme « aventureux », « sauveur », « confiant » ou encore « protecteur ». Tandis que les termes employés pour définir les traits de caractère des filles sont : « servante », « vertueuse » ou encore « bienveillante » et « sensible ». De fait, les traits de personnalité que l'on attribue aux personnages en s'attachant à leur sexe sont révélateurs de représentations stéréotypées. Cependant, dans chaque étude citée, on constate tout de même des nuances en terme d'attribution de ces caractéristiques.

2.3. Les conséquences sur la construction du genre

L'école est un lieu de socialisation dans lequel, dès le plus jeune âge, les enfants passent la majorité de leur temps. La classe et le groupe forment une communauté d'apprentissage dans laquelle les élèves apprennent le vivre-ensemble et de nombreuses règles pour, plus tard, vivre en société en tant que citoyen. De fait, à l'école ils « apprennent un ensemble de règles, qu'elles soient comportementales, sociales, voire politiques » (Grandjean & Piet, 2012, p.10). C'est aussi « un lieu d'échange permettant à chacun, en contact avec les autres, de se forger son caractère, ses attitudes, voire son identité » (Grandjean & Piet, 2012, p.10). En somme c'est une sphère publique de socialisation où se poursuit la construction de l'identité. La notion d'identité « indique les valeurs et les normes dans lesquelles chaque personne se reconnaît en tant que sujet » (Quilliou-Rioual, 2014, p.27). Quant à l'identité de genre elle correspond à celle que la société attribue à un sexe, elle est sociale et psychologique. Selon Kohlberg, l'identité de genre correspond « à la connaissance par l'enfant de son appartenance à un groupe de sexe (c'est-à-dire la capacité pour l'enfant de s'identifier comme fille ou garçon) » (Kohlberg, 1966, dans Rouyer, Mieyaa & Le Blanc, 2014, p.109). S'ajoute à la construction de l'identité de genre, la construction de l'identité sexuée et tout au long de l'école primaire « [...] l'enfant construit progressivement son identité sexuée en lien avec les normes de genre véhiculées dans son environnement social » (Rouyer, Mieyaa & Le Blanc, 2014, p.108). L'identité sexuée renvoie à une construction psychique aux différents aspects : « les premiers renvoient au sexe assigné à l'enfant à sa naissance [...] et aux rôles de sexes masculins et féminins [...] ; les seconds sont relatifs au sentiment d'appartenance à un groupe de sexe et au sentiment de masculinité/féminité (le sexe psychologique) » (Rouyer, Mieyaa & Le Blanc, 2014, p.109). C'est durant la construction de genre que l'enfant va « [...] s'approprier les rôles de sexe définis pour chaque âge de la vie dans sa culture » (Rouyer, 2007 dans Rouyer, Mieyaa & Le Blanc, 2014, p.119). Par ailleurs, à l'école, les enfants sont soumis à de multiples influences dont les albums de littérature de jeunesse. En effet, les enfants sont influencés par des représentations sexuées et des rôles attribués socialement pour chaque sexe. Ainsi, les stéréotypes de genre véhiculés entravent la construction de leur identité. Et « on sait combien ces supports de socialisation primaire (jeux, livres...) sont des vecteurs de transmission de représentations sociales et culturelles fortes, ainsi qu'un moyen d'identification et de construction de soi chez les jeunes enfants » (Morin-Messabel, Ferrière, 2013, p.43). Les albums de littérature jeunesse sont donc de véritables vecteurs de ces stéréotypes qui incitent les enfants à investir des conduites assignées à leur sexe. De fait, les enfants vont s'inscrire dans les normes de genre définies par la société et « la construction d'identités et de rapports sociaux de sexe est bien au cœur de la problématique des albums avec l'élément central que

sont les personnages » (Brugelles, Cromer & Cromer, 2002, p.289). Notons que « la norme s'établit en lien avec la notion de majorité dans un collectif, cela doit donc me permettre de créer du lien social dans mon genre et de me sentir intégré par les autres membres de mon sexe biologique » (Quilliou-Rioual, 2014, p.29).

Nous pouvons également parler d'un réel « processus de socialisation qui est en cours durant l'école primaire et notamment de « socialisation de genre » (Rouyer, Mieyaa & Le Blanc, 2014, p.107). Il s'agit de « l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit [...] par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert [...] des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement » (Darmon, 2006, p.6 dans Rouyer, Mieyaa & Le Blanc, 2014, p.107). Ainsi, les albums de littérature jeunesse en tant que support pédagogique sont aussi impliqués dans le processus du genre. Enfin, « l'exposition à des albums stéréotypés a des conséquences à long terme, notamment en matière de construction de l'estime de soi » (Ochman, 1996 dans Morin-Messabel, Ferrière, 2013, p. 48-49). En somme, les stéréotypes véhiculés dans la littérature jeunesse influencent la construction de l'identité genrée, de l'identité sexuée, le processus de socialisation de genre de l'enfant mais également l'estime de soi. Il est donc important pour les enseignant·es d'utiliser des outils permettant de déconstruire les représentations stéréotypées.

3. Éduquer à l'égalité des sexes et la promouvoir à l'école primaire

3.1. Des représentations contrastées dans certains albums

Par ailleurs, parmi les albums des différentes études citées, certains tendent réellement vers une évolution en terme de traits de caractères des personnages. En effet, dans l'étude sur les albums illustrés « les garçons et les filles sont décrits avec des profils globalement similaires » et « les caractères féminins et masculins stéréotypés [...] sont quasiment absents » (Brugeilles, Cromer & Cromer, 2002, p.283-84). On note que « le garçon est plus souvent gentil et serviable que la fille, elle est plus entreprenante et courageuse que lui » (Brugeilles, Cromer & Cromer, 2002, p.283-84). C'est ce qu'on appelle des contre-stéréotypes. De même, les travaux portant sur la liste de référence de l'Éducation nationale soulignent que les femmes et les hommes sont décrits de manière assez similaire et « contrairement aux résultats concernant les répartitions numériques et les rôles des personnages présentés jusqu'à présent, les lignes de partage selon le sexe sont moins tranchées en ce qui concerne les traits de caractère » (Brugeilles, Cromer & Panissal, 2009, p.120). À contrario des représentations qui circulent encore majoritairement dans la société, dans certains ouvrages de littérature jeunesse on remarque qu'« aucun vice ni aucune vertu [...] n'est l'apanage d'un sexe » (Brugeilles, Cromer & Panissal, 2009, p.120). Par exemple, des hommes sont aussi dotés de qualités affectives cependant elles sont moins mises en avant. On leur attribue également des « qualités humaines telles que l'altruisme, la solidarité, l'humanisme, [...] » (Brugeilles, Cromer & Panissal, 2009, p.120) que notre société associe pourtant davantage aux femmes. À l'instar des adultes, les enfants « les qualités affectives (sensibilité, douceur, gentillesse, etc.) sont plus souvent l'apanage des garçons que des filles, ce qui peut être considéré comme un véritable contre-stéréotype » (Brugeilles, Cromer & Panissal, 2009, p.120). Malgré une évolution vers l'universel dans les qualités et défauts associés aux personnages, dans certains albums des traits de personnalité restent affiliés au féminin ou au masculin reproduisant les stéréotypes de genre. C'est pourquoi il est indispensable d'envisager un moyen de transformer définitivement ces représentations stéréotypées et les albums contre-stéréotypés semblent être des outils intéressants à exploiter.

3.2. Les albums contre-stéréotypés pour lutter contre les stéréotypes genrés

La question de l'égalité des sexes étant fondamentale, des enseignant·es s'attachent à mettre en place, dans leurs pratiques, des méthodes pour enseigner cette valeur et la faire vivre aux élèves au quotidien. Par exemple, des entretiens directifs menés en 2013 par Gaël Pasquier auprès de professeurs et professeuses des écoles mettent en lumière des actions mises en œuvre, en classe, par les enseignant·es pour une éducation à l'égalité des sexes. À travers l'étude de textes issus de la littérature jeunesse, les enseignant·es engagent des débats interprétatifs avec leurs élèves. Au cours de ces débats les élèves s'interrogent sur les stéréotypes de genre véhiculés par les albums étudiés. Si des enseignant·es proposent de travailler autour d'albums stéréotypés, il est aussi possible d'aborder ce sujet par le biais d'albums contre-stéréotypés. Ceux-ci offrent des histoires avec des personnages principaux variés et opposés aux représentations traditionnelles de genre.

Une recherche entreprise par Christine Morin-Messabel et Séverine Ferrière en 2013 rend compte de l'intérêt pédagogique que peuvent avoir les albums contre-stéréotypés en école maternelle et jusqu'à l'âge de 7 ans. Il s'agit d'une étude réalisée en lien avec une enseignante d'école maternelle qui propose la lecture de quatre albums narratifs de jeunesse contre-stéréotypés : « Ces lectures « à voix haute », mettant en jeu des personnages féminins et masculins et des histoires « atypiques », « contre-stéréotypées », visent à proposer aux élèves des modèles d'identification plus larges. » (Morin-Messabel, Ferrière, 2013, p.50). Dans ces albums, les personnages mis en scène sont contre-stéréotypés, par exemple dans *La Princesse et le Dragon* de Robert Munsch, la jeune fille « n'est pas habillée, mal coiffée et sale » (Morin-Messabel, Ferrière, 2013, p.51). On constate donc des contre-stéréotypes dans la description physique des personnages mais aussi dans leurs activités. De la même façon, dans *Un heureux malheur* d'Adela Turin « le père fait la cuisine et la mère [qui] se découvre des talents de musicienne » (Morin-Messabel, Ferrière, 2013, p.52). De même les désirs de Lulu, dans *Quand Lulu sera grande* de Fred L., s'opposent aux normes sociales affiliées à son sexe car elle souhaite « devenir footballeuse, peintre en bâtiment comme son oncle, faire de la mécanique, être chevalière, chasser les dragons etc.» (Morin-Messabel, Ferrière, 2013, p.52). Ainsi, les albums contre-stéréotypés proposent des modèles différents auxquels les enfants peuvent s'identifier. Ils s'inscrivent dans une ambition de déconstruire les représentations sexuées, de lutter contre les discriminations liées au genre et peuvent être utilisés comme des outils pour promouvoir l'égalité filles-garçons à l'école primaire.

