



HAL
open science

Déconstruire les stéréotypes de genre à partir d'albums de littérature de jeunesse au CP

Emmanuelle Andreu

► **To cite this version:**

Emmanuelle Andreu. Déconstruire les stéréotypes de genre à partir d'albums de littérature de jeunesse au CP. Education. 2016. dumas-01583267

HAL Id: dumas-01583267

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01583267>

Submitted on 7 Sep 2017

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

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



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



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Languedoc - Roussillon



Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2015 - 2016

**DÉCONSTRUIRE LES STÉRÉOTYPES DE GENRE À PARTIR
D'ALBUMS DE LITTÉRATURE DE JEUNESSE
AU CP**

EMMANUELLE ANDREU

Directrice du mémoire : Madame Françoise VENTRESQUE
Tutrice du mémoire : Madame Patricia GOUTORBE
Assesseure : Madame Viviane MARZOUK

Soutenu : le .. Mai 2016

Résumé :

Depuis des décennies, la catégorisation par sexe est omniprésente dans la société et la volonté de réduire les inégalités entre l'homme et la femme fait l'objet de nombreuses dispositions tant sur le plan légal que social ou encore institutionnel, notamment à l'école. A cet effet, tandis que le jeune enfant rejoint le milieu scolaire intensément influant dans sa vie future, il sera soumis à un nouvel environnement peuplé de stéréotypes sexistes. L'un d'entre eux s'avère redoutable quant à l'emprise qu'il porte à ses crédules lecteurs. Il s'agit de l'album de jeunesse.

Pour ces raisons, et dans le but de lutter contre les clichés émanant de la société concernant les femmes et les hommes, une séquence a été mise en place, au sein d'une classe de Cours Préparatoire.

Un questionnaire élaboré à partir d'items « sexe-typés » ainsi qu'un inventaire des professions seront remis aux enfants à deux reprises afin de recueillir des résultats avant et après séquence. Par ailleurs, différents albums de jeunesse au contenu alors contre-stéréotypé seront présentés aux élèves qui devront ensuite les commenter par des mots ou dessins, ils seront également écoutés, questionnés et enregistrés. Les résultats confirmeront nos hypothèses : les élèves ont fait évoluer leurs représentations quant aux stéréotypes de genre suite à la séquence. L'impact généré en faveur de l'égalité des femmes et des hommes mériterait d'être davantage exploité.

Mots clefs :

Égalité filles/garçons, stéréotypes de genre, éducation non-sexiste, littérature.

Abstract :

A category by gender has been relevant in society for decades and to reducing the inequalities between men and women has been the subject of many agreements both legally and socially or even institutional, particularly at school. For that purpose, while the young child is deeply emerged into the school community which affects deeply his future live, he will be subjected to a new environment full of sexist stereotypes. One of these stereotypes turns out to be terrible because of its grip on credulous readers. I mean the Children's Book. For these reasons, and to fight against the stereotyped clichés society conveys, a sequence has been set up within a class of First Grade primary pupils.

A questionnaire based on sex-type items and a jobs'survey will be twice given to children in order to collect results, prior to and after the sequence. Furthermore, many and different children's books with no sexist contents at all will be given to the pupils. They will have to comment them with words or drawings, they will also be heard, questioned and recorded.

Our hypothesis will be confirmed in the end by our results : the children's representations on gender clichés have evolved by the end of the sequence. The benefit of the experience in favour of gender equality would deserve to be developed more.

Key words :

Sexist stéréotype, school, gender equality, pupils.

Remerciements

J'adresse mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont apporté leur aide dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie Madame VENTRESQUE Françoise, professeure à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation. En qualité de Directrice de mémoire, elle m'a orienté et aidé dans la réalisation de mon travail.

Je tiens à remercier Madame GOUTORBE Patricia, à la fois Tutrice de mémoire et Directrice de l'école d'application dans laquelle je suis intervenue. Elle m'a aidé à trouver des solutions pour avancer, m'a conseillé et épaulé tout au long de cette année pour l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie également Madame WERL-KRÜGER Brigitte, Responsable du Centre de Ressources Documentaires et ses collaboratrices, pour leur disponibilité au cours de mes recherches.

Je remercie également Madame FORT Françoise, professeure à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation, pour sa contribution.

J'adresse mes remerciements à Ariane POUDOU, qui a accepté de répondre à mes questions durant mes recherches et à Sylvie SOLIVÈRES qui m'a conseillée.

Enfin, je remercie Corinne et Gérard, qui ont apporté un avis critique sur ce mémoire.

Sommaire

I- INTRODUCTION	p 1
<u>1. Question de départ</u>	p 2
II- CADRE THÉORIQUE	p 4
<u>1. Les stéréotypes de genre</u>	p 4
1.1 Les stéréotypes	p 4
<u>1.1.1 Polysémie révélatrice du terme « stéréotype »</u>	p 4
<u>1.1.2 Définition du terme stéréotype</u>	p 4
<u>1.1.3 Ancrage du terme stéréotype en psychologie sociale</u>	p 5
<u>1.1.4 Stéréotype, préjugé, discrimination</u>	p 6
1.2 Le genre	p 6
<u>1.2.1 Définition du genre</u>	p 6
<u>1.2.2 Symboliques des genres : féminin-masculin</u>	p 6
1.3 Les stéréotypes de genre chez l'enfant	p 7
<u>1.3.1 Socialisation</u>	p 7
<u>1.3.2 Construction de « l'identité sexuée »</u>	p 7
1.3.2.1 Apports théoriques	p 7
<u>1.3.3 Stabilité et constance du genre</u>	p 8
<u>1.3.4 Rôles de sexe et « indices culturels »</u>	p 8
<u>1.3.5 Socialisation différenciée en général</u>	p 9
1.3.5.1 Socialisation différenciée à l'école	p 10
1.4 Les stéréotypes de genre dans la littérature de jeunesse : l'album	p 10
<u>1.4.1 Les stéréotypes véhiculés dans l'album</u>	p 11
<u>1.4.2 Implications sur le développement des enfants</u>	p 11
<u>1.4.3 Prise de conscience</u>	p 12
<u>2. La lutte contre les inégalités filles-garçons à l'école en France</u>	
2.1 Une obligation légale	p 13
2.2 Nouvel enseignement moral et civique	p 13
<u>2.2.1 La discussion à visée philosophique</u>	p 14
2.3 Les actions de l'éducation nationale	p 14
2.4 Les missions des enseignants	p 16

III. CADRE MÉTHODOLOGIQUE	p 16
<u>1. Questionnement, problématique, hypothèses et recueil des données</u>	p 16
1.1 Questionnement	p 16
1.2 Problématique	p 17
1.3 Hypothèses	p 17
1.4 Recueil de données	p 17
<u>1.4.1 Questionnaire</u>	p 17
<u>1.4.2 Enregistrements vocaux</u>	p 18
<u>1.4.3 Mise en mots et dessins</u>	p 18
<u>1.4.4 Inventaire des professions</u>	p 18
<u>2. Démarche pédagogique</u>	p 18
2.1 Présentation de la classe	p 18
2.2 Objectifs	p 19
2.3 Présentation des albums	p 19
2.4 Présentation de la séquence	p 21
IV RÉSULTATS	p 22
<u>1. Analyse des séances</u>	p 22
1.1 Séance 1	p 22
1.2 Séance 2	p 24
1.3 Séance 3	p 24
1.4 Séance 4	p 26
1.5 Séance 5	p 26
<u>2. Analyse des questionnaires</u>	p 28
<u>3. Analyse des inventaires des professions</u>	p 29
<u>4. Discussion</u>	p 31
V CONCLUSION ET PERSPECTIVES	p 32
VI RÉFÉRENCES	p 36
VII ANNEXES	p 39

« Les stéréotypes constituent des barrières à la réalisation des choix individuels tant des femmes que des hommes. Ils contribuent à la persistance des inégalités en influant sur les choix des filières d'éducation, de formation et d'emploi, sur la participation aux tâches domestiques et familiales et sur la représentation aux postes décisionnels. Ils peuvent également affecter la valorisation du travail de chacun. »

(Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, 2013, p. 4).

I. INTRODUCTION

Notre République laïque promet « Liberté, Égalité et Fraternité » à tous les français, mais cette profession de foi est bien loin d'être réalisée dans de nombreux domaines, notamment entre les hommes et les femmes qui composent notre nation.

L'école, vecteur potentiel d'un tel idéal, n'a pas toujours donné l'exemple en cette matière, de par le contenu de ses choix pédagogiques, des supports exploités et des carrières proposées en fonction du sexe de ses élèves. Les différences entre l'instruction des filles et des garçons au siècle dernier montre à quel point la question de l'égalité des sexes est récente et l'évolution des mentalités lente. En effet, la mixité scolaire s'introduit progressivement depuis les années soixante mais il faut attendre la loi du ministre René Haby datant du 11 juillet 1975 et ses décrets d'application (1976) pour qu'elle se généralise et devienne obligatoire dans les écoles. La mixité scolaire se définit comme l'instruction et l'éducation en commun des filles et des garçons.

« Le terme «mixte» [du latin *miscere* (se mélanger)] désigne [au 20^{ième} siècle] la coexistence des deux sexes » (Pezeu, 2011). D'après Morin-Messabel et Salle (2013, p. 25) les inégalités entre les filles et les garçons (et donc entre les hommes et les femmes) persistent malgré la mixité scolaire : « la mise en place institutionnelle de la mixité scolaire [...] n'a pas suffi à garantir la construction d'une véritable égalité entre filles et garçons à l'école. »

Marie Duru-Bellat (2010, p. 9) va plus loin dans ces propos : « la mixité n'est pas en elle-même source d'égalité ; [...] elle engendre des tensions entre les groupes mis en présence, et semble même durcir les stéréotypes ».

Ainsi, la mixité n'est pas une solution spécifique pour l'égalité entre les filles et les garçons et ce n'est qu'à partir des années quatre-vingt que de réelles actions sont menées en faveur de l'égalité entre les hommes et les femmes dans le système éducatif.

Afin que la mission de l'école au service de l'égalité entre hommes et femmes s'inscrive dans la loi, il faut attendre la loi d'orientation du 10 juillet 1989 et pour que le principe d'égalité s'associe au principe de mixité celle du 23 avril 2005.

D'un point de vue historique, la volonté de promouvoir l'égalité filles-garçons et de lutter contre les stéréotypes de genre à l'école s'inscrit dans une dynamique qui concerne l'égalité des femmes vis-à-vis des hommes (et pas une simple coexistence). En effet, les droits des femmes évoluent en France depuis quelques décennies seulement. Alors qu'Olympe De Gouges rédige la « *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne* » en 1791 (art.1 : « la femme naît libre et demeure égale à l'homme en droit »), la révolution française n'ouvre aucun droit aux femmes et, en 1804, selon le *Code Civil*, « la

femme doit obéissance à son mari ». Ce n'est qu'en 1944 que le droit de vote et d'éligibilité aux femmes apparaît. Depuis la moitié du 20^{ième} siècle, les revendications des femmes portent sur tous les domaines, qu'ils soient d'ordre économique, social, familial ou politique.

La progression des droits des femmes est donc lente et ne cesse d'être débattue.

En mai 2013, le rapport sur *l'Égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements* indique qu'il existe toujours des différences de salaire entre les hommes et les femmes, que les types d'emploi occupés sont de natures différentes (les hommes occupent plus de postes à responsabilité que les femmes et ceux-ci sont également moins précaires). De même, l'orientation professionnelle est très marquée par le genre : alors que les filles ont de meilleurs résultats que les garçons à l'école, elles font moins d'études et occupent des postes moins qualifiés.

Pourtant, en 1984 Yvette Roudy, ministre des Droits de la Femme, mettait « en place une commission [...] de terminologie chargée de la féminisation des noms de métier et de fonction » (Morin-Messabel & Salle, 2013, p. 26) afin d'ouvrir le champ des possibilités aux jeunes filles quant à leur orientation professionnelle. S'en suivait en 1989 la signature d'une première convention par le secrétaire d'Etat chargé des Droits de la Femme et le secrétariat d'Etat de l'Enseignement technique concernant principalement l'orientation des filles.

Ce n'est qu'en 2000, que cinq ministres signent la première convention interministérielle pour la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif. Cette dernière va enfin plus loin puisqu'il ne s'agit pas seulement d'accroître les perspectives d'orientation des filles jusque-là limitées mais encore de veiller à « la possibilité d'accéder à tous les rôles sociaux » pour elles comme pour les garçons, assurant ainsi « la promotion d'une éducation fondée sur le respect mutuel des sexes ».

En 2006, une seconde convention interministérielle est signée, cette fois-ci par huit ministres. Elle souligne l'importance de l'école dans l'apprentissage de l'égalité entre les filles et les garçons. En 2010, la circulaire de rentrée rappelle la promotion de « l'égalité entre les sexes à tous les niveaux d'enseignement, par un apprentissage précoce qui permet de combattre les représentations stéréotypées et de construire d'autres modèles de comportement ». Le terme « stéréotype » est ici explicite. S'en suivront par la suite maintes actions pour l'égalité des filles et des garçons à l'école incluant le terme de « stéréotypes » en général et notamment des stéréotypes s'appliquant au genre.

1. Question de départ :

Aujourd'hui, les textes institutionnels placent la promotion de l'égalité des filles et des garçons comme un axe prioritaire et une obligation légale. Dans le cadre de ce mémoire, il convient de s'interroger sur la mise en œuvre d'actions qui visent à favoriser l'égalité filles-garçons à l'École.

Notre question de départ est alors la suivante : comment promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons en classe ?

A partir de nos recherches, nous avons choisi une approche pour l'égalité des filles et des garçons en lien avec les stéréotypes de genre présents dans notre société. Ils sont véhiculés de différentes façons, y compris à l'école et notamment par le biais des albums de littérature de jeunesse.

Nous exposerons dans une première partie le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre recherche. Celui-ci inclut l'étude des stéréotypes de genre en général, à l'école, chez l'enfant et dans les albums de littérature de jeunesse. La lutte contre les inégalités filles-garçons sera également abordée d'un point de vue institutionnel.

Dans une seconde partie, nous présenterons notre recherche s'articulant autour d'albums de littérature de jeunesse et d'activités langagières dans le cadre de l'enseignement moral et civique dans le but de déconstruire les stéréotypes de genres.

II. CADRE THÉORIQUE

1. Les stéréotypes de genre

D'après le Centre Régional d'Information et de Prévention du Sida (CRIPS) les stéréotypes de genre « sont des caractéristiques arbitraires (fondées sur des idées préconçues) que l'on attribue à un groupe de personnes en fonction de leur sexe » (2014). Le stéréotype de genre réduit donc l'identité femme et l'identité homme à un certain nombre de rôles, de comportements, et de caractéristiques, tout en imposant aux individus d'être un homme ou une femme en cadrant à ces seuls rôles, comportements ou caractéristiques.

L'éducation des filles et des garçons est orchestrée de façon à ce que chaque catégorie soit conforme aux « rôles de sexe » et aux comportements assignés par la société. Par exemple, en ce qui concerne les émotions : « les pleurs tendent à être tolérés chez les filles, censurés chez les garçons, alors que c'est l'inverse en ce qui concerne la colère » (Bereni, Chauvin, Jaunait & Revillard, 2012 p. 111).

D'autres exemples de stéréotypes de genre :

- Les filles sont nulles en mathématiques.
- Les filles sont plus sensibles que les garçons.
- Seules les filles portent des vêtements roses.

1.1 Les stéréotypes

1.1.1 Polysémie révélatrice du terme « stéréotype »

La notion de stéréotype est introduite en sciences sociales par Lippmann en 1922 mais ce terme est plus ancien. En effet, du grec *stréeros*, dur, solide et *tupos*, empreinte, marque, le mot stéréotype est d'abord utilisé pour désigner un moulage métallique façonné installé sur les rotatives de presse. C'est une construction fastidieuse mais qui permet de gagner du temps grâce à sa rigidité. Dans le domaine de la photographie, c'est l'image fautive, le « négatif » de la photographie alors qu'en psychiatrie ce sont des gestes, mouvements ou paroles répétées de façon mécanique, involontaire et inadaptée à la situation. Enfin, en linguistique, on parle de « syntagme figé », un prêt-à-penser sémantique. Cela se traduit par un ensemble de termes rigides et utiles à la compréhension, l'expression « fort comme un bœuf » en est un exemple.

1.1.2 Définition du terme « stéréotype »

En psychologie sociale, un stéréotype est :

Une croyance ou une représentation rigide et simplificatrice, généralement partagée par un groupe plus ou moins large (éventuellement les membres d'une société entière) relative à des institutions, des personnes ou des groupes (Dictionnaire de psychologie, Doron & Parot, 2011).

La fonction première du stéréotype est de rendre plus compréhensible et prévisible, l'environnement complexe dans lequel nous évoluons (Hamilton & Trolie, 1986).

Lippmann parle « d'une image dans nos têtes » (1922) que l'individu crée et utilise comme un médiateur simplifié et fonctionnel de la réalité obscure et diverse qui l'entoure. Le stéréotype précède le raisonnement, c'est un raccourci qui filtre notre perception :

Le véritable environnement est trop important, trop complexe, et trop changeant pour une connaissance directe. Nous ne sommes pas équipés pour gérer une telle subtilité, une telle variété, tant de permutations, de combinaisons... Pour traverser le monde, les gens doivent avoir des cartes du monde (Lippmann, 1922).

Les stéréotypes sont donc des outils qui nous permettent de donner du sens au monde qui nous entoure, ils nous simplifient le rapport à autrui (Yzerbyt & Schadron, 1999). Ces « images dans la tête » sont utiles mais instaurent cependant un lien à la notion de « préjugés » et peuvent dès lors générer des comportements discriminatoires.

En d'autres mots, les stéréotypes sont un ensemble réduit de croyances rigides et stables, socialement élaboré et employé par un groupe, à propos d'une catégorie de personnes traitée comme une et indivisible, qui intervient de manière constructive et quasi-permanente dans nos conduites, nos jugements et nos propos. Ils structurent à la fois la pensée mais sont également réducteurs et amènent les individus à commettre des erreurs de jugement induites par une classification trop subjective.

1.1.3 Ancrage du terme « stéréotype » en psychologie sociale

Le terme stéréotype est lié au concept de catégorisation. En effet, Tajfel définit la catégorisation, en 1981, comme « les processus psychologiques qui tendent à ordonner l'environnement en terme de catégorie ». La catégorisation relève de l'inné. Selon Yzerbyt et Schadron (1999), le terme catégorie se définit comme « une structure abstraite de connaissances qui regroupe les choses qui vont ensemble sur une base de cohérence ». La catégorie est donc une notion individuelle qui n'existe que dans la tête du sujet sans être le reflet exact du groupe qu'il représente. Autrement dit, le groupe est bien réel mais la façon dont chacun se le représente renvoie à la notion de catégorie et relève d'un apprentissage culturel. Par exemple, nous catégorisons les êtres humains à travers leur identité sexuelle et nous attribuons à ces catégories (féminin et masculin) plusieurs caractéristiques physiques et psychologiques réductrices afin de faciliter nos rapports sociaux.

L'individu ordonne les ensembles sociaux en catégories (le plus souvent des groupes) entre lesquelles il accentuerait les différences et à l'intérieur desquelles il soulignerait les ressemblances. [...] L'appartenance à une catégorie peut conduire le sujet à définir son identité sociale à partir des attributs impliqués par cette appartenance catégorielle, [...] qu'il s'attache alors à rendre la plus positive possible, [...] en favorisant dans ses jugements et ses comportements l'intragroupe et en stigmatisant les hors-groupes (Dictionnaire de psychologie, Dorot & Parit, 2011).

Selon Tajfel, le simple fait de mettre une étiquette A ou B entraîne une différence et c'est suite à la catégorisation des personnes que les stéréotypes se profilent.

Delphy, parle « d'opposition » et de « hiérarchie » entre les genres masculin et féminin (cité par Bereni & al., 2012, p. 33). La stigmatisation du genre féminin n'en est que plus importante et génère des comportements discriminatoires et sexistes des hommes envers les femmes.

1.1.4 Stéréotype, préjugé, discrimination

Déconstruire dès le plus jeune âge les stéréotypes actuels appliqués au genre - qui sont liés aux symboliques du genre et aux rôles sociaux- permettrait de réduire les préjugés ainsi que les comportements discriminatoires des hommes envers les femmes (le plus souvent). En effet, d'après Fiske et Taylor :

Les stéréotypes sont considérés comme étant la composante la plus cognitive, le préjugé comme étant la composante la plus affective et la discrimination comme étant la composante la plus comportementaliste des réactions basées sur le processus de catégorisation (1991).

1.2 Le genre

1.2.1 Définition du genre

Le mot « genre » a une signification multiple mais lorsque l'on parle « d'études sur le genre » ou de « stéréotypes de genre », il est à comprendre dans le sens de la construction sociale de l'identité homme et de l'identité femme. Il désigne donc les différences sociales et culturelles acquises entre les hommes et les femmes. Compte tenu de l'instabilité des rapports sociaux, ces différences peuvent éventuellement changer.

Il est important de différencier le « sexe » du « genre ». Selon Morin-Messabel, le sexe est une construction biologique alors que le genre est une construction sociale, « le genre est une construction sociale marquée par les rapports de hiérarchie et de pouvoir » (2014, p. 16). Le sexe est donc fixé pour le fœtus dès la conception. Il se rapporte à des catégories biologiques de mâle et de femelle alors que le genre fait référence à des catégories plus complexes de masculin et de féminin.

1.2.2 Symbolique des genres : féminin-masculin

Pour Delphy, « les hommes et les femmes [...] sont institués par leur rapport d'opposition » (cité par Bereni & al., 2012, p. 33). Dans notre société, l'opposition féminin-masculin sous-tend selon Héritier « faiblesse-force, sensibilité-rationalité, émotion-raison, altruisme-individualisme, don-calcul, tradition-modernité, concret-abstrait, répétition-innovation... » (cité par Bereni & al., 2012, p. 8). Les différentes symboliques du genre peuvent contribuer à expliquer la reproduction des inégalités entre les hommes et les femmes. En effet, les individus s'adaptent de façon non consciente, en fonction de ces symboliques, pour être conformes aux attendus de notre société, et aux « rôles de sexes » (rôles

sociaux attribués en fonction du sexe) correspondants. Les enfants sont également concernés par les symboliques du genre qui sont véhiculées dans notre société.

1.3 Les stéréotypes de genre chez l'enfant

1.3.1 Socialisation

La socialisation désigne selon Darmon :

L'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit – on dira aussi formé, modelé, façonné, fabriqué, conditionné – par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours duquel l'individu acquiert – apprend, intériorise, incorpore, intègre – des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement (cité par Bereni & al., 2012, p. 107).

L'une des premières étapes de la socialisation de genre est l'apprentissage des « rôles de sexes » différents. C'est le fait d' « attribuer à une personne des rôles et fonctions dans la société déterminés par son sexe » (CRIPS, 2014).

1.3.2 Construction de l'« identité sexuée »

L' « identité sexuée » fait référence « aux différentes étapes à travers lesquelles passe un enfant pour se construire en tant que garçon ou fille de sa culture » (Dafflon-Nouvelle, 2014, p. 10). Elle renvoie aux schèmes de l'enfant élaborés à partir de son propre sexe anatomique. L'enfant apprend très tôt ce que signifie être une fille ou un garçon dans notre société par de multiples stimuli. Ainsi, l'enfant éprouve le processus de socialisation des « rôles de sexes ». Ces « rôles » sont liés aux différentes symboliques des genres élaborées dans notre société. Il est important de souligner que, selon Lewis et Feiring (1979), le sexe et l'âge sont les « attributs que les enfants utilisent en tout premier pour différencier les humains » (cité par Dafflon-Nouvelle, 2014, p. 11).

1.3.2.1 Apports théoriques

- « Les théories du schème de genre » (Bem, 1981 ; Martin & Halverson, 1981), expliquent que les attitudes des enfants se forment par l'observation et l'imitation des individus de leur propre sexe « afin d'apprendre toutes les variétés du comportement appropriées à leur propre sexe » (cités par Dafflon-Nouvelle, 2014, p. 18). Gianini Belotti explique que la « faculté d'imitation » est à son apogée au cours des premières années (1973, p. 67). Elle rajoute que « l'identification » est le niveau le plus parfait de l'imitation. En effet, c'est lorsque l'enfant assimile une ou plusieurs caractéristiques d'une autre personne et la (ou les) « transforme totalement ou partiellement sur le modèle de celui-ci ».
- « La théorie de l'apprentissage social propose deux processus : le renforcement et la prise d'exemple » (Bandura, 1971 ; Mischel, 1966, cités par Dafflon-Nouvelle, 2014, p. 18).

« Le renforcement » consiste à « encourager » l'enfant lorsque celui-ci a eu un comportement adapté à son sexe et à le « décourager lorsqu'il est typique du sexe opposé ». De ce fait, si l'enfant est encouragé, il va répéter ce comportement et inversement. Le processus de « la prise d'exemple » rejoint « les théories du schème de genre ».

1.3.3 Stabilité et constance du genre

D'après Kohlberg (1966), « les enfants passent par plusieurs étapes avant de comprendre [...] que le sexe est stable à travers le temps et les situations » (cité par Dafflon-Nouvelle, 2014, P. 11). Trois étapes liées à l'âge et au genre seraient ainsi caractérisées :

- « Identité de genre » : les enfants âgés de deux ans sont capables d'indiquer le sexe d'une nouvelle personne qu'il rencontre en fonction de sa coiffure ou de ses vêtements.
- « Stabilité de genre » : vers trois ou quatre ans, « les enfants comprennent que le sexe est une donnée stable au cours du temps » mais pas « au cours des situations ». Ils font le lien entre fille et femme et garçon et homme. Par contre, ils pourront croire qu'un homme portant une robe est une femme.
- « Constance de genre » : vers six ans, les enfants intègrent que le sexe est « une donnée stable dans le temps et indépendante des situations ».

Durant les premières années de vie d'un enfant, les « indices socioculturels » (coiffure, vêtements etc...) en relation avec leur propre sexe sont d'une importance considérable quant à la construction de leur identité sexuée. Ces « indices socioculturels » sont transmis par l'environnement de l'enfant (famille, institutions et la société en général). Ils relèvent des stéréotypes déjà ancrés dans notre société, notamment à travers nos gestes et paroles et sont reproduits par les enfants lors du processus de socialisation.

1.3.4 Rôles de sexe et « indices culturels »

Puisque les enfants s'imaginent avant six ans que le sexe est déterminé en fonction de nos « caractéristiques socioculturelles » (Kohlberg, 1966 ; cité par Dafflon-Nouvelle, 2014, p. 12), il semble intéressant de déterminer à quel moment et de quelle manière ces derniers assimilent des connaissances relatives à ces signes « culturels » qui façonnent les « rôles de sexe ». Ceux-ci s'inscrivent dans une dynamique circulaire associant les symboliques du genre et les stéréotypes de genre.

Tableau récapitulatif des connaissances et attitudes des enfants sur les « indices culturels » en fonction des âges, de 20 mois à 12 ans, en lien avec l'acquisition des « rôles de sexe » (sources citées par Dafflon-nouvelle, 2014, p. 13).