Cependant, si l'on veut que le travail sur ces albums soit efficace il ne suffit pas seulement de les lire. En effet, l'étude de Christine Morin-Messabel et Séverine Ferrière met en lumière que pour être pertinente, la lecture d'albums contre-stéréotypés doit répondre à certaines conditions. Dans un premier temps, « il semble important d'éviter de jouer sur la dichotomie fille/garçon en reprenant les codes genrés (même s'ils sont inversés) [...]. Il faut plutôt présenter aux élèves des histoires égalitaires, qui n'amorcent pas d'éléments stéréotypés » (Morin-Messabel, Ferrière, 2013, p.60). Ensuite, mettre en avant les similitudes et non les différences entre les personnages des deux sexes apparaît pertinent. En résumé, « il est fondamental de montrer des albums proposant à la fois des modèles identificatoires similaires pour les filles et les garçons, des scènes plus égalitaires, des personnages divers et variés (et ce quel que soit le sexe), dans des perspectives de flexibilité et d'ouverture des possibles chez les élèves » (Morin-Messabel, Ferrière, 2013, p.60). De surcroît, la lecture d'albums contre-stéréotypés doit être accompagnée d'échanges sur le sujet et doit être le support d'un véritable apprentissage. En somme, utiliser des albums contre-stéréotypés est intéressant dans une perspective d'égalité des sexes mais il faut veiller à les intégrer intelligemment et choisir les bons albums qui ne cherchent pas toujours à attribuer au sexe féminin/masculin des activités, loisirs, traits de personnalité du sexe opposé. Les éditions Talents Hauts ou encore l'éditrice et autrice Adela Turin proposent des œuvres destinées aux enfants qui s'inscrivent dans la lutte contre les stéréotypes sexistes. Ce sont des albums qui interrogent les représentations des filles et des garçons au sujet de l'égalité des sexes et qui peuvent être utilisés à l'école primaire pour promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons.

Problématique et hypothèses

Les recherches théoriques que j'ai pu mener mettent en exergue un des objectifs de l'Éducation nationale : inscrire durablement l'égalité des sexes à l'école primaire. Au-delà de la nécessité d'inscrire l'égalité des sexes, il s'agit véritablement de la faire vivre aux élèves dès le plus jeune âge. Comme le confirme de nombreuses études et les recherches effectuées, certains outils empruntés par les enseignant-es et notamment les albums de littérature jeunesse transmettent des stéréotypes de genre. Des études analysant différents albums soulignent les représentations sexuées transmises par ces supports. Dans ces ouvrages, les traits physiques et de caractère des personnages ainsi que leurs qualités et défauts sont porteurs de stéréotypes. Ils leur sont affiliés en fonction de leur sexe. Cela reproduit ainsi les stéréotypes de genre au sein de la communauté d'apprentissage qu'est la classe et plus généralement dans le système scolaire français. En outre, on relève des conséquences sur la construction de l'identité de genre, sexuée et sur le processus de socialisation de l'enfant qui se poursuivent tout au long de l'école primaire. Influencé par ces stéréotypes les enfants s'inscrivent dans des normes sociales de genre définies par la société et devra répondre à des rôles sociaux assignés à son sexe. L'utilisation des albums contre-stéréotypés en classe apparaît donc intéressante pour contrer la transmission de ces stéréotypes sexués et pour inculquer l'égalité des sexes aux élèves.

La problématique qui émane ainsi des différents apports théoriques est la suivante :

La littérature jeunesse véhicule et transmet des stéréotypes de genre. La lecture d'albums contre-stéréotypés entraîne l'utilisation par les élèves de maternelle d'adjectifs plus égalitaires pour qualifier les filles et les garçons.

À partir de cette problématique et du dispositif pédagogique associé, je prévois des conséquences sur le comportement des élèves mais aussi des bénéfices concernant leurs apprentissages. Je fais ainsi l'hypothèse que, grâce au travail mené sur les albums stéréotypés et contre-stéréotypés, des stéréotypes de genre auront été déconstruits et les élèves seront capables d'identifier ces stéréotypes par les adjectifs utilisés dans des albums pour désigner les personnages. De plus, ils est possible qu'ils soient capables de caractériser les filles et les garçons en employant des adjectifs non stéréotypés.

Cadre méthodologique

Les différents apports théoriques, la problématique énoncée : « La littérature jeunesse véhicule et transmet des stéréotypes de genre. La lecture d'albums contre-stéréotypés entraîne l'utilisation par les élèves de maternelle d'adjectifs plus égalitaires pour qualifier les filles et les garçons », ainsi que les hypothèses formulées m'ont permis d'envisager un protocole de recherche et un dispositif pédagogique pour promouvoir l'égalité des sexes à l'école primaire, à travers les albums de littérature jeunesse. J'ai ainsi réfléchi à une séquence, soit un dispositif pédagogique, à mettre en œuvre dans la classe de grande section de maternelle dans laquelle j'interviens dans le cadre du stage de pratique accompagnée.

1. Présentation du dispositif pédagogique

La classe dans laquelle j'interviens en stage de pratique accompagnée et à qui s'adressait le dispositif pédagogique est une classe de grande section d'une école maternelle publique. Cette école est située dans un quartier de la périphérie de Limoges. C'est une école classée REP, c'est-à-dire qu'elle fait partie du réseau d'éducation prioritaire². La classe est composée de 16 élèves dont 9 filles et 7 garçons avec des niveaux hétérogènes. Parmi les élèves, nombreuses et nombreux étaient allophones à leur arrivée en petite section et certain·es ne parlaient que très peu le français encore en début de grande section. Cela pouvait donc être un obstacle aux échanges en classe notamment en ce qui concerne le langage et donc la verbalisation de leurs idées. En revanche, cela n'était pas un obstacle à la compréhension du texte et de l'histoire car si ces élèves ont des difficultés pour communiquer en français, elles et ils le comprennent. Cette barrière de la langue semble s'être peu à peu effacée à la fin de la première période avec un langage qui s'est développé, notamment pour trois élèves qui étaient les plus en difficulté avec le français. Ces trois élèves bénéficient d'un accompagnement du RASED³. Le mardi et le jeudi matin elles et ils travaillent le langage avec une enseignante spécialisée, hors de la classe. De surcroît, deux élèves sont davantage en difficulté concernant les apprentissages, parmi eux, un élève un élève diagnostiqué TSA qui fait partie de l'UEMA⁴ de l'école et qui est en inclusion dans la classe sur certains temps de la

² Selon le Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse « la politique d'éducation prioritaire a pour objectif de corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire par un renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales ».

³ Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

⁴ Unité d'enseignement en maternelle

journée. Le jeudi, il est présent le matin, il n'a donc pas pu assister aux séances prévues dans le cadre du dispositif. Enfin, le climat de classe est bienveillant avec en majorité des élèves désireux d'apprendre et volontaires pour travailler. Il y a des élèves moteurs mais qui peuvent parfois trop s'imposer. Ainsi, j'envisageais de réguler la prise de parole de ces élèves lors des séances et notamment lors des échanges post-lecture afin que tout le monde puisse s'exprimer.

La séquence envisagée se déclinait en cinq séances au total (voir annexe 3) et fait référence à un point du programme du cycle 1 de 2021 : « l'école maternelle structure les apprentissages autour d'un enjeu de formation central pour les enfants : « Apprendre ensemble et vivre ensemble » » (BOEN, 2021) dans la communauté d'apprentissage que sont le groupe et la classe. Cela renvoie également au passage « l'école maternelle construit les conditions de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons » (MEN).

La première séance de la séquence était un pré-test qui consistait en un recueil des représentations des élèves. Ainsi, lors de cette séance j'ai proposé aux élèves des images qui pouvaient être porteuses de stéréotypes et je leur ai demandé de les classer dans un tableau (voir annexe 4) selon qu'elles correspondaient, d'après eux, « aux filles », « aux garçons » ou « aux deux sexes ». J'ai fait le choix d'emprunter des pictogrammes ou des images sur lesquelles le sexe n'était pas identifiable lorsqu'il s'agissait de personnages. Cependant, certains éléments pouvaient porter à confusion quant aux représentations des élèves tels que des cheveux longs par exemple. Les images étaient variées et s'inscrivaient dans le but de ne pas influencer le choix des élèves dans leur catégorisation. Le classement s'est fait en classe entière, dans un tableau que j'ai construit sur feuille A3, et sur lequel je collais les images. Ce format, sur papier, permettait de garder une trace du classement car le tableau était affiché dans la classe. Lors de cette première séance, le vote s'est fait à main levée. En effet, je montrais l'image en indiquant ce qu'elle représentait puis je posais la question « Qui est-ce qui pense que c'est pour les filles ? » puis les élèves levaient la main pour manifester qu'ils pensaient que « c'était pour les filles ». Je comptais le nombre d'élèves puis je posais la question pour la colonne suivante : « Qui est-ce qui pense que c'est pour les garçons ? ». De même pour la dernière colonne. La majorité l'emportait, je plaçais donc l'image dans la colonne pour laquelle il y avait le plus de votes. En revanche, le classement a pu être biaisé car le principe du vote n'était pas clair pour les élèves qui votaient souvent deux voire trois fois, ils levaient le doigt pour placer l'image dans la première colonne puis ils le relevaient pour placer l'image dans la dernière colonne par exemple.

L'objectif de cette première séance était d'identifier si les élèves étaient porteurs de stéréotypes ou s'ils étaient ouverts à l'égalité entre les filles et les garçons. L'association faite par les enfants des images à un sexe devait être révélatrice ou non de représentations stéréotypées. Ce même travail a été effectué en fin de séquence. Cependant, afin de rendre le vote plus simple pour les élèves, j'ai fait le choix de leur donner une image avec une fille, une image avec un garçon et une image avec les deux. Ils devaient ainsi lever l'image correspondante à leur choix de vote. Une évolution du classement en faveur de l'égalité filles-garçons devait être représentative de l'efficacité du dispositif.