Age	Connaissance / attitude	Source
A partir de 20 mois	“Jouets préférés typiques de leur propre sexe.”	Huston,1983 ; Le Maner, 1997 ; Ruble & Martin, 1998.
Entre 2 et 3 ans	“Connaissances substantielles sur les activités, professions, comportements et apparences stéréotypiquement dévolus à chaque sexe.” Incluant jouets, habits, accessoires, émotions...	Blaske, 1984.
A 3 ans	Conscience “des comportements différenciés des adultes en fonction du sexe de l'enfant”. “Les enfants vont prédire qu'un adulte va choisir un jouet féminin pour une fille [et inversement]”.	Muller & Goldberg, 1980.
De 3 à 5 ans	“Cette conscience [...] augmente nettement”.	Muller & Goldberg, 1980.
Entre 5 et 7 ans	“La valeur accordée au respect des activités sexuées est à son apogée. [Ils] estiment que des violations des rôles de sexe sont inacceptables,et au moins aussi incorrectes que des transgressions morales”.	Ruble & Stangor, 1986.
De 7 à 12 ans	“Les enfants tiennent compte de la variabilité individuelle face à la convention des rôles de sexe et acceptent des chevauchements”.	Golombock & Fivush, 1994 ; O'Brien, 1992 ; Ruble & Stangor, 1986.

L'évolution des connaissances et des attitudes en fonction des « indices culturels » et des étapes dans l'acquisition des « rôles de sexe » se poursuit jusqu'à l'âge adulte, elle révèle une progression constante. Cependant, ce tableau récapitulatif met en évidence que les « rôles de sexe » commencent à se construire très tôt dans l'enfance.

L'enfant construit son « identité sexuée » et son « rôle de sexe » en fonction du monde qui l'entoure, notamment par l'observation, l'imitation et l'identification aux adultes. Ces trois étapes font partie intégrante du processus de socialisation. Ainsi, selon Connor & Serbin (1977), vers trois ou quatre ans, « la plupart des enfants ont déjà appris à éviter les activités du sexe opposé » (cités par Dafflon-Novelle, 2014, p. 18). Il faut toutefois souligner que « les garçons sont beaucoup plus découragés que les filles à entreprendre des comportements stéréotypiques du sexe opposé, ce que les enfants ont déjà intégré dès trois ans » (Hartup, Moore & Sager, 1963 ; cités par Dafflon-Novelle, 2014, p. 19).

1.3.5 Socialisation différenciée en général

Dès son plus jeune âge, l'enfant baigne dans un environnement qui va guider ses conduites. Selon Dafflon-Novelle, les filles et les garçons ont une « socialisation différenciée » : « A l'aube du 21^{ème} siècle, filles et garçons ne sont pas élevés, éduqués, socialisés, pensés, projetés de la même manière » (2014, p. 361).

En effet, la société véhicule des stéréotypes de genre bien précis qui sont également présents dans les familles. Dafflon-Novelle (2014, p. 361) explique que des « agents périphériques de socialisation » véhiculent des modèles stéréotypés au sein de la société :

Tant à travers les différentes institutions de [la] socialisation [des enfants,] comme la famille, [...] que selon les agents périphériques de socialisation qui leur sont destinés comme leurs habits [et leurs] jouets ; [ou encore à travers les médias, la publicité ou l'art].

Selon à qui ils s'adressent (filles ou garçons), ces « agents périphériques de socialisation » seront différents. Par exemple, dans les catalogues ou les rayons de jouets, il y a d'une part, des jeux pour les garçons tels que des pistolets ou des voitures et d'autre part, des jeux pour les filles tels que les poupées de la célèbre marque Barbie, les jeux de perles ou de nurserie. Les couleurs utilisées sont également différentes : on retrouvera des tons roses et doux pour les filles et des tons bleus et plus agressifs pour les garçons.

Il existe aussi des livres destinés aux garçons ou aux filles. La maison d'édition Fleurus propose les collections « p'tit garçon » et « p'tite fille » qui présentent des illustrations et des titres très stéréotypés tels que : *Le camion de Léon*, *Le train de Bastien* ou *L'avion de Gaston* pour les garçons et *Lola joue à la dinette*, *Jade joue à la coiffeuse* ou *Clara joue à la danseuse* pour les filles.

Chaque année, de nombreux ouvrages sont publiés à l'intention du jeune public qui les consulte non seulement au sein de son foyer mais également à l'école.

1.3.5.1 Socialisation différenciée à l'école

Partant de ce constat, il convient de s'interroger sur les stéréotypes de genre présents dans l'école. Dafflon-Novelle met en exergue que la « socialisation différenciée » est également véhiculée par « les institutions de la petite enfance [et] l'école » (2014, p. 361).

L'école est un lieu où les élèves apprennent à lire et à écrire et pour ce faire, des livres sont présents en classe. Qu'il s'agisse de revues, de bandes-dessinées, d'albums ou de manuels scolaires, la littérature de jeunesse peut être à la fois un support et un outil de travail. Ne pouvant pas analyser - dans sa globalité- la littérature de jeunesse contenant des stéréotypes de genre, nous avons décidé de cibler nos recherches sur l'album indéniablement très apprécié des enfants, et qui se situe par ailleurs, au cœur de notre dispositif.

1.4 Les stéréotypes de genre dans la littérature de jeunesse : l'album

La littérature apparaît dans les programmes de 2002 d'où trois enjeux se dégagent : la formation du lecteur (lire le texte et lire l'image), la maîtrise du langage et la formation culturelle. Des listes de textes de références sont proposées aux enseignants mais force est de constater que celles-ci véhiculent de nombreux stéréotypes de genre.

1.4.1 Stéréotypes véhiculés dans l'album

Au cours des années 1970, un grand nombre de féministes déploraient la représentation des personnages à travers les albums de jeunesse. L'album, outil régulièrement présent tant dans le milieu scolaire que familial, fait largement partie de la construction de l'enfant, il favorise ainsi le conditionnement de l'enfant à travers les modèles qu'il perçoit.

Une recherche nommée « Attention album ! » a été menée par l'association *Du Côté Des Filles* en 1995 avec la collaboration de Brugeilles, Cromer, I, Cromer, S., Turin et El Khoury. En effet, l'objectif de cette recherche vise à établir un constat du sexisme dans les albums de littérature de jeunesse. Les critères de choix des échantillons étudiés sont précis : l'étude porte sur la période de l'année d'édition 1994, période au cours de laquelle ces ouvrages sont présents, mais cette seule année renferme toutefois l'ensemble des albums encore en circulation puisque souvent réédités durant de nombreuses années. La catégorie d'albums sélectionnés filtre les albums illustrés de fiction (et non les bandes dessinées) et ne concerne que la fiction et les documentaires, les manuels scolaires sont écartés. L'âge du lecteur retenu pour l'étude est ramené à la tranche de zéro à 9 ans.

Par le biais de ces critères, une analyse basée sur un questionnaire précis met en avant les types de personnages en fonction de leur rôle et leur évolution au cours du récit jusqu'aux personnages les plus auxiliaires dont seul le sexe sera pris en compte.

Les premières constatations révèlent un net déséquilibre entre les sexes. En effet, 62,8% des albums déclinent un personnage principal masculin tandis que 82,8 % des mères sont humainement représentées dans un rôle secondaire. Également, les activités des parents représentés établissent que les tâches domestiques -toutes confondues- reviennent essentiellement à la mère (et font écho à la réalité) alors que l'activité professionnelle lorsqu'elle est présente, se distingue dans 70% des cas pour le père contre 30% seulement à l'égard de la mère. Sur le plan relationnel, il est intéressant de souligner que la relation « couple » mère/fils figure comme la plus présente, à contrario du « couple » père/fille qui figure parmi les moins apparents.

L'aboutissement de cette étude démontre que les stéréotypes, même s'ils ne sont pas instantanément manifestes, révèlent, après évaluation, toute l'ambiguïté et la disparité des rapports sociaux incontestablement liés au sexe des personnages. L'album véhicule donc des stéréotypes de genre qui ne sont pas sans conséquence sur le développement de l'enfant.

1.4.2 Implication sur le développement des enfants

De nombreuses études citées par Dafflon-Novelle, prouvent que les répercussions des stéréotypes de genres dans la littérature enfantine sur le développement des enfants sont importantes. De même, selon Soulé, Tozzi & Bucheton, le texte dans la littérature « joue un rôle [...] de médiateur, au moins aussi efficace que le documentaire » (2008, p. 26).

Ashton explique que la littérature enfantine peut encourager les enfants dans les « rôles de sexe » traditionnels :

« Des enfants âgés de 2 à 5 ans choisissent plus souvent des jouets stéréotypiques de leur propre sexe après qu'on leur ait lu un livre stéréotypé, tandis qu'ils jouent davantage avec des jouets neutres après avoir été exposés à un livre ne contenant pas de stéréotypes de genre » (cité par Dafflon-Novelle, 2014, p. 316).

Le fait de présenter aux enfants des livres stéréotypés ne fait alors que perpétuer les stéréotypes de genre.

Aussi, l'asymétrie entre les personnages masculins et féminins et les rôles attribués engendre un « éventail plus restreint de modèles d'identification [pour les filles] [...] et peut provoquer une baisse de l'estime de soi, comme l'a démontré Ochman [en 1996] » (Dafflon-Novelle, 2014, p. 317). Les résultats de l'étude d'Ochman montrent que « l'estime de soi des enfants âgés de 7 à 9 ans est plus élevée après avoir lu des histoires comprenant des personnages de leur propre sexe » (Dafflon-Novelle, 2014, p. 318). Du fait que la littérature enfantine propose plus de personnages masculins - davantage valorisés- que de personnages féminins, les filles ont plus de risques d'être sujettes à une baisse de l'estime de soi que les garçons.

Concernant les « rôles de sexe », d'après Flex, Fidler et Rogers (1976), il serait possible de les bousculer dans notre société :

Proposer des histoires présentant des personnages engagés dans des rôles variés et égalitaires [...] peut permettre de modifier cette perception qu'ont les enfants des rôles traditionnels des sexes (cités par Dafflon-Novelle, 2014, p. 318).

Ce serait également l'avis de Scott et Feldman-Summer (1979). En effet, le fait de présenter « des personnages féminins dans des rôles typiquement masculins fait prendre conscience aux enfants qu'il est possible pour les filles de tenir ce type de rôle » (cités par Dafflon-Novelle, 2014, p. 318).

Par voie de conséquence, ouvrir le champ des possibilités aux filles serait envisageable et ces dernières seraient encouragées « à choisir leur future profession dans un éventail plus large, sans rester confinées dans des domaines stéréotypiques de leur propre sexe », en lisant des histoires où les personnages féminins sont présentés dans des rôles « non uniquement traditionnels » (Ashby & Wittmaier, 1978, cités par Dafflon-Novelle, 2014, p. 318).

Ces études montrent ainsi l'importance que peut avoir la littérature enfantine sur le développement des enfants. Cependant, nous constatons que le monde de l'édition est en cours d'évolution.

1.4.3 Prise de conscience

Les changements dans le monde de l'édition sont plutôt récents. Par exemple, en 2005, la maison d'édition Talents Hauts (www.talentshauts.fr) s'établit et publie des livres pour enfants à dessein de heurter les idées reçues.

Le monde associatif s'engage lui-aussi à défendre les valeurs de l'égalité entre les filles et les garçons. L'association *Lab-elle* (www.lab-elle.org) propose un label « albums [entre 2006 et 2010] attentifs aux potentiels féminins » et « attire l'attention sur le fait que les albums contiennent encore trop de stéréotypes de genre ».

En 2013, la *Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif* rappelle aux éditeurs que les stéréotypes de genre sont à éviter auprès des enfants et à l'école :

« Engager une réflexion avec les éditeurs pour éviter les stéréotypes sexistes dans les manuels et ouvrages scolaires et à destination des étudiant(e)s et favoriser la sensibilisation à la culture de l'égalité entre les femmes et les hommes » (2013, p. 4).

Dans le même temps, *Adéquations* (www.adequations.org), une association créée en 2013 agit en faveur de l'égalité femmes-hommes et propose de nombreuses ressources sur l'approche du genre.

2. La lutte contre les inégalités filles/garçons à l'école en France

2.1 Une obligation légale

Le principe d'égalité veut que les différences bénéficient d'un traitement égalitaire au regard de la loi. Aujourd'hui, l'idée est de fournir une même éducation aux filles et aux garçons et de corriger les inégalités entre les sexes puisque celles-ci perdurent au sein même du système scolaire. La promotion de l'égalité entre les filles et les garçons est devenue non-seulement une des missions principales de l'école mais encore une obligation légale. Éduscol souligne par ailleurs ces propos dans un dossier qui aborde le sujet de l'égalité filles-garçons :

L'École compte parmi ses missions fondamentales celle de garantir l'égalité des chances des filles et des garçons. C'est le sens des articles L. 121-1 et L. 312-17-1 du *Code de l'Éducation* qui dispose que l'École contribue, à tous les niveaux, à favoriser la mixité entre les femmes et les hommes, notamment en matière d'orientation, ainsi qu'à la prévention des préjugés sexistes et des violences faites aux femmes.

La loi du 8 juillet 2013 (Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République) rappelle que « la transmission du respect de l'égalité entre les femmes et les hommes se fait dès [...] l'école élémentaire » (Éduscol). Cette loi qui introduit un nouvel enseignement moral et civique (article L. 311-4 du code de l'éducation), inscrit également dans les missions des écoles supérieures du professorat et de l'éducation, celle de « sensibiliser l'ensemble des personnels enseignants et d'éducation à l'égalité entre les femmes et les hommes et à la lutte contre les discriminations » (article L. 721-2 du *Code de l'éducation*).

2.2 Nouvel enseignement moral et civique

En 2013, la loi de la Refondation de l'École introduit la modification profonde des programmes de l'enseignement, qui implique notamment un nouvel enseignement moral et civique (EMC) détaillé dans le *Bulletin Officiel* n°6 du 25 juin 2015. L'objectif de ce nouvel enseignement est de former le

futur citoyen et de développer son esprit critique à travers la transmission des valeurs fondamentales de la République. Un horaire doit être dédié à cet enseignement mais il trouve aussi sa place dans toutes les autres disciplines et la vie scolaire. L'enseignement moral et civique englobe quatre dimensions : la sensibilité, le droit et la règle, le jugement et l'engagement. Il « articule des valeurs, des savoirs et des pratiques », et privilégie « la mise en activité » de l'élève : « l'enseignement moral et civique est par excellence un enseignement qui met les élèves en activité individuellement et collectivement » (BO n°6 du 25 juin 2015). Cela permet de développer « une disposition à raisonner » à travers des situations pratiques telles que la mise en place de conseils d'élèves ou de « discussions à visée philosophiques ».

2.2.1 La discussion à visée philosophique

Le « terme discussion renvoie » à la construction d'un raisonnement avec autrui, contrairement au terme débat, qui suppose un adversaire à battre :

[Le verbe] débattre [assimile] l'interlocuteur à un adversaire qu'il convient littéralement de battre [...].
[Dans la discussion, [...]] l'interlocuteur est considéré comme un partenaire » (Soulé & al., 2008, p. 9).

La discussion à visée philosophique est bien plus qu'une simple discussion : « [elle] n'est pas une simple conversation » (Soulé & al., 2008, p.88). En effet, il s'agit de réfléchir à une question. Cela comprend la problématisation d'une question, la conceptualisation d'une notion et l'argumentation d'une thèse. La discussion à visée philosophique permet donc de développer des compétences réflexives en plus des compétences langagières. Elle peut être menée à partir de supports littéraires mais est alors à différencier de la « discussion à visée littéraire ». En effet, dans cette dernière, « le texte est [...] l'objet d'étude » (Soulé & al., 2008, p.85) tandis que dans la discussion à visée philosophique, le texte est un point de départ de par le concept véhiculé :

Le texte, point de départ, nécessaire en ce qu'il offre au concept à travailler une configuration d'expérience, fût-elle fictionnelle, sort en quelque sorte peu à peu du champ d'investigation (Soulé & al., 2008, p. 85).

Des convergences existent cependant entre ces deux types de discussion lorsque l'amorce d'une discussion à visée philosophique est un texte littéraire : « tout échange à partir d'un texte [...] relève d'un certain nombre d'invariants » notamment pour le développement intellectuel des enfants. Elles s'articulent autour de « l'expérience de la lecture, le texte comme force de propositions, l'accès à la pensée, le rôle médiateur et intégrateur du langage » (Soulé & al., 2008, p.22).

Les lois et décrets alors promulgués conduisent naturellement à la mise en place d'actions concrètes émanant de l'éducation nationale à laquelle différents partenaires seront ralliés.

2.3 Les actions de l'éducation nationale

L'action du ministère s'inscrit dans le cadre de la *Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif*. Cette dernière a été

conclue en 2013, pour une durée de cinq ans, par les ministères : de l'éducation nationale ; des droits des femmes ; du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social ; de l'enseignement supérieur et de la recherche ; de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt ; de la réussite éducative.

L'objectif principal de cette convention est la réussite pour « tous et toutes » :

La [...] convention est porteuse d'une vision partagée : la réussite de tous et toutes, élèves, apprentis ou étudiants, qui est au cœur de la mission du service public, suppose de créer les conditions pour que l'École porte à tous niveaux le message de l'Égalité entre les filles et les garçons et participe à modifier la division sexuée des rôles dans la société (Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, 2013, p. 2).

Celle-ci dégage trois axes prioritaires:

- 1) Acquérir et transmettre une culture de l'égalité entre les sexes.
- 2) Renforcer l'éducation au respect mutuel et à l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.
- 3) S'engager pour une plus grande mixité des filières de formation et à tous les niveaux d'étude (2013, p. 3).

De nombreux partenariats découlent de cette dernière, et des associations telles que « *Femmes et mathématiques* » et « *Réussir l'égalité Femmes-Hommes* » (REFH) interviennent dans le milieu scolaire. Le *Centre Hubertine Auclert*, qui regroupe des associations, des collectivités locales et des syndicats a pour objectifs de promouvoir l'égalité femmes-hommes et de sensibiliser les différents publics à la lutte contre les discriminations fondées sur le sexe et le genre.

En 2013, l'expérimentation « ABCD de l'égalité » est mise en place dans dix académies du territoire. Il s'agit d'un dispositif qui consiste à lutter contre les inégalités entre les femmes et les hommes, à travers la diffusion d'outils pédagogiques destinés aux enseignants. Ces derniers sont utilisés avec les élèves, pour traiter de l'égalité entre les filles et les garçons. Suite à cette expérimentation, un rapport a été établi dans le but d'améliorer ce module. Sur la base de ce rapport évaluatif, un plan d'action - effectif dès la rentrée 2014-2015- a été élaboré par le Gouvernement : le « Plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école ». Plus qu'une expérimentation, le « Plan d'action » permet d'étendre et d'amplifier les objectifs -améliorés- du dispositif « ABCD de l'égalité ». Il se divise en quatre points essentiels :

- la généralisation de la formation du personnel éducatif à l'égalité filles-garçons,
- la diffusion d'outils pédagogiques adaptés et généralisés, pour aider les enseignants à transmettre la valeur d'égalité filles-garçons aux élèves,
- des séquences pédagogiques enrichies préparées par les enseignants à partir d'outils rénovés et simplifiés,
- l'information des parents (Plan d'action).

La « Charte de laïcité » présentée en 2013 par Vincent Peillon, alors ministre de l'éducation nationale, rappelle l'importance de la transmission des principales valeurs de la République à l'école : liberté,

égalité, fraternité. L'article neuf de la « Charte de la laïcité » évoque ainsi le principe de l'égalité filles-garçons :

La laïcité implique le rejet de toutes les violences et de toutes les discriminations, garantit l'égalité entre les filles et les garçons et repose sur une culture du respect et de la compréhension de l'autre (2013).

Il est important de souligner que la « Charte de la laïcité » doit obligatoirement être affichée dans l'école en un lieu visible de tous : parents, enseignants, élèves. De plus, les professionnels de l'éducation ont le devoir de mettre en œuvre des modules pour les élèves à partir de cette dernière, et ce, notamment dans le cadre de l'enseignement moral et civique.

La concrétisation de ces actions et dispositifs implique donc directement les enseignants.

2.4 Les missions des enseignants

Le « *Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation* » rénové et publié dans le *Bulletin Officiel* du 25 juillet 2013, définit les compétences professionnelles communes attendues des métiers du professorat et de l'éducation. Il y est stipulé que les enseignants doivent :

Faire partager les valeurs de la République ; inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école ; agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques.

Afin de garantir la promotion de l'égalité filles-garçons, les enseignants se doivent de compléter leurs connaissances, préparer des séquences pédagogiques ciblées et d'organiser la diffusion de l'information auprès des parents.

III. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

1. Questionnement, problématique, hypothèses et recueil de données

1.1 Questionnement

On sait que l'environnement de l'enfant joue un rôle prépondérant dans la formation des stéréotypes de genre. En effet, la socialisation, la construction de l'identité sexuée et des rôles de sexe à travers les familles, les institutions ou encore les « indices culturels » et « agents périphériques de socialisation » forment une dynamique circulaire qui entretient les inégalités femmes-hommes dans la société. Pour ces raisons, il convient de s'intéresser aux stéréotypes de genre chez le jeune enfant et notamment à l'école. Pour ce faire, l'égalité filles-garçons devient l'un des axes prioritaires du Gouvernement et prend place dans les programmes de l'école. Depuis, un grand nombre de textes officiels font mention de l'égalité filles-garçons occasionnant alors la multiplication de nombreuses ressources dédiées à cette thématique. Si elle est d'actualité aujourd'hui, c'est notamment à cause du constat d'une trop grande inégalité entre les sexes malgré des améliorations. Les évolutions sont lentes et les stéréotypes de genre sont comme une empreinte dans la société. Les enfants reproduisent ces stéréotypes de genre et les rôles de sexe tel un cercle vicieux. Ces stéréotypes sont véhiculés en dehors

de l'école mais également à l'intérieur de celle-ci. Il est pourtant du devoir de l'école de lutter contre toute forme de préjugés et de discriminations. Ainsi, en qualité de professionnels de l'éducation, une de nos missions est bel et bien de promouvoir l'égalité des filles et des garçons. De ce fait, nous nous sommes demandé quel type de dispositif nous pourrions mettre en place pour lutter contre les stéréotypes de genre, et si une séquence ayant cet objectif pourrait avoir un effet sur les représentations stéréotypées des élèves. De plus, nous savons que les enfants s'identifient aux personnages d'albums de littérature de jeunesse, intériorisent et reproduisent les stéréotypes de genre. Aussi, l'enseignement moral et civique préconise la mise en activité de l'élève et les discussions. Il serait donc intéressant de tenter une approche autour de discussions à partir d'albums (présents en classe) et figures d' « agents périphériques de socialisation », qui bousculeraient les idées reçues.

1.2 Problématique

La problématique qui se dégage de notre questionnement est la suivante :

La mise en place d'une séquence ayant pour objectif de promouvoir l'égalité filles-garçons au CP, s'articulant autour d'albums de littérature de jeunesse qui bousculent les idées reçues, et de l'enseignement moral et civique, peut-elle agir positivement sur les stéréotypes de genre des élèves ?

1.3 Hypothèses

Postulat 1 : La mise en place d'une séquence articulant le français et l'enseignement moral et civique va permettre aux élèves de faire évoluer leurs représentations quant aux stéréotypes de genre.

Postulat 2 : La mise en place d'une séquence articulant le français et l'enseignement moral et civique va permettre aux élèves d'élargir leurs champs des possibles.

1.4 Recueil de données

Afin de répondre à notre problématique, nous avons choisi plusieurs façons de recueillir des données.

1.4.1 Questionnaire

D'abord, nous avons choisi de faire remplir aux élèves un même questionnaire à deux moments différents de l'année scolaire : une première fois en période deux, avant la séquence, et une deuxième fois en période quatre, six semaines après la séquence. Ce questionnaire comporte onze items « sexotypés » et provient d'un travail de recherche de M. Vuattier Dujardin (2014) qui correspond exactement aux données que nous voudrions recueillir. Les élèves devront colorier la case en face du nom de l'activité d'une couleur spécifique suivant qu'ils penseront que c'est une activité de fille, de garçon ou mixte. Les résultats de ce questionnaire nous indiqueront si les stéréotypes de genre ont oui ou non évolué au cours de l'année scolaire.

Questionnaire remis aux élèves :

Passer l'aspirateur	
Cuisiner	
Bricoler	
Etre sauvé-e	
Chasser les dragons	
Etre professeur-e	
Travailler dans la police	
Etre coiffeur/coiffeuse	
Jouer aux petites voitures	
Jouer aux poupées	
Utiliser une tablette	

1.4.2 Enregistrements vocaux

Au cours de la séquence, les voix des élèves seront régulièrement enregistrées par un dictaphone afin de retenir les réactions et les interventions les plus pertinentes de ces derniers. Ceux-ci pourront s'exprimer en grand groupe, ou parfois seuls. Ces enregistrements vont nous permettre d'analyser les échanges entre les élèves.

1.4.3 Mise en mots et dessins

Les élèves auront recours à l'écriture de leurs idées, ou au dessin s'ils préfèrent, afin de structurer leur pensée avant de s'exprimer à l'oral en grand groupe.

1.4.4 Inventaire des professions

Nous listerons à deux reprises les métiers envisagés par les élèves, une première fois avant la séquence et une seconde fois après celle-ci.

Les résultats obtenus nous permettront, après comparaison, d'estimer dans quelle mesure la séquence aura pu influencer sur leur projection dans le domaine professionnel, à savoir s'ils choisiront un métier « se rapportant » à leur propre sexe ou pas.

2. Démarche pédagogique

2.1 Présentation de la classe

Nous intervenons dans une classe de Cours Préparatoire (CP) dont l'effectif est de 24 élèves. Elle est composée de onze filles et de treize garçons. Il s'agit d'une classe hétérogène où un certain nombre d'élèves rencontre des difficultés en langue. L'école se trouve en ville ; elle accueille un public mixte car issu de quartiers d'habitation cossus pour les uns et plutôt défavorisés pour les autres. Il faut

cependant noter que le climat de cette classe est non-seulement serein mais aussi propice aux apprentissages.

2.2 Objectifs

Le but de la démarche est de proposer des discussions à visée littéraire ou philosophique et des activités à partir d'albums de littérature qui bousculent les stéréotypes de genre à des élèves de CP. Ces derniers auront entre cinq et sept ans, âges durant lesquels, les enfants sont très attachés aux apparences puisqu'ils n'ont pas encore atteint le stade de la constance du genre de la théorie Kohlberg. En effet, ils pensent que le sexe est lié au contexte social :

Comme ils pensent que leur sexe et celui d'autrui est déterminé par le contexte social (apparence, jouets, activités, etc.), ils sont très attentifs au respect des conventions sociales des sexes, tant pour eux-mêmes que pour autrui, afin de ne pas tricher et de se présenter aux autres comme des enfants de leur groupe de sexe (Dafflon-Nouvelle, 2014, p.14).

Nous pouvons donc imaginer que les enfants accorderont plus d'importance aux « indices culturels » pour « décrypter et déduire ce qui relève de chaque sexe » (2014, p. 316).