Les trois séances suivantes étaient consacrées à la lecture d'albums de littérature de jeunesse. Les trois albums présentés étaient les suivants : deux albums caractérisés de contre-stéréotypés, *Boucle d'ours* de Stéphane Servant des éditions Didier jeunesse (2013) et *La princesse et le dragon* de Robert Munsch des éditions Talents Hauts (2005). Et un album porteur de stéréotypes, *La princesse coquette* de Christine Naumann-Villemin (2002). Les lectures d'albums n'étaient pas organisées de manière à mettre en opposition les deux types d'albums. Il s'agissait d'alterner afin de ne pas influencer les élèves sur la perception des histoires. Les objectifs spécifiques de ces séances étaient les suivants : raconter l'histoire après l'avoir entendue ; donner son point de vue sur l'histoire ; définir les personnages (traits physiques, de caractère...) en employant des adjectifs ; participer à un débat, à une discussion en groupe classe. Pour atteindre ces objectifs, les lectures d'albums étaient donc suivies d'un temps d'échanges avec les élèves pour revenir sur l'histoire. Cette phase de discussion en groupe classe était l'occasion de poser des questions aux élèves pour susciter un débat et les orienter vers l'objectif de séquence. Ainsi il s'agissait d'encourager les élèves à verbaliser ce qu'ils comprenaient de l'histoire, ce qu'ils en pensaient. Au sujet des personnages, je guidais les élèves en leur demandant s'ils avaient le droit de faire telle ou telle activité, de s'habiller tel qu'ils l'étaient dans l'histoire etc. De plus, je leur demandais de décrire les personnages avec leurs propres mots, mais en les sollicitant à l'emploi d'adjectifs : « Elle est » ; « Il est ». Enfin, il s'agissait de leur demander si un personnage de l'autre sexe pourrait lui aussi ou elle aussi faire la même activité, s'habiller de la même façon et avoir ces traits de caractère, ces qualités ou défauts. Au fur et à mesure de la séquence cette trame était donc répétée à chaque fin de lecture pour que les élèves acquièrent des compétences et puissent revenir sur l'histoire en étant de moins en moins guidés.

Le dispositif pédagogique a été mis en place après les vacances d'automne, au cours de la deuxième période scolaire. Les séances ont eu lieu durant les journées de stage à l'école, c'est-à-dire les jeudis. Plus précisément, je mettais en œuvre les séances en fin de journée de 16h à 16h25, après la récréation et avant la sortie des élèves. Il s'agissait de séances de

lecture d'un album suivies d'un débat, ainsi nous nous installions au coin regroupement afin que je puisse avoir davantage de proximité avec les élèves pour engager la discussion.

Ce dispositif pédagogique avait plusieurs objectifs. L'objectif général était de lutter contre les stéréotypes de genre. De plus, le but était que les élèves définissent des personnages avec des adjectifs non stéréotypés, en d'autres termes, qu'elles et ils associent des adjectifs aussi bien aux filles qu'aux garçons, sans distinction de genre. En lien avec ces objectifs j'ai pu cibler les effets attendus chez les élèves. De fait, je souhaitais que les représentations initiales des élèves, et notamment celles porteuses de stéréotypes, soient remises en question. De même, ce dispositif devait être source d'apprentissages pour les élèves, notamment au sujet de l'égalité de genre. Je souhaitais que les élèves prennent conscience que les filles et les garçons sont égaux, qu'elles et ils sont libres de faire ce qu'elles et ils souhaitent sans être assignés à des conduites selon leur sexe. Tous les élèves, quel que soit leur sexe ont ainsi le droit de faire les mêmes activités, de s'habiller avec les mêmes vêtements et de partager les mêmes traits de caractère. Une évolution du classement initial des images devait être le témoin de ces apprentissages. Enfin, ce dispositif inscrivait des apprentissages sociaux avec le respect de l'égalité entre les sexes, le respect des uns et des autres, filles et garçons.

2. Présentation du protocole d'observation

Afin de garder des traces des séances, d'obtenir des résultats, les analyser et rendre compte de l'avancée du dispositif, j'ai envisagé divers outils d'observation. Ces outils ont été pensés pour qu'ils me permettent de faire le point sur l'évolution des élèves au sujet de l'égalité entre les filles et les garçons. Le tableau de classement des images ainsi qu'une photo de celui-ci obtenu lors du pré-test étaient des premiers outils de recueil des résultats. Il était important de garder une trace de ce premier travail car un classement des mêmes images a été également proposé à la fin du dispositif. Cependant, j'ai fait le choix avant cette dernière séance de modifier le tableau initial. En effet, celui-ci manquait d'images afin d'être plus explicite pour les élèves de grande section qui ne savent pas lire. Je n'ai pas eu cette réflexion en amont mais la prise de recul sur la séance pré-test m'a permis de faire évoluer cet outil (voir annexe 5). De surcroît, je souhaitais enregistrer les séances et notamment les discussions post-lecture afin de garder une trace des propos des élèves, de leurs remarques et commentaires sur l'histoire. À partir des enregistrements audios et leur retranscription à l'écrit je pouvais analyser les réponses des élèves et la pertinence de celles-ci quant à la thématique. Ces enregistrements étaient des recueils des adjectifs utilisés ou non par les filles et les garçons pour qualifier les personnages des albums. Il s'agissait de recueillir des

verbatim des élèves dans lesquels je souhaitais qu'ils emploient des adjectifs pour qualifier les personnages des histoires. Je souhaitais également que leurs discours reflètent un premier pas vers le changement de leurs représentations, c'est-à-dire que je faisais l'hypothèse qu'ils puissent exprimer un avis différent des idées genrées qui sont véhiculées dans la société. J'envisageai d'observer une évolution dans leurs discours durant la séance. Autrement dit, je prévoyais qu'ils fassent évoluer leurs représentations au cours de la séance et qu'ils le verbalisent.

Résultats et discussions

Les différentes séances menées en classe et les outils d'observation m'ont permis de recueillir des résultats à exploiter. Il est essentiel de préciser que l'implication des élèves dans les séances était telle qu'elle a permis le bon déroulé de la séquence, du dispositif pédagogique prévu et donc d'obtenir des résultats.

1. Un pré-test représentatif

La première séance, qui avait pour but de recueillir les représentations des élèves, consistait en un classement d'images dans un tableau à trois colonnes. Pour cette séance, 15 élèves étaient présents dans la classe et ont participé au vote. Je montrais l'image aux élèves, expliquant à quoi celle-ci faisait référence puis les élèves votaient pour la colonne dans laquelle elles et ils voulaient mettre l'image : « pour les filles », « pour les garçons » ou « pour les deux ». J'annonçais la colonne en précisant « Qui est-ce qui pense que c'est pour les filles ? » ou « Qui est-ce qui pense que c'est pour les garçons ? » etc. Les élèves qui étaient de cet avis levaient la main. Je comptabilisais les votes ainsi et je plaçais l'image dans la colonne pour laquelle il y avait le plus de vote. Le résultat de ce pré-test correspond donc au classement des images dans le tableau ci-dessous.



Figure 1 : photographie du tableau de classement initial

Dans la colonne « pour les filles » on trouve les images « porter du rose », « être une super héroïne, un super héros » ainsi que « faire la cuisine ». Dans la colonne « pour les garçons » sont affichées les images « être footballeur, footballeuse » et « être fort, forte ». Enfin, dans la colonne « pour les deux », les images « être gentil, gentille », « être amoureuse, amoureux » et « être triste », soit ce qui correspond à des émotions. À partir des enregistrements audios et afin de rendre compte de la répartition des votes des élèves j'ai répertorié dans un tableau le nombre de votes pour chaque image en fonction des colonnes. Cependant comme j'ai pu le préciser antérieurement le vote a pu être biaisé par le manque de praticité de celui-ci ainsi que par le manque de connaissances des élèves des « règles » du vote. En effet, il était difficile pour les élèves de ne voter qu'une seule fois, c'est-à-dire de ne lever la main que pour une colonne. Ce qui impliquait pour les élèves de faire un choix mais aussi de réfléchir avant de lever la main, une tâche cognitive qui peut s'avérer complexe pour des élèves de grande section. Ainsi, les résultats répertoriés ont été ajustés à plus ou moins deux votes pour conserver la cohérence des résultats.

Images	Nombre de votes pour la colonne pour les filles	Nombre de votes pour la colonne pour les garçons	Nombre de vote pour la colonne pour les deux
Être amoureuse, être amoureux	3	1	11
Être footballeur, être footballeuse		12	3
Être fort, être forte	4	8	3
Être une super héroïne, un super héros	9	2	4
Être triste			12
Porter du rose	13		2
Être gentil, être gentille	1	1	13
Faire la cuisine	8	2	5

Tableau 1 : votes du classement initial en fonction des colonnes du tableau

La transcription des discours oraux des élèves permet d'alimenter l'analyse des choix qu'elles et ils ont fait pour classer les images. Par exemple pour l'image « porter du rose », les élèves ajoutent : « c'est un garçon », tandis que rien n'a été précisé concernant le sexe du personnage. En revanche, elles et ils la classent dans la colonne « pour les filles ». Lorsque je montre « être une super-héroïne, être un super-héros » certains élèves s'expriment avant même que j'intervienne : « c'est pour les filles car le personnage a les cheveux longs ». De manière générale et avant l'analyse, les résultats obtenus me permettent de constater que les élèves sont porteurs de représentations stéréotypées et genrées.

Ce pré-test m'a permis de faire un premier diagnostic sur ce que les élèves pensaient au sujet de l'égalité filles-garçons. Le classement des images dans le tableau reflète les stéréotypes genrés souvent partagés dans notre société : le rose associé aux filles, le football réservé aux garçons etc. De surcroît, au-delà du classement, ce sont les remarques des élèves à l'oral qui semblent être la preuve que de nombreuses représentations stéréotypées sont ancrées. Pour l'image « porter du rose », les élèves indiquent que « c'est un garçon » mais elles et ils votent pour mettre l'image dans la colonne « pour les filles » car le personnage porte un vêtement rose. Cela semble traduire l'exclusivité du rose pour les filles. De même, cela signifie qu'une personne aux cheveux courts est forcément un garçon. Cette représentation semble ancrée car les élèves ne parviennent pas à se focaliser sur le fait qu'elles et ils ont « reconnu » un garçon sur l'image et donc la classer dans la colonne correspondante. De fait, cela traduit que les élèves restent accrochés à des caractéristiques physiques pour définir le sexe de personnages.