En présentant d'autres modèles, les élèves vont peut-être modifier l'image qu'ils ont d'être une fille ou d'être un garçon. L'objectif en lien avec cette tranche d'âge, est d'interpeller les élèves, à un moment de leur enfance où ils sont au cœur d'un cheminement lié à la question suivante : qu'est-ce qu'être une fille ou un garçon ?

Montrer aux élèves à travers des albums, qu'être une fille ou un garçon ne s'apparente pas uniquement à ce que l'on voit le plus souvent mais plutôt à ce que chacun souhaite pour lui-même, permettrait aux élèves de s'engager dans une réflexion, à la fois individuelle et collective, d'émancipation quant aux stéréotypes de genre.

Grâce à la discussion, l'élève va pouvoir d'une part, développer des compétences langagières qui vont « étayer ses manières de penser et d'argumenter » (Soulé & al., 2008, p.45) et d'autre part, développer son jugement normatif (moral et citoyen).

Puisque beaucoup d'albums pour enfants sont empreints de stéréotypes de genre, nous avons décidé de présenter uniquement des albums à la fois sélectionnés par des associations qui luttent contre les inégalités femmes-hommes, et qui bousculent les idées préconçues.

2.3 Présentation des albums

Lors de la séquence, la démarche consistait à présenter aux élèves quatre albums de jeunesse qui heurtent les stéréotypes de genre. En plus de considérer l'album tel un « agent périphérique de socialisation » et un moyen de s'identifier pour les élèves, nous l'avons choisi comme amorce afin d'enrôler les élèves, de développer le plaisir de lire et enrichir leur culture littéraire.

Menu fille ou menu garçon ? Thierry Lenain & Catherine Proteaux, Nathan poche, 2006.



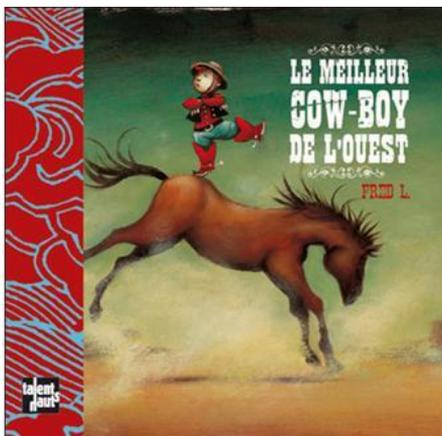
Résumé de l'histoire :

Une jeune fille veut manger au « HitBurger » et convainc son père de l'y amener. Là-bas, si vous êtes un garçon, on vous offre une fusée et si vous êtes une fille, une poupée. Sur place, la serveuse lui tend un « menu fille » qui contient une poupée alors que Léa préfère les fusées...

Intérêt de l'album :

L'album a été sélectionné par l'association Adéquations et montre aux élèves que l'on a le droit d'aimer jouer avec toutes sortes de jouets, qu'ils soient destinés aux filles ou aux garçons.

Le meilleur cow-boy de l'Ouest, Fred L., Talents Hauts, 2008.



Résumé de l'histoire :

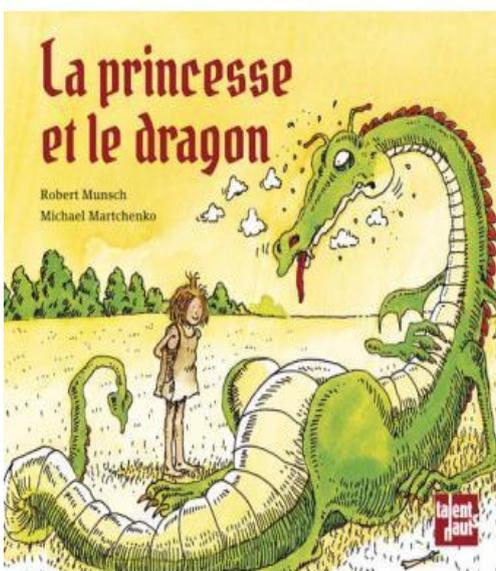
Le concours du meilleur cow-boy de l'Ouest a lieu chaque année à Paloma City. Les meilleurs cow-boys y participent. Cette fois, un inconnu s'est inscrit et gagne le concours. A la surprise de tout le monde, il s'agit en réalité d'une fille.

Intérêt de l'album :

Cet album présente un univers masculin et montre qu'en réalité, il n'existe pas d'activités réservées aux filles ou aux garçons.

Tous les métiers sont accessibles.

La princesse et le dragon, Robert Munsch & Michael Martchenko, Talents Hauts, 2005.



Résumé de l'histoire :

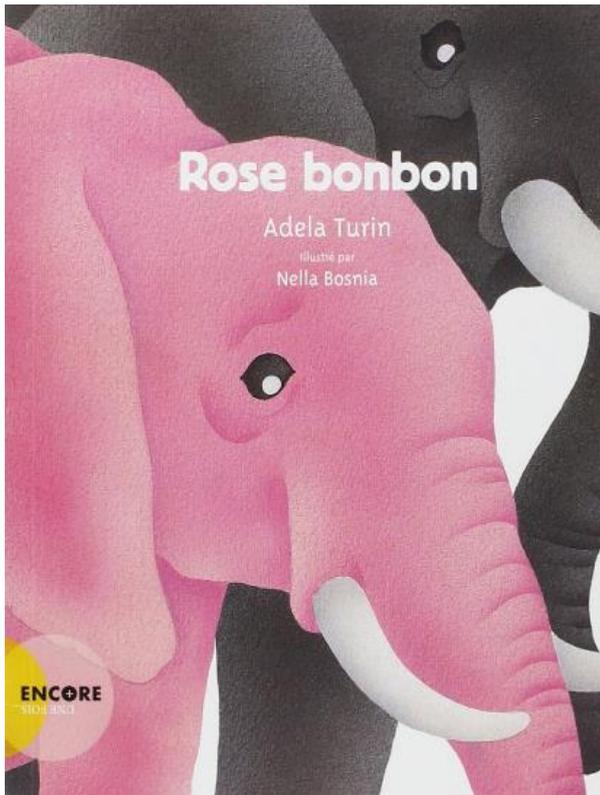
La princesse et le prince ont pour projet de se marier mais un dragon kidnappe le prince ! La princesse poursuit alors le dragon dans le but de sauver son prince...

Le prince est bel et bien sauvé par la princesse, mais devant la méchanceté de ce dernier, elle décide de ne pas l'épouser.

Intérêt de l'album :

La princesse devient l'héroïne de l'histoire. Elle se montre courageuse, forte, intelligente et indépendante. Un modèle féminin valorisant auquel les filles peuvent s'identifier.

Rose bonbon, Adela Turin & Nella Bosnia, Actes Sud, 2014.



Résumé de l'histoire :

Alors que les éléphantés doivent sagement manger des fleurs dans leur enclos pour devenir roses, les éléphants jouent et font ce qu'ils veulent. Pâquerette ne rosissait pas et finit par vouloir sortir de son enclos pour aller jouer dans la boue...

Les autres éléphantés la suivirent et depuis ce jour, tous les éléphants sont gris.

Intérêt de l'album :

Pâquerette a choisi de ne pas reproduire des stéréotypes de genre inégalitaires. De ce fait, elle participe au changement de la société dans laquelle elle vit. Cet album encourage les petites filles à agir, propose un modèle féminin valorisant auquel les petites filles peuvent s'identifier.

2.4 Présentation de la séquence

Les objectifs généraux de la séquence sont : promouvoir l'égalité filles-garçons ; déconstruire les stéréotypes de genre ; développer des compétences langagières ; développer le plaisir de lire ; enrichir la culture littéraire.

En amont de la séquence, nous avons travaillé sur le thème de la différence et de l'égalité pour que ces notions ne soient pas un obstacle au bon déroulement de cette dernière.

Les séances se dérouleront dans le coin regroupement de la classe, l'espace, aménagé avec des bancs en demi-cercle, est propice aux échanges. Lorsqu'il faudra écrire ou dessiner, les élèves retourneront à leur table pour ensuite revenir au coin regroupement et exposer aux autres leur production.

Après chacune des séances deux, trois, quatre et cinq, les élèves devront mettre en mots ce qu'ils jugeront utile de retenir de l'histoire et ce qu'elle leur aura appris. En collectif, ils se mettront d'accord entre eux pour écrire une ou deux phrases sur une affiche exposée en classe. Cette dernière faisant office, pour chaque séance, de trace écrite (*voir annexe 6*).

Tableau récapitulatif de la séquence :

Séance(s)	Support(s)	Activité(s)	Objectif(s) d'éducation non sexiste
1	Tableau <i>Coco jouant</i> , Auguste Renoir, (1905).	Décrire le tableau, émettre des hypothèses quant au sexe de l'enfant.	Interpeller les élèves sur les représentations physiques et sur les jouets.
2	Album <i>Menu fille ou menu garçon</i> , Thierry Lenain & Catherine Proteaux, 2006.	Émettre des hypothèses à partir de la couverture de l'album, comprendre le texte lu par l'adulte et participer à une discussion à visée littéraire.	Légitimer le droit d'affirmer sa personnalité propre même si l'enfant ne correspond pas aux critères du genre.
3	Album <i>Le meilleur cow-boy de l'Ouest</i> , Fred L., 2008.	Émettre des hypothèses à partir de la couverture de l'album, comprendre le texte lu par l'adulte.	Ouvrir le champ des possibles aux deux sexes afin de leur donner les mêmes chances ultérieurement.
4	Album <i>La princesse et le dragon</i> , Robert Munsch & Michael Martchenko, 2005.	Imaginer une histoire, l'exposer à ses camarades, comprendre le texte lu par l'adulte.	Proposer des modèles de filles et garçons qui s'émancipent des stéréotypes.
5	Album <i>Rose bonbon</i> , Adela Turin & Nella Bosnia, 2014.	Comprendre un texte lu par l'adulte, participer à une discussion à visée philosophique.	Réfléchir aux droits égaux des garçons et des filles.

En parallèle de cette séquence, les élèves aborderont le genre des noms communs et nous mettrons en place une activité « Memory » des métiers féminins/masculins.

IV RÉSULTATS

1. Analyse des séances

1.1 Séance 1 :

Observation du tableau *Coco jouant*, Auguste Renoir, 1905.



Tableau récapitulatif des échanges envisagés :

Questions posées aux élèves et attitudes du professeur des écoles (PE)	Réponses et attitudes des élèves attendues par le PE
Que représente ce tableau ? Qui est cet enfant ? Que fait-il ?	Les enfants vont certainement penser qu'il s'agit d'une petite fille.
Dans un premier temps le PE ne dément pas cette idée. Il demande à quoi joue l'enfant.	Certains enfants peuvent déjà faire émerger spontanément des stéréotypes en exprimant leur étonnement du fait qu' « elle » joue aux petits soldats.
Pourquoi cela vous étonne-t-il ? A quoi verriez-vous jouer une petite fille ? Pour vous, qui joue plutôt aux petits soldats ?	Les élèves sont étonnés de voir la "petite fille" jouer avec des petits soldats ; jeu qu'ils considèrent réservé aux garçons.
Après les avoir laissé s'exprimer, le PE précise que l'enfant sur ce tableau est en réalité un des fils de Renoir nommé Claude (surnommé Coco). Le PE laisse la classe faire spontanément ses commentaires.	Les commentaires vont sans doute porter sur l'étonnement concernant la présence d'un ruban rose et la longueur des cheveux.

La séance s'est déroulée comme prévu. Les élèves pensaient que c'était une petite fille qui jouait avec des figurines de garçons :

Elève 1 (Fille) : « c'est une fille ».

Elève 2 (Garçon) : « elle joue avec des jouets, des bonhommes qui se bagarrent ».

Elève 3 (Fille) : « c'est des figurines, des soldats ».

Elève 4 (Fille) : « c'est pour les garçons ».

Les jeux de fille, d'après les élèves -filles et garçons- sont : « les barbies », « les poupées », « les sirènes » et « les princesses ».

Lorsque nous avons demandé aux élèves pourquoi ils pensaient qu'il s'agissait d'une fille, ils ont argué qu'elle avait les cheveux longs, ou « du rose ».

Elève 1 (Garçon) : « parce qu'elle a les cheveux longs ».

Elève 2 (Fille) : « elle a des *quiquinettes* (rubans dans les cheveux) et les garçons y n'ont pas de *quiquinettes* ».

Elève 3 (Fille) : « c'est rose (en parlant des rubans) ».

Après avoir révélé aux élèves que l'enfant était un garçon, ils ont tous été très étonnés :

Tous les élèves : « Hein !?! »

Elève 1 (Fille) : « c'est vrai ? »

Elève 2 (Fille) : « peut-être qu'il a une perruque ».

Elève 3 (Fille) : « peut-être qu'il a mis des cheveux pour se déguiser ».

Elève 4 (Garçon) : « il est bizarre le garçon ».

Elève 2 (Garçon) : « moi je trouve bizarre qu'il ait un ruban ».

Elève 3 (Garçon) : « moi je trouve bizarre qu'il ait des cheveux longs ». Les réactions des élèves démontrent qu'ils sont empreints de stéréotypes de genre tant à propos du physique des filles ou des garçons que des jouets. Beaucoup pensaient au déguisement.

1.2 Séance 2 :

Lors de la séance deux, les élèves devaient, dans un premier temps, décrire la couverture de l'album *menu fille ou menu garçon* et émettre des hypothèses quant au personnage de l'histoire. Malgré la séance 1, les élèves pensaient que le personnage de l'histoire était un garçon à cause de sa tenue bleue et de ses cheveux courts. La lecture de l'album a permis de vérifier les hypothèses (ce n'est que page onze que le prénom Léa apparaît). Après avoir posé des questions de compréhension sur le texte, les élèves ont participé à une discussion à visée littéraire concernant la dernière phrase de Léa : « T'as raison papoune chéri. Faut pas laisser les autres décider à notre place. On a quand même le droit d'être une fille comme on veut, non ? »

En début d'échange, certains élèves pensaient que l'on avait le droit d'aimer les fusées et les poupées, que l'on soit une fille ou un garçon :

Elève 1 (Garçon) : « elle déteste les poupées ».

Tandis que d'autres étaient convaincus que Léa mentait et qu'en réalité elle aimait les poupées :

Elève 2 (Fille) : « elle fait semblant ».

Elève 3 (Fille) : « les filles peuvent pas adorer les fusées ».

Elève 4 (Fille) : « en vrai elle voulait prendre une poupée ».

Comme l'explique Dafflon-Novelle, ces élèves n'avaient certainement pas acquis la constance du genre et étaient extrêmement attachés aux indices culturels.

En fin d'échange, les élèves ont réussi, pour la plupart, à faire évoluer leurs représentations initiales.

Elève 2 (Fille) : « on a le droit d'aimer les jouets de garçons si on est une fille et d'aimer les jouets de filles si on est un garçon ».

Elève 5 (Garçon) : « on fait sa vie comme on veut ».

1.3 Séance 3 :

La séance a commencé par une description de la couverture de l'album *le meilleur cow-boy de l'Ouest*. Les élèves ont déclaré le jeune cow-boy comme étant un garçon alors qu'au cours des deux séances

précédentes le sexe des personnages prêtait déjà à confusion. Les enfants en avaient, dès lors, pris conscience et modifié leur opinion. Le fait que ceux-ci émettent les mêmes hypothèses quant au sexe du personnage, démontre que seuls les « indices socioculturels » -toujours profondément ancrés dans leur esprit - influencent leur jugement. La « constance du genre » n'est donc pas encore acquise.

La lecture a été découpée en plusieurs parties pour approfondir la compréhension du texte. A la fin de l'histoire, lorsque tout le monde a découvert qu'il s'agissait d'une fille, les élèves étaient stupéfaits. La circonstance généra alors des échanges en lien avec les différents métiers « typiquement féminins » ou « typiquement masculins » :

Elève 1 (Fille) : « c'est une fille ? Mais on croyait que c'était un garçon ».

Elève 2 (Garçon) : « moi aussi ».

Elève 3 (Garçon) : « moi aussi je croyais que c'était un garçon ».

Elève 4 (Fille) : « super ! C'est une fille ! »

Elève 5 (Fille) : « c'est une fille ! »

Elève 6 (Garçon) : « ils sont surpris » (en parlant des autres personnages sur l'illustration).

Elève 7 (Fille) : « ils sont étonnés parce qu'ils ont jamais vu de cow-boy fille ».

Elève 8 (Fille) : « si on a envie de s'inscrire au cow-boy, ça peut être une fille et ça peut être un garçon, ça peut pas être que les garçons ».

Elève 9 (Fille) : « quand les filles sont cow-boy et que les garçons y disent bah non, les filles ça peut pas être des cow-boys, ça peut être pas bien parce que quand on s'inscrit, on s'inscrit ».

Après avoir compris que « cow-boy » pouvait être un métier, les élèves ont échangé sur les « métiers de garçon » et de « fille ». A titre d'exemple, le métier de « footballeur » fut considéré comme un métier réservé aux garçons. Mais à l'issue de la discussion, ils en ont finalement conclu que les filles et les garçons pouvaient exercer le métier qu'ils souhaitaient.

Elève 10 (Garçon) : « les filles, ils ont le droit de faire le métier avocat ».

Elève 11 (Fille) : « hé ben... les filles on peut faire le métier qu'on veut ».

Elève 12 (Garçon) : « et les garçons aussi ».

Le jeu du « Memory » a été introduit suite à cette séance. Les élèves ont été sensibilisés sur le fait que les métiers se conjuguent aussi bien au féminin qu'au masculin. Voici quelques exemples des cartes de « Memory » : une ambulancière/un ambulancier, une pompière/un pompier, une bouchère/un boucher, une chirurgienne/un chirurgien, une mécanicienne/un mécanicien, une maçonne/un

maçon, une infirmière/un infirmier, une policière/un policier, une couturière/un couturier, une institutrice/un instituteur.

1.4 Séance 4 :

Avant de lire l'album *La princesse et le dragon*, les élèves devaient imaginer et dessiner une histoire avec -comme protagonistes- un dragon, un prince et une princesse. Ils devaient ensuite l'exposer à leurs camarades. Tous les élèves ont imaginé que la princesse avait été kidnappée ou attaquée par le dragon et que le prince délivrait la princesse tel qu'apparaissant sur leurs dessins, notamment celui-ci :



Le dragon semble agressif, il est colorié de noir et crache du feu. Le prince porte une cape rouge, une épée et un bouclier, tel un héros. Cette représentation montre que ce dernier vient sauver la princesse (*d'autres dessins figurent en annexe 4*).

Dans l'album, c'est la situation inverse qui est racontée et les échanges relatifs à ce dernier ont montré aux élèves qu'une princesse pouvait être courageuse. Il s'agit bien là d'une héroïne et non d'un héros. La première partie de la séance a permis de mettre en exergue les représentations stéréotypées des élèves à propos des princes et des princesses tandis que la deuxième partie consistait à lire l'album aux élèves qui découvrirent alors un modèle de fille et de garçon émancipés des stéréotypes.

1.5 Séance 5 :

La dernière séance a permis de conclure la séquence avec une discussion à visée philosophique suite à la lecture de l'album *Rose bonbon*. Voici la question posée aux élèves : « les garçons et les filles, nous sommes pareils ? Différents ? Égaux ? »

Les élèves ont eu dix minutes pour réfléchir à la question, seuls ou en binôme suivant leur propre choix. Ils pouvaient également écrire leurs idées.

Pendant la discussion, les élèves se sont peu à peu ouverts les uns aux autres entraînant alors une réflexion relative aux droits égaux des filles et des garçons, laquelle s'est beaucoup portée sur les jeux et les différences physiques :

Elève 1 (Garçon) : « on est différents, les filles jouent aux poupées et les garçons jouent aux voitures mais après on n'est pas différents si une fille aime les jeux de garçons et les garçons qu'aiment les jeux de filles là, c'est pas différents ».

Elève 2 (Garçon) : « les filles et les garçons, nous sommes pas pareils parce que les filles et les garçons jouent des fois avec les jouets des garçons, des fois ça joue pas pareil, ça joue à des jeux comme y veulent, les garçons et les filles aussi. »

Elève 3 (Garçon) : « sont pas pareils, n'ont pas les mêmes visages, pas les mêmes vestes, pas les mêmes chaussures. »

Elève 2 (Garçon) : « n'ont pas les mêmes formes ».

Elève 4 (Fille) : « les filles sont différentes ils ont des cheveux (longs). »

Elève 5 (Garçon) : « on a des jeux différents ».

Elève 6 (Fille) : « moi j'avais déjà vu des garçons avec des cheveux longs et mon papa avant il portait des jupes, des longues jupes, à Tahiti. »

Elève 7 (Garçon) : « Et les indiens y s'habillent pas pareil »

Elève 6 (Fille) : « les garçons ont le droit d'avoir les cheveux longs et les filles ont le droit d'avoir les cheveux courts ».

Elève 8 (Garçon) : « moi j'ai écrit les filles ont le droit de conduire des voitures »

Elève 9 (Fille) : « moi j'ai mis on est égaux parce qu'on a le droit de faire ce qu'on veut »

Elève 9 (Fille) : « on est différent et tout le monde a le droit de faire ce qu'on veut »

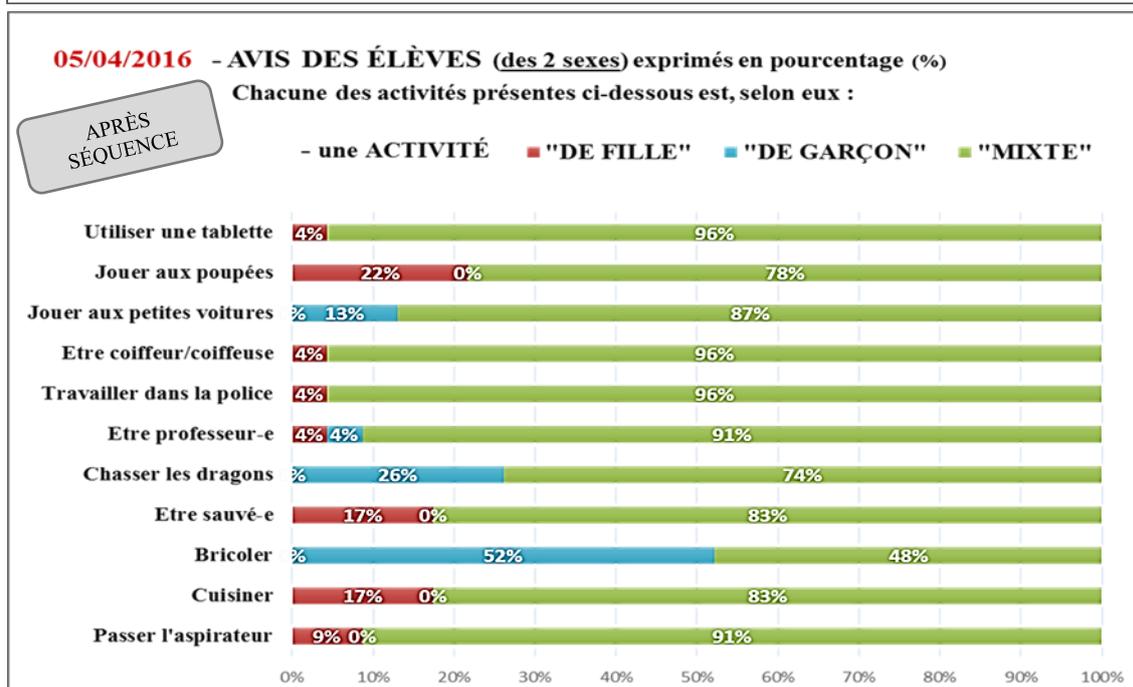
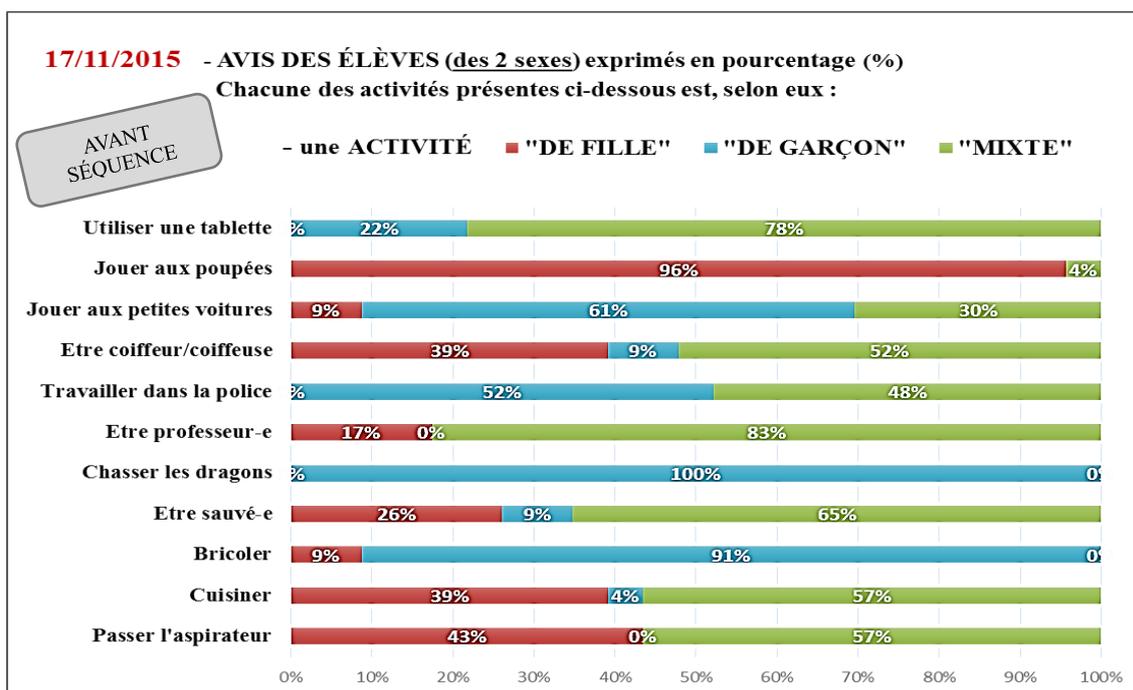
Elève 6 (Fille) : « on est égaux parce que les filles ont le droit de jouer aux voitures et les garçons ont le droit de jouer à la poupée. »

Elève 10 (Garçon) : « moi, un jour, j'étais parti dans la chambre de ma sœur, y'avait plein de poupées et je me suis dit pourquoi on n'est pas pareils ? Nous les garçons, que les filles ? Hé ben je me suis dit peut être qu'on n'a pas les mêmes droits parce que si les garçons ils ont des voitures et que les filles elles ont des poupées, c'est pas pareil. Et je me suis dit nous, les garçons pourquoi on joue pas aux poupées ? »