De même, ce pré-test révèle l'association de caractéristiques physiques à un sexe par les élèves avec l'exemple de l'image « être une super-héroïne, être un super-héros ». En effet, le choix de placer cette image dans la colonne « pour les filles » est justifié par les élèves par le fait que le personnage a les cheveux longs. Ainsi, les élèves sont porteurs de représentations stéréotypées. Cela met en exergue que les stéréotypes genrés véhiculés dans la société et dans les familles influencent les représentations des élèves au sujet de l'égalité filles-garçons. Cela renvoie également au processus de socialisation de genre. C'est « l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit [...], par la société globale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert [...] des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement » (Darmon, 2006 p.6 dans Rouyer, Mieyaa & Le Blanc, 2014, p.107). On parle aussi de socialisation différenciée selon le genre, c'est-à-dire que des valeurs et des normes sont transmises par la société et l'entourage à l'individu selon si elle ou il est de sexe féminin ou masculin. De fait, « à partir de leurs représentations du masculin et du féminin, les parents vont aussi proposer à l'enfant un environnement physique (décoration de

la chambre, jouets, vêtement etc.) spécifique [...] et encourager l'adoption par l'enfant des comportements conformes à son sexe d'appartenance [...] (Rouyer, Mieyaa & le Blanc, 2014, p. 107). Dans ce cas la société et l'entourage des élèves semblent leur avoir transmis que les filles ont les cheveux longs, les garçons ont les cheveux courts et que le rose est une couleur pour les filles. De surcroît, selon Anne Dafflon Nouvelle dans « Filles-garçons. Socialisation différenciée ? » précise que les enfants ne comprennent pas directement que le sexe est déterminé de manière biologique, « ceci n'est intégré que vers 5-7 ans, auparavant, les enfants sont convaincus qu'être un garçon ou une fille est fonction de critères socio-culturels, comme avoir des cheveux courts ou longs, jouer à la poupée ou aux voitures, etc. ». En revanche, le tableau de répartition des votes présentent des avis qui semblent partagés. En effet, la majorité des élèves a voté pour une colonne en particulier, mais une minorité d'élèves vote pour la colonne « pour les deux » pour chaque image. Cela signifie que certains élèves sont porteurs de représentations non-stéréotypées ou bien qu'elles et ils sont ouverts à un changement de représentations. De même, je constate que si des recherches sur des albums de littérature jeunesse affirment que la sensibilité et la gentillesse sont des traits de caractère que les filles détiennent dans les histoires, les élèves ne semblent pas partager ces représentations stéréotypées et genrées car elles et ils classent les images « être triste » et « être gentil, être gentille » dans la colonne « pour les deux ».

2. Des séances de lecture révélatrices d'une évolution des représentations

Les séances de lecture d'albums de littérature jeunesse qui ont suivi cette séance diagnostique et les enregistrements audios de ces séances m'ont également permis de récolter les propos des élèves. Le premier album, *Boucle d'ours* de Stéphane Servant des éditions Didier jeunesse (2013), est défini comme « contre-stéréotypé ». Il raconte l'histoire d'un jeune ours qui souhaite se déguiser en boucle d'ours, ce qui ne plaît pas à son papa. Lors du temps d'échange post-lecture, les élèves racontent ce qu'elles et ils ont compris de l'histoire. Plusieurs élèves prennent ainsi la parole et leurs premières remarques manifestent leur compréhension : « son papa il lui dit « non c'est pour les filles » » précise une élève. Je profite des premiers éléments énoncés par les élèves pour les questionner, inciter à la discussion et donc recueillir leur avis sur cette histoire. Par exemple, je leur demande si les garçons peuvent porter des jupes. Cette question a suscité le débat. D'ailleurs, en réponse à celle-ci elles et ils affirment tous ensemble « non ! ». Je demande également aux élèves d'argumenter leur réponse. Rapidement, les élèves énoncent des déguisements « parce que les garçons ils portent des trucs de garçons et les filles des trucs de filles. Le garçon il prend des Spiderman et les filles des robes », explique un élève. D'autres élèves ajoutent « et aussi

en superman », « et en cowboy », « on peut aussi se déguiser en dinosaure ». De fait, la majorité des élèves et ici principalement les garçons, apparaît contre l'idée qu'il est possible pour une fille de porter un déguisement « de garçon » et pour un garçon de porter un déguisement « de fille », tandis qu'une minorité apparaît ouverte à de nouvelles représentations plus égalitaires.

La réflexion menée après la lecture et les échanges en groupe classe semble les faire réfléchir et faire évoluer leur avis au sujet de l'égalité de genre. Une élève, en réponse à une question que je pose, manifeste son désaccord : « on met pas toujours des robes de princesses ». Après avoir mis en exergue la réponse de cette élève, je poursuis la réflexion avec les élèves de sorte qu'ils puissent s'ouvrir à de nouvelles représentations. À la fin de la séance une élève précise « les garçons ils peuvent se déguiser en princesse ». De même, quand je demande en quoi peuvent se déguiser les filles, les déguisements que les élèves associaient en début de séance aux garçons sont à présent énoncés pour les filles aussi. L'objectif était, qu'à la fin de la séance, les élèves aient compris qu'il n'existe pas de déguisement « de fille » et « de garçon » et qu'elles et ils peuvent tous se déguiser avec tous les déguisements. Enfin, lors de cette première séance aucun adjectif n'est employé par les élèves pour définir les personnages de l'histoire. Cependant, les discours des élèves en réaction au premier album laissent une fois de plus penser qu'elles et ils sont porteurs de représentations stéréotypées avec, d'après eux, l'existence de déguisements de filles et de déguisements de garçons.

Nous avons poursuivi notre travail dans une deuxième séance avec la lecture de l'album *La princesse coquette* de Christine Naumann-Villemin (2002). C'est un album qui est porteur de stéréotypes. L'histoire met en scène une petite fille qui souhaite porter sa robe, son collier de perles etc. Or sa maman n'est pas d'accord et l'oblige à porter un pantalon, un manteau, une écharpe et des bottes. Cela déplaît à cette jeune fille, Éliette, qualifiée de « coquette ». J'ai fait le choix d'utiliser cet album en m'appuyant sur les stéréotypes qu'il présente pour construire l'égalité entre les filles et les garçons. De la même manière que pour l'album précédant, je demande aux élèves de raconter ce qu'elles et ils ont compris puis je pose des questions afin de guider leur réflexion. À la fin de l'histoire Eliette annonce qu'elle remettra sa robe le lendemain. Je questionne alors les élèves : « pourquoi à votre avis demain elle veut remettre sa robe », une élève répond « parce qu'elle aime trop les robes ». Dans le but d'inciter les élèves à employer des adjectifs je les guide à partir d'une nouvelle question « pourquoi la petite fille Eliette veut mettre sa robe ? Elle se sent comment quand elle met sa robe ? ». Plusieurs élèves filles répondent « belle ! » et une autre ajoute « oui elle est très belle » tandis que les garçons n'apportent pas de réponse. Je poursuis la réflexion en demandant si la petite fille ne peut pas être belle en portant des pantalons. En majorité les élèves pensent que non

« non elle n'est pas jolie avec ça » et deux filles de la classe pensent le contraire. Je sollicite aussi les garçons pour que les résultats soient plus qualitatifs. L'un d'eux s'exprime : « quand elle met un pantalon elle est un garçon ». D'après Anne Dafflon Nouvelle, pour des enfants de cet âge « le sexe n'est pas encore une donnée stable par rapport aux situations. [...] Par exemple, un homme qui met une robe est une femme, mais il redevient un homme en adoptant une tenue vestimentaire masculine ». C'est pourquoi, dans cette situation, pour l'élève qui s'exprime, si une fille porte un pantalon « elle est un garçon ». Après plusieurs échanges, et après avoir fait remarquer aux filles de la classe qu'elles portaient des pantalons, certaines modifient leur propos : « le pantalon il est aussi beau que la robe ». Nombreuses expliquent alors que les filles peuvent mettre des pantalons et des robes. Une seule élève ne change pas son point de vue et continue d'affirmer jusqu'à la fin de la séance que les filles doivent porter des robes. Or, cette élève portait un pantalon ce jour-là. À la fin de la séance, j'interroge les élèves sur ce qu'Éliette pourra donc mettre le lendemain comme vêtement et la majorité des élèves qui participent, filles et garçons, donnent la réponse suivante « des pantalons ». Seule une élève répond « des robes ».

Cette séance met en exergue l'association de l'adjectif « belle » au personnage féminin de l'album. Le fait d'être « belle » ou de devoir être belle justifie d'ailleurs pour de nombreuses élèves de la classe que la jeune fille doit porter des robes. Cela laisse penser qu'une fille qui ne porte pas de robe n'est pas jolie ou qu'une fille ne peut pas être belle si elle ne porte pas de robe. Deux aspects se dégagent de cette séance : dans un premier temps je constate qu'il est presque essentiel pour les filles « d'être belles », cela se manifeste comme une volonté de leur part mais c'est aussi la preuve d'une société qui entérine toujours davantage ces idées stéréotypées et genrées. Cela renvoie à une véritable pression sociétale, tel que l'avaient exprimé Revillard et Verdalle en 2006 dans leur article, chaque individu est alors contraint « à se conformer à une norme de genre, c'est-à-dire aux comportements et attitudes qui sont socialement attendus des personnes de son sexe ». De manière générale, « les filles sont décrites comme belles, mignonnes et gentilles, douces, petites, avec des traits fins » (Dafflon Nouvelle, 2012). Quand ces mêmes termes sont employés par les adultes devant les enfants, alors ils assimilent cette description comme correspondant à leur sexe. Puis, le fait d'être belle est rattaché à une tenue vestimentaire particulière qui distingue le sexe féminin du sexe masculin : la robe. Il était donc important dans cette séance de faire émerger par les élèves l'idée qu'une fille pouvait porter des pantalons et être tout de même « belle » et que si une fille porte un pantalon elle n'est pas « un garçon » comme l'exprime un élève. Cette remarque, énoncée par un élève, montre que les garçons peuvent aussi partager ces idées stéréotypées. Il était donc important d'insister sur le fait que les filles et les garçons peuvent porter des

vêtements identiques et être belles et beaux sans se soucier de leur tenue vestimentaire. Il s'agissait de construire des représentations égalitaires.

Lors de la dernière séance de lecture nous avons échangé à partir de l'album *La princesse et le dragon* de Robert Munsch des éditions Talents Hauts (2005). Cette histoire raconte le sauvetage du prince Ronald entrepris par la princesse Elisabeth, deux futurs épouse et époux. Afin de le sauver elle ruse pour détourner l'attention du dragon qui a brûlé le château et emporté le prince Ronald. Au cours de sa courte aventure la princesse a créé une robe avec un sac en papier puisque qu'elle n'avait plus rien pour s'habiller. Après avoir échangé sur la compréhension de l'album je questionne les élèves pour qu'elles et ils mettent en évidence ce qui est différent entre cette histoire et les histoires qu'elles et ils connaissent avec des princes et princesses. Les élèves ont pu identifier que c'est habituellement le prince qui sauve la princesse. Je demande ensuite aux élèves comment est la princesse puisqu'elle va sauver le prince. Des adjectifs sont alors donnés par les élèves : « musclée » ; « forte » mais aussi « courageuse ». Ces adjectifs sont énoncés aussi bien par des filles que par des garçons. Je profite aussi de ces échanges pour faire référence au classement de l'image « être fort, être forte » dans le tableau en précisant qu'elles et ils ont mis l'image dans la colonne « pour les garçons ». Je leur demande donc si elles et ils sont toujours d'accord : « c'est pour les garçons et les filles » répond un élève. De surcroît, de nombreux adjectifs pour décrire la princesse en fonction de ses caractéristiques physiques sont donnés par les élèves : « pas belle » ; « laide ». De manière générale, garçons et filles étaient d'accords avec l'emploi de ces adjectifs pour qualifier la princesse. Je les questionne alors sur la raison pour laquelle elles et ils la décrivent comme cela et ce sont trois filles qui répondent : « parce qu'elle est cramée » ; « ses cheveux sont emmêlés » ; « ses vêtements ils sont pas beaux ». Lorsque je demande aux élèves si une fille doit toujours être bien habillée, seulement trois élèves affirment leur désaccord et une fille ajoute : « on n'est pas toujours habillée avec des robes [...] on peut s'habiller soit avec des pantalons soit avec des robes ».

À la fin de l'histoire le prince et la princesse ne se marient pas, je décide d'interroger les élèves quant au choix du prince de ne plus épouser Élisabeth. Un garçon justifie cela en affirmant : « parce qu'elle n'est pas belle » et une fille complète ses propos « parce qu'elle n'a plus de vêtements, ses vêtements ils sont tout gâchés ». Enfin, nous faisons un bilan de cette séance en évoquant ce qu'ils ont appris et les adjectifs « forte », « musclée » ; « courageuse » sont encore employés par trois filles et un garçon pour dire que les filles pouvaient également détenir ses qualités. Je termine en rappelant que les filles et les garçons peuvent être forts donc qu'elles et ils sont à égalité.

Durant cette séance j'ai pu recueillir de nombreux adjectifs. Cela peut s'expliquer par l'histoire en elle-même avec des situations qui amènent les enfants à utiliser des adjectifs pour définir les personnages. Elles et ils pouvaient décrire physiquement la princesse avec ce qu'elles et ils avaient entendu de l'histoire et les images vues mais aussi lui attribuer des qualités. De même, le fait d'avoir une princesse qui bouscule les représentations véhiculées dans les histoires traditionnelles a suscité l'intérêt et la curiosité des élèves pour cette histoire, ce qui peut expliquer leur participation plus importante. Autrement dit, les élèves ont davantage décrit la princesse car elle était « différente » des princesses qu'ils croisent habituellement dans les histoires. Cependant, les élèves ne se sont pas exprimés sur le prince. Cela peut s'expliquer par le fait que le personnage masculin était, dans cette histoire, au second plan. C'est donc différent des histoires de princes et princesses que les élèves connaissent dans lesquelles les personnages masculins sont les principaux protagonistes. Il aurait été pertinent de les questionner au sujet de ce personnage afin de recueillir leurs représentations.

Les remarques des élèves et principalement des filles témoignent de représentations stéréotypées ancrées, notamment avec l'idée selon laquelle les filles doivent être « belles » car dans le cas contraire cela « choque ». Ce sont donc les mêmes représentations qu'à la séance précédente qui sont partagées par les filles de la classe. En revanche, les qualités « forte », « courageuse » qu'elles et ils ont énoncées pour définir la princesse mettent en lumière des représentations contraires à celles souvent véhiculées dans les albums de littérature jeunesse. Des recherches menées par Olivia Oberg que j'ai évoquées dans ma partie théorique portaient sur la qualification des personnages dans les histoires et une analyse de quatre œuvres de littérature jeunesse indiquait que les garçons sont souvent désignés comme « aventureux », « sauveur », « confiant » ou encore « protecteur ». Tandis que les termes employés pour définir les filles sont « servante », « bienveillante », « sensible ». Or, lors de cette séance l'utilisation de l'album contre-stéréotypé permet aux élèves d'associer à un personnage féminin les traits de caractère habituellement associés aux personnages masculins : ce sont des contre-stéréotypes. Il était également nécessaire de faire comprendre aux élèves que les filles et les garçons peuvent avoir ces qualités afin de ne pas créer des représentations inverses en laissant croire aux élèves que ces qualités sont l'apanage des seules filles. Enfin, lors de cette séance, une élève a réinvesti ce qu'elle a appris lors de la séance précédente, soit le fait que les filles peuvent porter des pantalons. Il y a donc eu une mémorisation de ce qui a été vu la séance précédente, cette remarque de la part de cette élève est aussi le signe que ses représentations ont évolué.

Les adjectifs employés lors des deux dernières séances ont été répertoriés dans un tableau. Ce tableau indique si les termes ont été employés par des filles ou par des garçons. J'ai fait le choix de ne pas prendre en compte la première séance car aucun adjectif n'a été utilisé. Dans ce tableau, les trois premiers adjectifs ont été utilisés dans les discussions autour de l'album *La princesse coquette* de Christine Naumann et les autres pour parler de la princesse Elisabeth dans l'album *La princesse et le dragon* de Robert Munsch.

Adjectifs employés	Par des filles	Par des garçons
Belle	x	
Pas jolie	x	
Beau (pour parler du pantalon)	x	
Moche	x	
Laide	x	
Pas belle		x
Musclée	x	
Forte	x	x
Courageuse	x	x
Emmêlés (pour parler des cheveux de la princesse)	x	

Tableau 2 : les adjectifs utilisés par les élèves dans les discussions

De manière générale j'ai remarqué que les élèves ont davantage employé des adjectifs aux dernières séances, cela peut venir du fait qu'ils aient compris la manière dont nous échangeons mais aussi le fait que les deux derniers albums se prêtaient davantage à l'emploi d'adjectifs. Le tableau ci-dessus met en exergue que ce sont les filles qui emploient le plus d'adjectifs. D'ailleurs, les premiers adjectifs autour de l'album *La princesse coquette* sont utilisés uniquement par des filles. Cela s'explique aussi par le fait que ce sont les filles qui ont davantage participé aux échanges que les garçons. Les garçons de la classe ne se sont pas beaucoup exprimés lors de cette séance et n'emploient donc pas d'adjectifs pour qualifier le personnage. Je fais l'hypothèse que si les garçons ont peu exprimé leurs avis c'est parce qu'il n'y a pas de personnage masculin dans cette histoire. Ainsi, ils n'avaient pas de personnage auquel s'identifier. De même, il peut s'agir d'un manque d'intérêt de leur part pour les

caractéristiques des filles. Cela peut être dû à leur jeune âge et à leur caractère égocentrique, caractéristique des élèves de maternelle.

Les adjectifs « laide » ; « pas belle » ; « moche » sont utilisés dans des discours stéréotypés des élèves. Cependant, l'emploi des adjectifs « musclée », « forte » et « courageuse » par de nombreux élèves marquent un changement des représentations de ces derniers. En effet, l'image « être fort, être forte » avait été classée par la majorité des élèves dans la colonne « pour les garçons », or ils et elles emploient dans cette séance ces adjectifs pour parler de la princesse. Ce tableau indique également que les élèves, filles et garçons, utilisent des adjectifs similaires pour définir les personnages, avec un emploi d'adjectifs plus variés par les filles. Ces adjectifs sont employés dans des discours stéréotypés des élèves mais également dans des discours plus égalitaires en attribuant aussi aux filles des qualités qu'ils et elles attribuaient initialement qu'aux garçons. Lors des discussions les filles ont été nombreuses à s'exprimer et semblaient partager davantage des opinions genrées que les garçons. Cela pouvait venir du fait qu'elles échangeaient plus que les garçons et donc qu'il était plus simple de recueillir leurs représentations et leurs avis sur les histoires. Or, quand les garçons s'exprimaient, ils partageaient les mêmes avis que les filles. Le tableau de recueil des adjectifs rend compte de points de vue similaires quant aux histoires et plus précisément dans les descriptions des personnages. En revanche, par leur réflexion, ce sont aussi les filles qui apparaissaient comme les plus ouvertes à des évolutions de représentations au sujet de l'égalité entre les filles et les garçons.