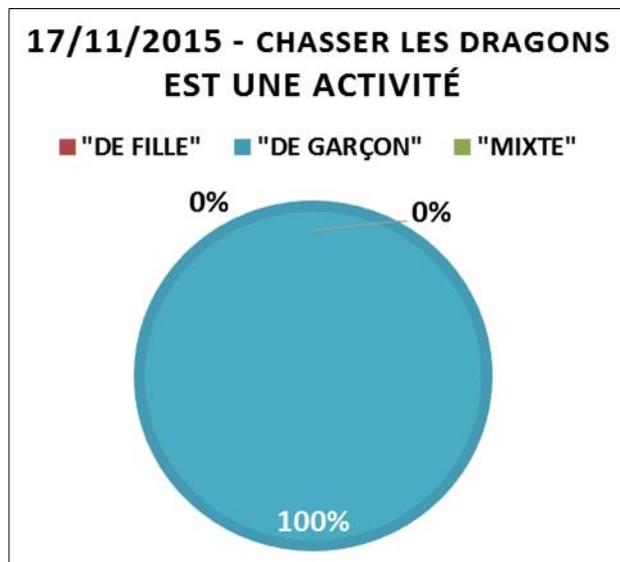
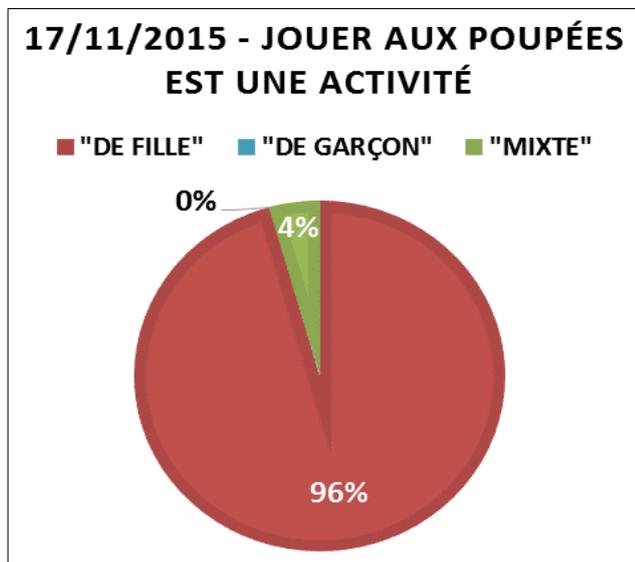
Elève 12 (Garçon) : « moi, j'ai joué aux poupées avec ma sœur. Même, j'ai joué au bébé. » Elève 10 (Garçon) : « ils peuvent être égaux, c'est pas la loi qu'on joue aux voitures et que les filles aux poupées. On peut porter les habits qu'on veut, comme les jupes, les tee-shirt et plein d'habits différents ». La majorité des élèves a su exprimer des justifications appropriées. Après avoir tenu compte des différences entre les filles et les garçons, les élèves ont conclu que l'on peut à la fois être différents et égaux.

2. Analyse du questionnaire

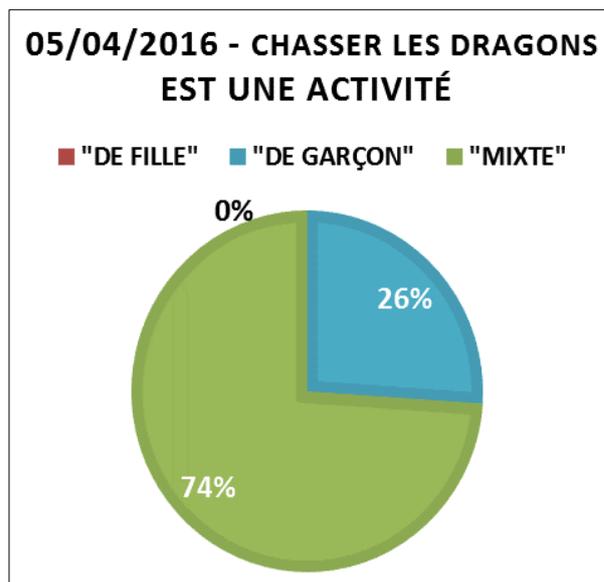
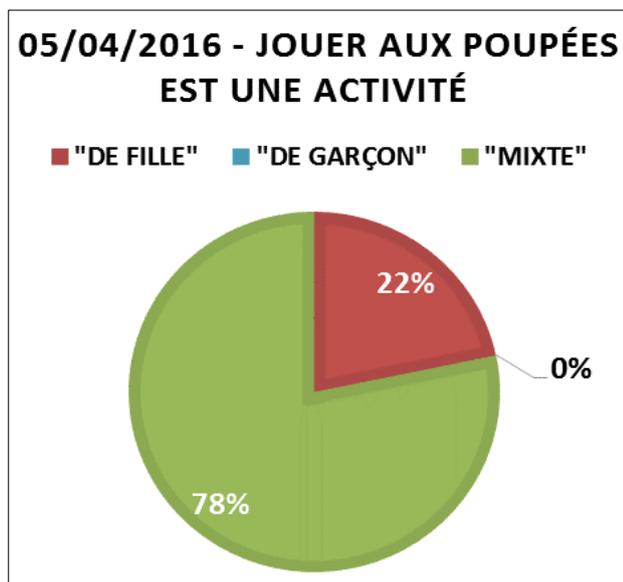
Examen des résultats sous forme graphique des élèves (11 garçons et 12 filles) du 17/11/2016 -avant la séquence- suivi des résultats des élèves (11 garçons et 12 filles) après la séquence du 05/04/2016 (les données exploitées figurent annexe 7).



Zoom sur un échantillon de résultats pertinents, relevés sous forme de graphique circulaire exprimés en pourcentage pour l'ensemble des élèves de la classe, avant-séquence, puis après-séquence (les données exploitées figurent annexe 7).



A titre d'exemples illustrés ci-dessus, 96% des élèves pensent que jouer à la poupée est une activité « de fille », tandis que chasser les dragons est une activité « de garçon » pour 100% d'entre eux. Force est de constater que ces réponses demeurent sans grande surprise.

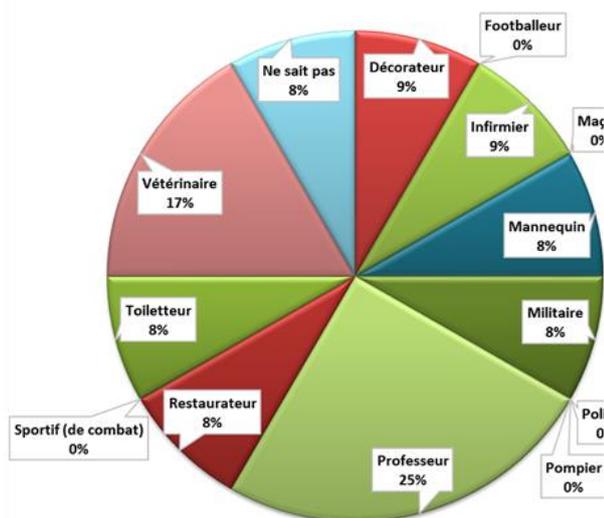


Les résultats ci-dessus expriment un évident changement d'opinion, allant même jusqu'à l'inversion des jugements de certains. La mixité prend le pas et devient majoritaire même lorsqu'il s'agit de jouer à la poupée ou encore de chasser les dragons...

3. Analyse des inventaires des professions

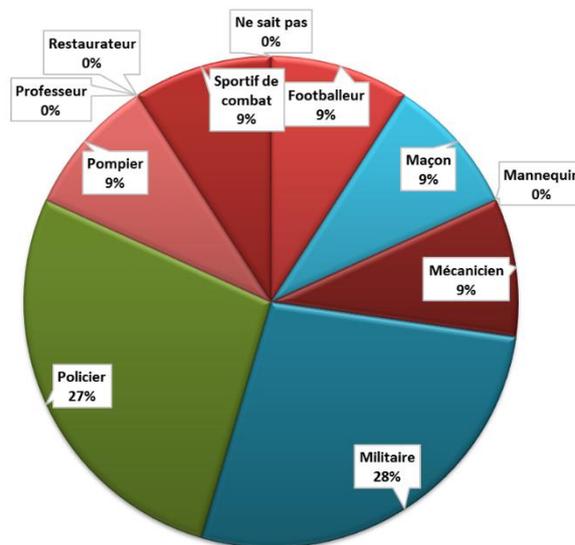
Pour des raisons de clarté, nous n'avons pas adopté l'écriture épiciène dans les graphiques qui vont suivre. Chaque figure représente les choix de métiers envisagés selon le sexe de l'élève et à un moment précis : avant la séquence puis après celle-ci (*les données exploitées figurent annexe 8*).

17/11/2015 - Professions envisagées pour les FILLES en %



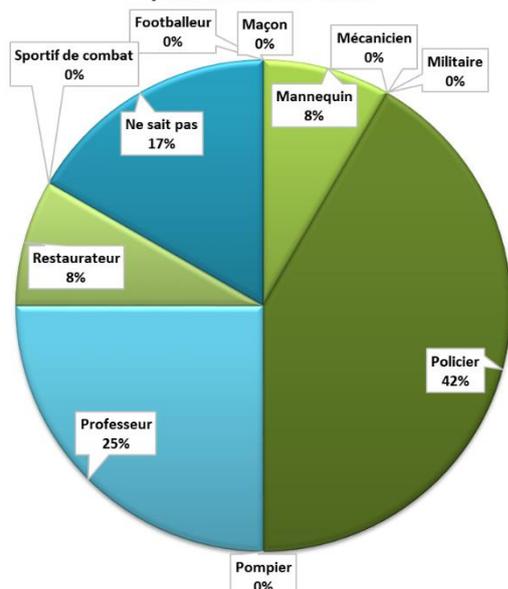
Ici, les professions des filles sont pour la plupart considérées comme « typiquement féminines ».

17/11/2016 - Professions envisagées pour les GARÇONS en %



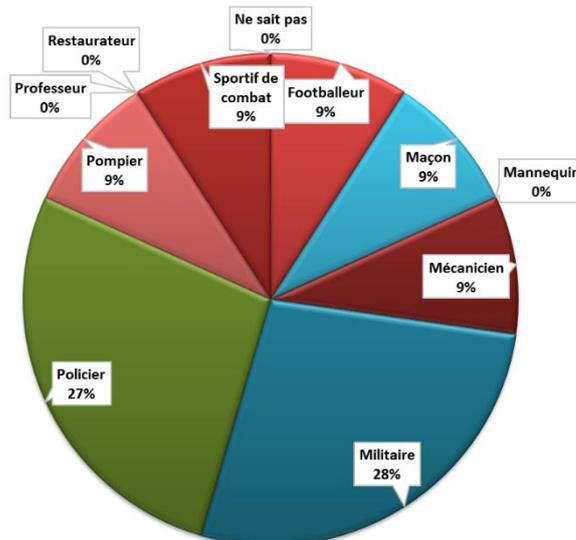
Les professions des garçons sont pour la plupart considérées comme « typiquement masculines ».

05/04/2016 - Professions envisagées pour les FILLES en %



Les professions des filles ne sont plus considérées comme « typiquement féminines ». En effet, un grand nombre d'entre elles souhaite exercer un métier « mixte ou masculin ».

05/04/2016 - Professions envisagées pour les GARÇONS en %



Les professions des garçons n'ont pas évolué. Elles demeurent toujours « typiquement masculines ».

4. Discussion

Le but de cette étude était de mettre en œuvre un dispositif pédagogique afin de promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons à l'école.

Nous pouvons constater que les échanges avec les élèves au cours de chaque séance ont permis de faire évoluer leurs représentations initiales. Cependant, à l'issue des trois premières séances, l'évolution semble seulement ponctuelle. En effet, les élèves devaient émettre une hypothèse quant au sexe du personnage principal au début des trois premières séances et à chaque fois, ces derniers l'élaboraient en fonction des « indices socioculturels », sans remettre en question leur jugement, notamment lors de la séance trois. Pourtant, leurs hypothèses avaient été infirmées au cours des séances une et deux. Cela montre que la constance du genre n'est pas acquise et que les élèves sont très attachés à ces « indices » même si ces derniers ne se montrent pas toujours fiables.

Par contre, au cours de la séance cinq, les élèves réinvestissent de façon pertinente les exemples étudiés dans les albums lorsqu'ils répondent à la question : « les garçons et les filles, nous sommes pareils, Différents ? Égaux ? »

Ils s'expriment beaucoup sur les jouets et les caractéristiques physiques, ce qui montre qu'ils n'oublient pas les idées véhiculées dans les albums. Ils sont donc capables d'en discuter mais ne changent pas leur attitude lorsqu'ils émettent une hypothèse quant au sexe du personnage en séance trois.

Les résultats des questionnaires mettent en évidence une évolution dans la façon qu'ont les élèves d'aborder les activités « sexe-typées ». Comme explicité plus haut, les réponses « activités mixtes » sont beaucoup plus nombreuses après la séquence qu'avant. De plus, une fois la séquence terminée, nous avons attendu six semaines avant de leur donner le deuxième questionnaire à remplir. Cela montre que les élèves étaient attentifs à la séquence et aux échanges.

Enfin, les résultats des inventaires des métiers montrent que les filles envisagent davantage d'exercer des professions « typiquement masculines » après la séquence. Cependant, les garçons, quant à eux, ne modifient que très peu les professions envisagées. Ces dernières restent « typiquement masculines ».

V CONCLUSION ET PERSPECTIVES

L'introduction de la mixité à l'école a soulevé un réel questionnement quant à l'égalité des sexes dans la société. Même si cette dernière n'a pas été mise en place dans le but de répondre aux inégalités filles-garçons, elle a été considérée comme telle pendant longtemps. Or, il s'est avéré qu'il n'en était rien, elle pouvait même encore accroître ces inégalités.

Depuis peu, la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons est devenue un axe de travail inévitable et obligatoire pour les professionnels de l'éducation. A partir de ce constat, nous nous sommes intéressés dans le cadre de ce mémoire, à l'élaboration d'un travail pédagogique ciblé sur cet axe. La finalité de ce mémoire était d'apporter des réponses relatives à la concrétisation de la promotion de l'égalité des sexes au sein d'une classe. Comment faire alors pour favoriser l'égalité filles-garçons à l'école, et dans sa classe ?