3. Post-test conclusif

Pour finir, la dernière séance permettait de proposer le tableau de classement initial utilisé pour le pré-test et donc de procéder à un nouveau classement des images. Comme précisé précédemment j'ai fait le choix de rendre le vote plus simple pour les élèves en leur donnant à chacun une carte avec une fille et une carte avec un garçon, identiques aux images ajoutées au-dessus des colonnes (voir annexe 5). Lors de cette séance, 14 élèves étaient présents, 8 filles et 6 garçons. Le classement obtenu à la fin de la séance est le suivant :

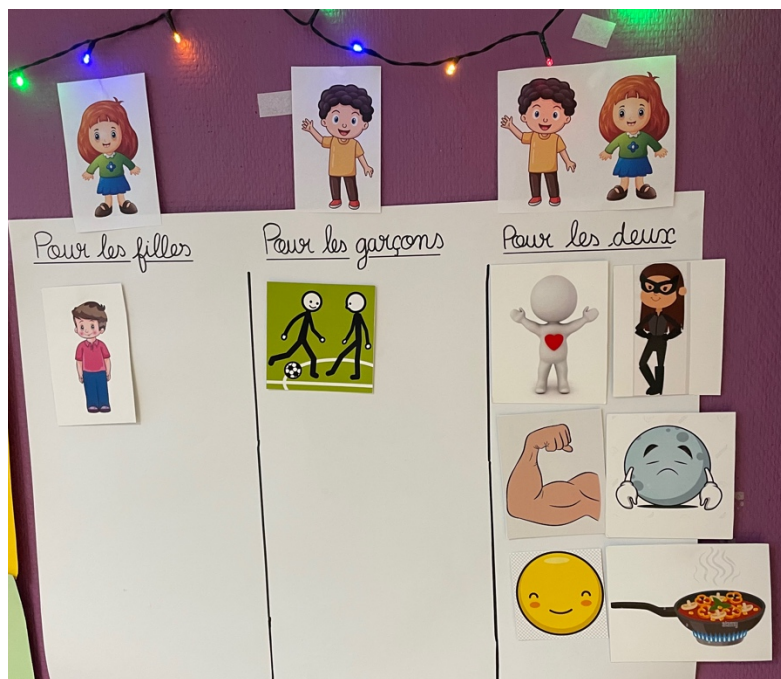


Figure 2 : photographie du tableau de classement final

Les enregistrements audios m'ont permis de recueillir des résultats chiffrés des votes que j'ai donc répertorié dans un tableau :

Images	Votes pour la colonne « pour les filles »	Votes pour la colonne « pour les garçons »	Votes pour la colonne « pour les deux »
Être amoureuse ; être amoureux	1		13
Être footballeur ; être footballeuse		10	4
Être fort ; être forte			14
Être une super héroïne ; un super héros	3	2	9
Être triste		2	12
Porter du rose	8		6
Être gentil ; être gentille			14
Faire la cuisine	1	1	12

Tableau 3 : votes du classement final en fonction des colonnes du tableau

Le tableau a été modifié par rapport de la première séance. Je constate que la répartition des votes a évolué. En effet, deux images ont fait l'unanimité et ont été ajoutées à la colonne « pour les deux ». C'est le cas de l'image « être fort, être forte » et de l'image « être gentil, être gentille ». Ces changements sont argumentés par les élèves. Les élèves expliquent leur choix pour l'image « être fort, être forte » qui a été placée dans la colonne « pour les deux » en précisant « parce que la fille de l'histoire elle était courageuse » et un garçon ajoute « elle était forte ». Le terme « égalité » est aussi donné par un élève lorsque je demande si elles et ils se souviennent de ce qu'on dit lorsque les filles et les garçons sont fort·es. Pour d'autres images, certain·es élèves ont également modifié leur vote ce qui traduit une augmentation du nombre de votes pour la colonne « pour les deux ». Pour l'image « être une super héroïne, un super héros » les votes pour la colonne « pour les deux » passent de 4 à 9. De même, « porter du rose » de 2 à 6 donc 5 élèves ont changé d'avis. En revanche, à la fin de la séance deux images n'ont pas changé de place : « porter du rose » et « être footballeur, être footballeuse ». Cela signifie que si certain·es élèves étaient ouvert·es à un changement de représentations, une majorité pense toujours que le rose est associé aux filles et que jouer au football est réservé aux garçons. Cette séance me permet de faire le constat qu'il y a eu des changements de représentations des élèves grâce au dispositif pédagogique, les modifications de classement en sont les preuves. En revanche, le nombre d'élèves ayant changé d'avis reste faible. En ce qui concerne les images dont la place n'a pas été modifiée, je me suis intéressée à l'évolution du nombre de votes dans la colonne « pour les deux ». Je constate que l'augmentation du nombre de votes pour la colonne « pour les deux » est le signe que certains élèves ont été réceptifs à la lecture des albums et aux discussions en groupe classe.

Le tableau de classement final allait devenir un affichage de la classe. Il était donc essentiel que celui-ci permettent aux élèves de se rappeler ce qu'ils auront appris au sujet de l'égalité entre les filles et les garçons et donc que toutes les images soient dans la colonne « pour les deux » pour ancrer des représentations égalitaires. Ainsi, en m'appuyant sur l'album « Boucle d'ours » et en échangeant avec les élèves sur ce qu'il se passe dans cette histoire, je rappelle que les filles et les garçons peuvent porter du rose et je leur demande s'ils sont d'accord pour que je déplace l'image. Pour l'image « être footballeur, être footballeuse » j'échange avec les élèves sur leurs connaissances et rapidement ils expliquent que cette image doit être placée dans la colonne « pour les deux ». Une fille précise : « les filles et les garçons ils peuvent jouer au foot ». Les élèves remarquent donc qu'il n'y a plus d'image dans la colonne « pour les filles » et dans la colonne « pour les garçons ». Ainsi, je répète que c'est parce que tout le monde est à égalité et qu'ils doivent se souvenir « qu'il n'y a pas une activité ou une couleur ou autre chose qui est que pour les filles ou que pour les garçons, c'est pour tout... », je n'ai pas le temps de finir ma phrase qu'une élève répond : « tout le monde ».

Le dispositif pédagogique s'est déroulé comme je l'avais envisagé. Les résultats obtenus ont été majoritairement significatifs et l'interprétation de ces derniers me permet de constater une modification des représentations des élèves. Cependant, les résultats rendent aussi compte d'un manque d'utilisation d'adjectifs de la part des élèves tel que je le souhaitais, bien que leurs remarques étaient pertinentes. Les élèves étaient volontaires dans ce travail, ils demandaient à participer au débat, à répondre aux questions et à donner leur avis sur les albums. En revanche, une minorité d'élèves ne s'est que très peu exprimée lors des séances de lecture ce qui peut avoir biaisé les résultats concernant l'évolution des représentations des élèves. Cela peut être la conséquence de plusieurs raisons : une barrière de la langue pour les élèves allophones, des cultures différentes avec des représentations au sujet des filles et des garçons qui peuvent être différentes. Mais aussi une timidité pour prendre la parole devant les pairs et le fait que ce soient des discussions que les enfants n'ont pas l'habitude de mener et des réflexions auxquelles ils n'ont jamais pensé. Les mêmes élèves prenaient souvent la parole et notamment plus souvent les filles que les garçons. Les filles ont participé davantage aux échanges et ce quel que soit l'album. Elles ont fait des commentaires sur le personnage masculin de l'album *Boucle d'ours* tout comme sur les personnages féminins des deux albums suivants. J'ai donc pu réfléchir à la manière dont j'aurais pu obtenir des résultats plus représentatifs. Ainsi, un classement des images individuellement aurait été plus pertinent. Si chaque élève avait classé sur une feuille les images, les résultats auraient été encore plus significatifs car plus individualisés. En effet, j'aurais pu recueillir le nombre exact d'élèves ayant modifié leur avis initial entre le premier et le deuxième classement et faire un constat en analysant les résultats des filles et ceux des garçons. De même, les débats auraient pu être complétés par des dessins des enfants par exemple afin d'observer si ces dessins rendent compte de représentations stéréotypées ou non partagées par les élèves. C'est donc ce que je pourrai mettre en place en proposant cette séquence dans mon futur métier, en tant que professeuses des écoles.

Conclusion

L'égalité entre les filles et les garçons est un principe et une valeur de la République française. Le dispositif pédagogique que j'ai mis en place s'inscrivait dans une volonté de lutter contre les stéréotypes de genre, qui, véhiculés dans notre société, perpétuent un clivage du genre. Dans leur quotidien et notamment à l'école, les enfants ont accès à divers médiateurs qui leur permettent d'acquérir des connaissances. Or ces médiateurs peuvent également transmettre des représentations sexuées du monde qui les entoure. C'est le cas des albums de littérature jeunesse. L'objectif était donc, à travers la lecture d'albums stéréotypés et contre-stéréotypés, de faire évoluer les mentalités des élèves de maternelle en faveur de l'égalité. Et donc d'ouvrir le champ des possibles aux jeunes générations afin qu'elles puissent s'affirmer en société. Plus précisément, et en lien avec les lectures d'albums de littérature jeunesse, le but était que les élèves définissent des personnages avec des adjectifs non stéréotypés. En d'autres termes, qu'ils associent des adjectifs aussi bien aux filles qu'aux garçons, sans distinction de genre. Les résultats de ma recherche mettent en exergue que le dispositif pédagogique a permis un premier pas vers l'évolution des idées des élèves au sujet de l'égalité filles-garçons. Par le biais de leurs paroles et de mes retours, une réelle réflexion a émergé chez les enfants. De fait, des élèves qui initialement étaient porteurs et porteuses de représentations stéréotypées et genrées sont aujourd'hui plus ouverts à l'égalité et leurs discours en sont témoins. Durant les séances, j'ai pu remarquer que les élèves qui exprimaient un avis plus égalitaire influençaient certains élèves. Leurs paroles permettaient aux autres élèves d'envisager de nouvelles éventualités sur les sujets abordés. À présent je peux affirmer que la majorité des élèves est ouverte à un changement de représentations motivé par les lectures d'albums de littérature jeunesse. De surcroît, cela confirme que la lecture d'albums de littérature jeunesse contre-stéréotypés (et stéréotypés) est un levier dans l'évolution des mentalités en faveur de l'égalité filles-garçons. Il serait cependant nécessaire de lire davantage d'albums traitant de thématiques différentes telles que des sports, des métiers ou des couleurs pour faire véritablement évoluer les représentations chez tous les élèves. En effet d'autres séquences similaires ou avec un dispositif pédagogique différent seraient indispensables pour qu'il y ait un réel impact sur les représentations des élèves en faveur de l'égalité filles-garçons. De nouveaux débats liés à ces questions et à partir de différents supports permettra d'ancrer véritablement les représentations égalitaires chez les élèves qui ont déjà fait évoluer leurs représentations initiales. Cela permettrait aussi de faire naître une nouvelle réflexion chez les élèves qui ne se détachent pas encore des idées stéréotypées et genrées véhiculées dans notre société.

Mener ce travail de recherche avec des élèves de grande section m'a permis de prendre conscience qu'il était possible de travailler l'égalité entre les filles et les garçons dès l'école maternelle. Les supports tels que les albums de littérature jeunesse sont des outils utiles pour aborder avec les élèves ce sujet. De surcroît, si des réflexions à ce sujet sont proposées dès le plus jeune âge les élèves seront plus susceptibles de parler de ces sujets de société dans les futures années de l'école primaire. Et donc d'agir en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'école comme dans la société. Le fait de traiter de ce sujet plusieurs fois au cours de la scolarité, à travers divers dispositifs pédagogiques, amenant divers questionnements, apparaît essentiel et peut se montrer très bénéfique quant à l'égalité des sexes. Il serait donc possible de prévoir des séquences de débat en éducation morale et civique, mais aussi des sorties scolaires liées à des projets pédagogiques sur l'égalité filles-garçons : il serait possible de se rendre dans une caserne de pompiers et pompières afin de rendre compte de la mixité dans le monde professionnel.

Promouvoir cette valeur qu'est l'égalité des sexes à l'école primaire est essentiel. Il est important d'éduquer à l'égalité pour ouvrir le champ des possibles des élèves, afin qu'ils envisagent leurs choix personnels, mais aussi leur choix d'orientation scolaire et professionnelle tels qu'elles et ils le souhaitent. Enfin, c'est en acquérant ce principe que les élèves pourront le perpétuer. Les enseignant·es ont donc un rôle primordial tant ils peuvent être vecteurs de changements et d'évolution des mentalités en faveur de l'égalité des sexes.

Références bibliographiques

BIREN Aude, 2016, « Genre, clichés, stéréotypes : la parole donnée aux enfants », *Le français aujourd'hui*, 2016, vol. 193, n° 2, p. 87-96.

BORGETTO Michel, 2008, « Égalité, différenciation et discrimination : ce que dit le droit », *Informations sociales*, 2008, vol. 148, n° 4, p. 8-17.

BRUGEILLES Carole, CROMER Isabelle et CROMER Sylvie, 2002, « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou. Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre », *Population*, 2002, vol. 57, n° 2, p. 261-292.

BRUGEILLES Carole, CROMER Sylvie et PANISSAL Nathalie, 2009, « Le sexisme au programme ? Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école », *Travail, genre et sociétés*, 2009, N° 21, n° 1, p. 107-129.

CENTRE HUBERTINE AUCLERT, *Guide pratique « Faire des manuels scolaires des outils de l'égalité femmes-hommes »* | Centre Hubertine Auclert, <https://www.centre-hubertine-auclert.fr/egalitheque/publication/guide-pratique-faire-des-manuels-scolaires-des-outils-de-legalite-femmes>, consulté le 16 avril 2023.

CHARPENTIER Arto, 2021, « La construction sociale du sexe biologique en débat. Judith Butler et Sally Haslanger », *Le Philosophoire*, 2021, vol. 56, n° 2, p. 55-82.

CHEVALIER Yannick, 2016, « Enseigner la grammaire du genre : à propos du traitement idéologique de la langue dans les manuels scolaires de CE1 », *Le français aujourd'hui*, 2016, vol. 193, n° 2, p. 33-44.

CONNAN-PINTADO Christiane, « Stéréotypes et littérature de jeunesse », *Hermès, La Revue*, 2019, n°83, p. 105-110.

DAFFLON NOVELLE Anne, 2007, « Filles-garçons. Socialisation différenciée ? », *Vies Sociales*. Presse universitaire de Grenoble.

Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 | Conseil constitutionnel, <https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789>, consulté le 12 avril 2023.

Définition - Parité et égalité entre femmes et hommes | Insee, <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1296>, consulté le 12 avril 2023.

DELACOLLETTE Nathalie, DARDENNE Benoit et DUMONT Muriel, 2010, « Stéréotypes prescriptifs et avantages des groupes dominants », *L'Année psychologique*, 2010, vol. 110, n° 1, p. 127-156.

DIAS-CHIARUTTINI Ana, 2015, « Réception des stéréotypes genrés véhiculés par la littérature de jeunesse dans des espaces institutionnels contrastés », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 4 septembre 2015, n° 51, p. 35-54.

FONTANINI Christine, 2009, « Les représentations des métiers par les élèves de cycle 3 : permanences et perspectives d'évolution », *Recherches & éducations*, 15 décembre 2009, n° 2, p. 163-177.

FONTANINI Christine, 2007, « Les manuels de lecture de CP sont-ils encore sexistes ? », Strasbourg, France.

HCE, 2022, *Pour une communication publique sans stéréotype de sexe : guide pratique*, Paris, la Documentation française.

FRIOCOURT Clémence et FERRIERE Séverine, 2018, « Catégorisations stéréotypées des métiers en Cycle 3. Travailler la flexibilité des situations professionnelles ambiguës et contre-stéréotypées », *Genre Éducation Formation*, 1 août 2018, n° 2.

GRANDJEAN Geoffrey et PIET Grégory, 2012, « L'école : lieu de polémiques, lieu de socialisation » dans *Polémiques à l'école*, Paris, Armand Colin (coll. « Recherches »), p. 9-16.

Le Conseil D'ETAT, 2015, *Principe d'égalité et droit de la non-discrimination*, <https://www.conseil-etat.fr/publications-colloques/discours-et-interventions/principe-d-egalite-et-droit-de-la-non-discrimination>, 5 octobre 2015, consulté le 12 avril 2023.

L'éducation prioritaire. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/l-education-prioritaire-3140>, consulté le 10 décembre 2023.

Le principe d'égalité, <http://www.vie-publique.fr/dossier/276143-le-principe-degalite-droit-et-grands-enjeux-du-monde-contemporain>, 14 octobre 2020, consulté le 12 avril 2023.

Les valeurs de la République, <https://www.reseau-canope.fr/les-valeurs-de-la-republique/egalite.html>, consulté le 12 avril 2023.

MORIN-MESSABEL Christine et FERRIERE Séverine, 2013, « Chapitre 1. Albums contre-stéréotypés et lecture offerte en Grande Section de Maternelle : mesure de l'impact sur les élèves à travers le dessin et la dictée à l'adulte » dans *À l'école des stéréotypes*, Paris, L'Harmattan (coll. « Savoir et Formation »), p. 43-74.

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des sports. Programme d'enseignement de l'école maternelle. Bulletin officiel n°25 du 24-6-2021.

PASQUIER Gaël, 2013, « L'enseignement de la langue française à l'école primaire à l'épreuve de la déconstruction du genre », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 2013, vol. 16, n° 16, (coll. « Formation à la profession enseignante : des savoirs en tout genre »), p. 161-178.

PASQUIER Gaël, 2010, « Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire », *Nouvelles Questions Féministes*, 2010, vol. 29, n° 2, p. 60-71.

PASQUIER Gaël, MARRO Cendrine et BRETON Laurence, 2016, « Éduquer à l'égalité des sexes

à l'école primaire : autour de quelques gestes professionnels accompagnant une activité de lecture littéraire », *Le français aujourd'hui*, 2016, vol. 193, n° 2, p. 97-110.

PHILIPPE Isabelle D., 2019, « Le sexe, le genre et la plume ou Du masculin-féminin à l'épicène », *Cliniques méditerranéennes*, 2019, vol. 100, n° 2, p. 273-287.

Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 | Conseil constitutionnel, <https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/preambule-de-la-constitution-du-27-octobre-1946>, consulté le 12 avril 2023.

QUILLIOU-RIOUAL Mikaël, 2014, « Le genre et l'identité » dans *Identités de genre et intervention sociale*, Paris, Dunod (coll. « Santé Social »), p. 27-36.

REVILLARD Anne et VERDALLE Laure DE, 2006, « Dynamiques du genre. (introduction) », *Terrains & travaux*, 2006, vol. 10, n° 1, p. 3-17.

ROUYER Véronique, MIEYAA Yoan et BLANC Alexis le, 2014, « Socialisation de genre et construction des identités sexuées », *Revue française de pédagogie*, 30 juin 2014, n° 187, p. 97-137.

SALLE Muriel, 2016, « À l'école de la République, de « l'égalité filles / garçons » à la « culture de l'égalité » », *Tréma*, 1 décembre 2016, n° 46, p. 5-13.

STEUCKARDT Agnès, 2020, « Danièle Manesse et Gilles Siouffi éd., Le féminin & le masculin dans la langue : l'écriture inclusive en questions. Paris, ESF Sciences humaines, 2019, 208 p. », *Mots. Les langages du politique*, 2020, vol. 122, n° 1, p. 136-142.

Texte intégral de la Constitution du 4 octobre 1958 en vigueur | Conseil constitutionnel, <https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/texte-integral-de-la-constitution-du-4-octobre-1958-en-vigueur>, consulté le 12 avril 2023.

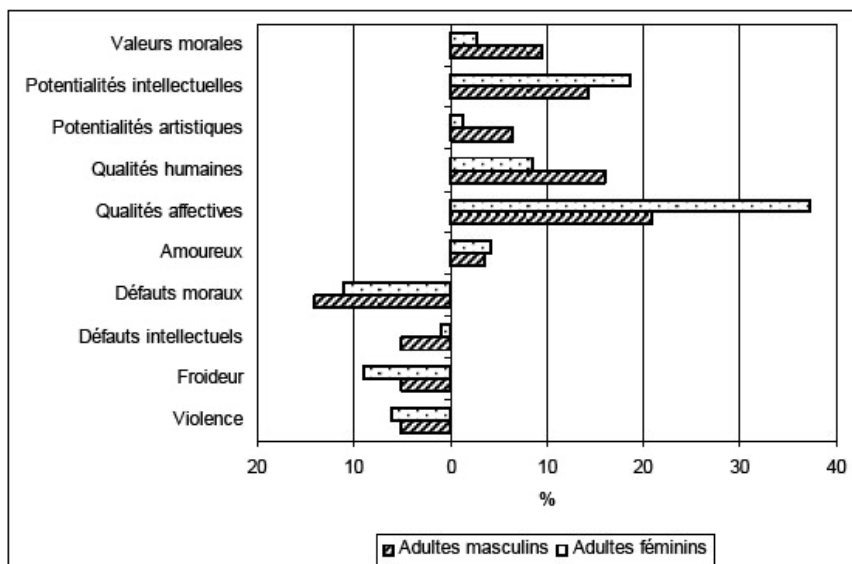
Une culture de l'égalité pour la jeunesse | Égalité-femmes-hommes, <http://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/une-culture-de-legalite-pour-la-jeunesse>, consulté le 28 avril 2023.

Annexes

ANNEXE 1. DISTRIBUTION DES TRAITS DE CARACTERE SELON LE SEXE DES PROTAGONISTES ADULTES	47
ANNEXE 2. DISTRIBUTION DES TRAITS DE CARACTERE SELON LE SEXE DES PROTAGONISTES ENFANTS.....	48
ANNEXE 3. SEQUENCE « L'EGALITE ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS »	49
ANNEXE 4. TABLEAU VIERGE POUR LE PRE-TEST.....	51
ANNEXE 5. TABLEAU VIERGE POUR LE POST-TEST (TABLEAU INITIAL MODIFIE).....	52

Annexe 1. Distribution des traits de caractère selon le sexe des protagonistes adultes

Graphique 1 – Distribution des traits de caractère selon le sexe des protagonistes adultes (%)

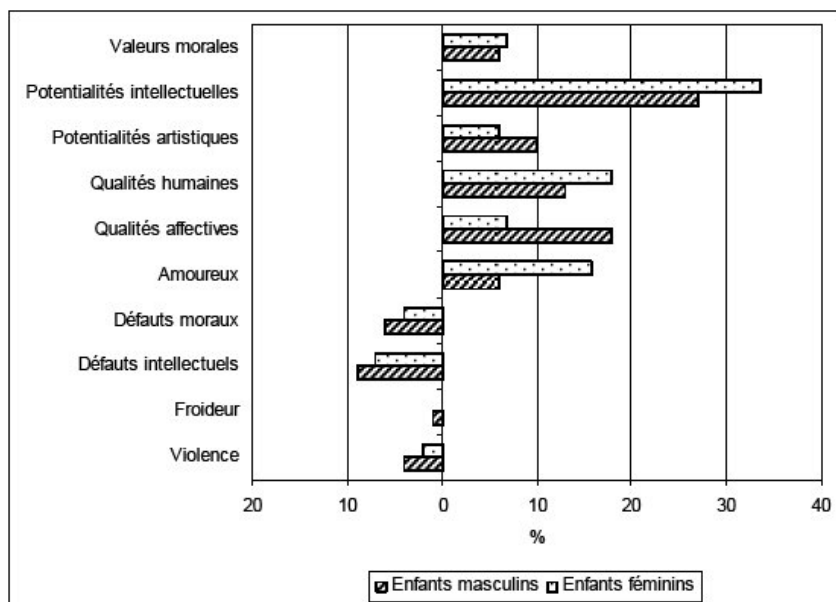


Source : *Féminin/masculin dans la liste de littérature de jeunesse*, 2002.

Dans *Le sexisme au programme ? Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école* de Carole Brugeilles, Sylvie Cromer, Nathalie Panissal (2009)

Annexe 2. Distribution des traits de caractère selon le sexe des protagonistes enfants





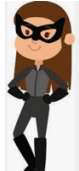



Graphique 2 – Distribution des traits de caractère selon le sexe des protagonistes enfants (%)






Source : *Féminin/masculin dans la liste de littérature de jeunesse*, 2002.

Dans *Le sexisme au programme ? Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école* de Carole Brugeilles, Sylvie Cromer, Nathalie Panissal (2009)

Annexe 3. Séquence « L'égalité entre les filles et les garçons »

NIVEAU : GS PÉRIODE : 2		ÉGALITÉ ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS		NOMBRE DE SÉANCES : 5
DOMAINES CONVOQUÉS : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ; vivre ensemble				
OBJECTIFS GÉNÉRAUX :				
<ul style="list-style-type: none"> - Raconter une histoire après l'avoir entendue - Donner son point de vue quant à une histoire - Définir les personnages en employant des adjectifs – formulation « il est » ; « elle est » - Participer à un débat, une discussion en groupe classe 				
SÉANCE	DURÉE	OBJECTIFS GÉNÉRAUX	MATÉRIEL / ORGANISATION	DÉROULEMENT
Séance 1 : pré-test	20'	Recueillir les représentations des élèves Classer les images dans les colonnes : « pour les filles » ; « pour les garçons » ; « pour les deux »	Coin regroupement collectif oral Images Tableau	<p>Séance diagnostique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposer les différentes images aux élèves, leurs demander de les décrire - Leur dire à quoi ça correspond (voir ci-dessous) - Demander aux élèves de classer les images dans un tableau à 3 colonnes : « pour les filles » ; « pour les garçons » ; « pour les deux » : vote à main levée <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">         </div> <ol style="list-style-type: none"> 1) Être footballeur/footballeuse 2) S'habiller avec des vêtements rose 3) Être fort/forte 4) Être amoureuse/amoureux 5) Être une super-héroïne/un super-héros 6) Être triste 7) Être gentil/gentille 8) Cuisiner – Être cuisinier/cuisinière
Séance 2 : Mise en place du dispositif pédagogique :	30'	Raconter l'histoire Donner son point de vue sur l'histoire	Coin regroupement, collectif oral Album : « Boucle d'ours » de Stéphane Servant et Laetitia Le	<p>Lecture du premier album : « Boucle d'ours » (album contre-stéréotypé)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recontextualisation séance précédente - Lire l'album à voix haute (en montrant les images) - Phase d'échanges avec les élèves : demander aux élèves de raconter l'histoire






lecture		Participer à une discussion en groupe classe Définir les personnages par l'emploi d'adjectifs	Saux des éditions Didier jeunesse (2013)	<ul style="list-style-type: none"> - Poser des questions guides pour solliciter les échanges • <i>Pouvez-vous me raconter l'histoire ? de quoi parle cette histoire ?</i> • <i>Quels sont les personnages de l'histoire ?</i> • <i>Le personnage a-t-il le droit de faire ça ? Pourquoi ?</i> • <i>Comment vous pourriez me décrire le personnage ? (il est... elle est...)</i> • <i>Est-ce qu'une fille/un garçon pourrait faire ça ?</i> • <i>Que feriez-vous à la place de... ?</i> <p>Les questions ne sont pas fixes, elles pourront être adaptées selon l'album lu et selon les dires des élèves</p> 
Séance 3 : Dispositif pédagogique : lecture	30'	Raconter l'histoire Donner son point de vue sur l'histoire Participer à une discussion en groupe classe Définir les personnages par l'emploi d'adjectifs	Coin regroupement, collectif oral <u>Album</u> : « La princesse coquette » de Christine Naumann-Villemin (2002)	<p>Lecture du deuxième album : « La princesses coquette » (album porteur de stéréotypes)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recontextualisation séance précédente - Lire l'album à voix haute (en montrant les images) - Phase d'échanges avec les élèves : demander aux élèves de raconter l'histoire - Poser des questions guides pour solliciter les échanges <p>→ Essayer de les laisser davantage autonomes sur la prise de parole → Tout de même les inciter à employer des adjectifs pour définir les personnages</p> 
Séance 4 : Dispositif pédagogique : lecture	30'	Raconter l'histoire Donner son point de vue sur l'histoire Participer à une discussion en groupe classe Définir les personnages par l'emploi d'adjectifs	Coin regroupement, collectif oral <u>Album</u> : « La princesse et le dragon » de Robert Munsch des éditions Talents Hauts (2005)	<p>Lecture du premier album : « La princesse et le dragon » (album contre-stéréotypé)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recontextualisation séance précédente - Lire l'album à voix haute (en montrant les images) - Phase d'échanges avec les élèves : demander aux élèves de raconter l'histoire <p>→ les laisser + libres de dire ce qu'ils souhaitent → Leur expliquer qu'on va discuter de l'histoire « comme nous l'avons fait la dernière fois »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poser des questions guides pour solliciter les échanges seulement si les élèves ne parviennent pas à échanger sur le livre comme les fois précédentes <p>→ Tout de même les inciter à employer des adjectifs pour définir les personnages</p> <p>Comparaison des albums : Demander ce qu'ils ont pensé des différents albums, que peuvent-ils dire sur ces albums, ont-ils perçus des différences ? (cela n'émergera peut-être pas directement d'eux, donc les guider sans leur donner la réponse.</p> 
Séance 5 : Post-test	20'	Classer les images initiales dans le tableau avec les colonnes « pour les filles » ; « pour les garçons » ; « pour les deux »	Coin regroupement, collectif oral Images Tableau	<p>Reprendre le test initial :</p> <p>Reprendre les images de la séance diagnostique et le même tableau de classement : demander aux élèves de classer les images à nouveau</p> <p>Conclure sur la séquence : leur demander ce qu'ils ont appris <u>Réponses attendues</u> : tout le monde, filles ou garçons ont le droit de s'habiller pareil, de faire les mêmes activités, d'être définis de la même manière + autres réponses portant sur ce qui a été vu</p>

Annexe 4. Tableau vierge pour le pré-test

Pour les filles	Pour les garçons	Pour les deux



Annexe 5. Tableau vierge pour le post-test (tableau initial modifié)

<p><u>Pour les filles :</u></p> 	<p><u>Pour les garçons :</u></p> 	<p><u>Pour les deux :</u></p> 

Promouvoir l'égalité des sexes à l'école primaire à travers les albums contre-stéréotypés de littérature jeunesse

L'égalité entre les filles et les garçons est un principe et une valeur de la République française. Force est de constater que malgré des progrès en faveur de cette égalité, un clivage du genre persiste dans notre société, alimenté par des stéréotypes de genre véhiculés au sein de celle-ci. Ces stéréotypes de genre sont transmis par des médiateurs accessibles à tous, dans les sphères scolaire et familiale et dès le plus jeune âge tels que les albums de littérature jeunesse. Ces représentations stéréotypées ont un impact sur la construction identitaire des jeunes enfants et sur leurs futurs choix personnels. Promouvoir l'égalité des sexes à l'école primaire est essentiel. Les enseignant·es ont donc un rôle primordial tant ils peuvent être vecteur de changement et d'évolution en faveur de cette égalité. C'est pourquoi, ce travail de recherche a pour objectif de participer à la construction de représentations égalitaires avec des élèves de maternelle grâce à la lecture d'albums stéréotypés et contre-stéréotypés.

Mots-clés : égalité, stéréotypes, contre-stéréotypes, littérature jeunesse, maternelle

Promote gender equality in elementary school through counter-stereotypical children's literature

Equality between girls and boys is an important principle and value of French Republic. However, despite progress towards this equality, a gender divide persists in our society, fueled by gender stereotypes. These gender stereotypes are ingrained from an early age through the use of children's literature, in both school and family spheres. These stereotyped representations have an impact on the identity of young children and on their future personal choices. Promoting gender equality at elementary school is essential. Teachers have an important role to play as they can bring real change and guide children towards a better attitude in favor of gender equality. Therefore, the aim of this research project is to read children both stereotypical and counter-stereotypical picture books, in order to educate them towards more egalitarian representations in kindergarten.

Keywords : equality, stereotypes, counter-stereotype, children's literature, kindergarten