Dans le cadre de ce mémoire, nous rappelons que notre société crée des stéréotypes ayant pour conséquence de cloisonner nos enfants, dès leur plus jeune âge, dans des créneaux de vie sociale, intellectuelle et professionnelle qu'ils ingèrent comme évidents et subissent par la suite sans un minimum d'esprit critique. Ce constat s'applique particulièrement à une grande inégalité des sexes dans la vie de tous les jours mais aussi sur le plan professionnel, ce qu'un grand nombre d'individus supporte de moins en moins, tant il est évident qu'une femme peut revendiquer des aptitudes au moins égales et des résultats scolaires et universitaires parfois même supérieurs aux hommes.

Après que les stéréotypes de genre nous aient interpellés, il nous a semblé évident d'axer notre problématique autour de ces derniers. Ils sont tels des empreintes qui empêchent les femmes et les hommes de s'accomplir entièrement en se cantonnant à des « rôles de sexe » restreints et aux attendus de notre société. Que nous en soyons conscients ou non, et qu'il s'agisse de comportements quotidiens et anodins, ou de la vie professionnelle, les stéréotypes guident nos vies et opèrent très tôt dans l'enfance. Ils sont véhiculés à travers notre société par différents moyens tels que la publicité, la littérature ou le cinéma ; et au sein même des familles et des institutions.

A l'école, les albums de jeunesse sont étudiés avec les élèves mais le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre recherche montre que les enfants sont très attentifs à ce support et qu'il est, lui-aussi, vecteur de nombreux stéréotypes de genre. Tandis que les enfants construisent leur « identité sexuée » et décryptent les comportements appropriés des individus de leur propre sexe afin de s'identifier à eux, les albums leur renvoient des modèles d'identification tout aussi marquants.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous demandons si une séquence ayant pour objectif de promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons et s'articulant autour de l'enseignement moral et

civique et d'albums de littérature de jeunesse bousculant les idées reçues, pouvait influencer les élèves positivement sur les stéréotypes de genre.

Nous avons mis en place une séquence qui exposait des objectifs en lien avec l'éducation non-sexiste en proposant un travail autour d'activités langagières à partir d'un corpus d'albums contre stéréotypés. Nous avons émis comme première hypothèse que la mise en place d'une telle séquence permettrait de faire évoluer positivement les représentations des élèves quant aux stéréotypes de genre. Un questionnaire d'activités « sexe-typées » avait été donné aux élèves avant la séquence et six semaines après pour comparer les éventuelles évolutions. En ce qui concerne notre deuxième hypothèse, nous pensions que le fait d'étudier des « rôles de sexe » différents dans les albums et de proposer des modèles de filles et de garçons qui s'émancipent des stéréotypes pouvait permettre aux élèves d'élargir leur champs des possibles et leur donner les mêmes chances ultérieurement. Pour ce faire, nous avons établi un inventaire des métiers envisagés par les filles et les garçons avant et après la séquence.

La comparaison des résultats aux questionnaires et aux inventaires confirme nos deux hypothèses de départ. En effet, un grand nombre d'activités considérées comme masculines ou féminines avant la séquence sont considérées comme mixtes après la séquence. Malgré le fait d'avoir attendu six semaines après la séquence, avant de donner le questionnaire à remplir aux élèves, un net changement d'opinion a été constaté, allant même jusqu'à l'inversion des jugements de certains. Ainsi, jouer à la poupée ou chasser les dragons deviennent des activités majoritairement mixtes. Les élèves s'identifient aux personnages des albums et s'émancipent réellement des stéréotypes de genre.

Par rapport à notre seconde hypothèse, nous constatons qu'après la séquence, les filles élargissent leur champs des possibles en choisissant de vouloir exercer, plus tard, des professions dites « mixtes » ou « masculines » contrairement aux garçons qui se cantonnent à des professions dites « masculines » sans grand changement avant et après la séquence. Nous ne nous attendions pas à des résultats si révélateurs, notamment ceux provenant du questionnaire. Les échanges des élèves au cours des séances se sont également avérés évolutifs. Le fait de « discuter » sur les droits égaux des filles et des garçons a occasionné une prise de recul des élèves très intéressante.

Nous pouvons dire que notre démarche répond de façon cohérente à la demande du Gouvernement quant à la promotion de l'égalité filles-garçons à l'École et que la séquence a été bénéfique, du moins pour les filles.

En effet, le fait que les garçons n'envisagent pas de professions dites « féminines » après la séquence, n'est pas très surprenant puisqu'il est plus simple aujourd'hui pour les filles de s'aventurer dans un milieu masculin que pour les garçons de se hasarder dans un univers féminin.

Cependant, même si notre étude avait pour objectif de proposer des modèles émancipant les filles et les garçons, les albums choisis présentaient davantage de modèles valorisants pour les filles que pour les garçons. Après réflexion, un des seuls garçons apparaissant dans les albums était le prince Ronald, personnage présenté comme plutôt désagréable. Notre corpus d'albums se révèle être limité et orienté. Il est vrai que les filles sont plus sujettes au manque de confiance en soi que les garçons et qu'elles sont bien plus souvent victimes des stéréotypes, mais il serait intéressant d'envisager une séquence comprenant un nombre égal de personnages masculins et féminins valorisés, élargissant ainsi les objectifs et les champs des possibles aux deux sexes afin de leur donner les mêmes chances ultérieurement. L'objectif principal et prioritaire de l'École étant l'égalité des chances pour tous et toutes.

Même si notre étude présente des résultats satisfaisants, il est important de souligner que notre échantillon ne comptait que 23 élèves, d'une seule et même classe, sans groupe témoin. Cette étude n'est donc pas généralisable. Réaliser une telle séquence en élargissant le public et en incluant des groupes témoins s'avère une perspective pertinente. Il serait également opportun de réaliser une étude longitudinale plutôt que transversale afin d'observer l'évolution des représentations des élèves sur le long terme.

Par rapport à notre constat, nous pouvons dire que les stéréotypes de genre sont susceptibles de faiblir, en tous cas ponctuellement, si un travail ciblé se concrétise en classe. Cependant, jusqu'à preuve du contraire, il nous paraît évident que la mise en place, dès l'école maternelle, d'un travail à la fois régulier et ajusté, présenterait de bien meilleurs résultats quant aux évolutions des stéréotypes de genre chez les élèves. Seule une étude longitudinale pourrait vérifier cette hypothèse.

Les stéréotypes véhiculés dans chacune des familles nous semblent également difficiles à atteindre. Il faudrait réfléchir à la diffusion de l'information aux parents, celle-ci pourrait s'articuler autour d'affiches ou de saynètes liées à l'éducation non-sexistes, réalisées par les élèves à l'intention des parents.

Un grand nombre d'études démontrent que les stéréotypes font partie intégrante de chacun d'entre nous et que de ce fait, nous sommes tous empreints de stéréotypes s'appliquant au genre. Dès lors, un nouveau questionnement émerge de notre recherche : à partir de ce constat, nous nous demandons si les enseignants véhiculent et entretiennent également les stéréotypes de genre dans leur classe, par le biais de leurs gestes et de leurs paroles. En admettant cette hypothèse pour vraie, il semblerait pertinent de s'interroger sur les conséquences que cela pourrait avoir sur les élèves et sur la façon de mettre un terme à la reproduction des inégalités filles-garçons à l'école véhiculées notamment par l'enseignant lui-même.

Enfin, nous pensons qu'il est plus que temps de marquer une communauté d'identité et de perspectives indifféremment pour les filles et les garçons afin de faire peu à peu disparaître ce cloisonnement déraisonnable qui a, pendant des siècles, laissé croire aux filles et aux femmes qu'elles ne pouvaient prétendre aux mêmes activités et carrières que leurs homologues masculins. Un travail en profondeur, préconisé dès le plus jeune âge est en cours et doit s'accroître pour atteindre ce but et ainsi faire vérifier la véracité de la définition de notre République : « Liberté, Égalité, Fraternité ».

VI RÉFÉRENCES

1. Sitographie

- France. Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (26/11/2015). *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*. En ligne <http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html> Consulté le 04/05/2016.
- France. Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (25/06/2015). *Programme d'enseignement moral et civique*. En ligne http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158 Consulté le 04/05/2016.
- France. Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (05/2013). *L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements*. En ligne <http://www.education.gouv.fr/cid73201/l-egalite-entre-filles-garcons-dans-les-ecoles-les-etablissements.html> Consulté le 04/05/2016.
- France. Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (07/02/2013). *Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif 2013-2018* En ligne http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html&cid_bo=67018 Consulté le 04/05/2016.
- France. Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (25/07/2000). *Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif*. En ligne <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/10/orga.htm> Consulté le 04/05/2016.
- France. Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (16/03/2010). *Préparation de la rentrée 2010*. En ligne <http://www.education.gouv.fr/cid50863/mene1006812c.html> Consulté le 04/05/2016.
- France. Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (08/03/2016). *L'égalité des filles et des garçons : les enjeux de l'égalité des filles-garçons*. En ligne <http://eduscol.education.fr/cid46856/egalite-filles-garcons.html> Consulté le 04/05/2016.
- France. Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (08/07/2013). *La refondation de l'École de la République*. En ligne <http://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html> Consulté le 04/05/2016.
- France. Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (06/09/2013). *Enseignements primaire et secondaire : Charte de la laïcité à l'école*. En ligne http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73659 Consulté le 04/05/2016.
- France. Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (25/07/2013). *Toute l'actualité : Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*. En ligne <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html> Consulté le 04/05/2016.
- Centre Régional d'Information et de Prévention du Sida (Ile-de-France). (2014). *Socialisation, stéréotypes et inégalités liés au genre*. En ligne <http://www.lecrips-idf.net/informer/dossier-thematique/dossier-genre/inegalites-stereotypes-genre.htm> Consulté le 04/05/2016.
- France, Paris (1803-1804). *Recueil de lois composant le Code Civil*. En ligne <http://www.assemblee-nationale.fr/evenements/code-civil-1804-1.asp> Consulté le 04/05/2016.

2. Bibliographie

Ouvrages et mémoire

Cromer, S. & Turin, A. (1997). *Quels modèles pour les filles ? Une recherche sur les albums illustrés*. France, Paris : Association Du Côté des Filles.

Gianini Belotti, E. (1976). *Du côté des petites filles*. France, Paris : Des Femmes.

Vuattier Dujardin M. (2014). *Déconstruire les stéréotypes de genre avec la littérature de jeunesse : retour sur un dispositif pédagogique auprès d'élèves d'école maternelle*. Education. <dumas-01089332>.

Ouvrages consultés

Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A. & Revillard, A. (2012). *Introduction aux études sur le genre*. France, Paris : Deboec.

Dafflon Nouvelle, A. (2006). *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* France, Grenoble : PUG.

Doron, F. & Parot, F. (1991). *Dictionnaire de psychologie*, (3ième éd.). France, Paris : PUF.

Fiske, S.T. & Taylor, S. E. (1991) : *Social cognition* (2iem éd.). Etats-Unis, New York : McGraw Hill.

Gouges O. De. (2014). «*Femme, réveille-toi !*» : *déclaration des droits de la femme et de la citoyenne et autres écrits*. France, Paris : Gallimard.

Houadec, V. & Babillot, M. (2008). *50 activités pour l'égalité filles/garçons à l'école*. France, Toulouse : SCEREN.

Morin-Messabel, C. (2014). *Filles/garçons, questions de genre, de la formation à l'enseignement*. France, Lyon : PUL.

Morin-Messabel, C. & Salle, M. (2013). *A l'école des stéréotypes – comprendre et déconstruire*. France, Paris : L'Harmattan.

Soulé, Y., Tozzi, M. & Bucheton, D. (2008). *La littérature en débats : discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*. France, Montpellier : SCEREN.

Articles consultés

Brugeilles, C., Cromer, I. & Cromer, S. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. In : *Population* 2002/2 (Vol. 57), p. 261-292. (Récupéré sur www.cairn.info/ le 04/02/2016).

Duru-Bellat, M. (2010). La mixité à l'école et dans la vie, une thématique aux enjeux scientifiques forts et ouverts. In : *Revue française de pédagogie*, (171) 9-13.

Guimond, S. (2004). Lutter contre le racisme et le sexisme en milieu scolaire. In : *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*. France, Paris : Armand Colin, 169-195.

Hamilton, D.L. & Trolier, T.K. (1986). Stereotypes and stereotyping: An overview of the cognitive approach. In: *Prejudice, discrimination and racism*, Etats-Unis, FL, Orlando, Academic Press, 127-163.

Lippmann, W. (2009). *Public Opinion*. Memphis, T.N : General Books.

Tajfel, H. (1981): *Human groups and social categories*. GB, Cambridge : Cambridge University Press.

Yzerbyt, V. & Schadron, G. (1999). Stéréotypes et jugement social. In: *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. Belgique, Liège : Mardaga, 127-160.

Revue

Pezeu, M. (2011). Filles et garçons à l'école, une histoire de la mixité. In : *Les cahiers pédagogiques*, (487).

Littérature de jeunesse

Fred L. (2008). *Le meilleur cow-boy de l'Ouest*. France, Vincennes : Talents Hauts.

Lenain, T. & Proteaux, C. (2006). *Menu fille ou menu garçon ?* France, Paris : Nathan.

Munsch, R. & Martchenko, M. (2005). *La princesse et le dragon*. France, Saint-Mandé : Talents Hauts.

Turin, A. & Bosnia, N. (2014). *Rose bonbon*. France, Arles : Actes Sud.

VII ANNEXES

Annexe 1

Extraits des programmes de l'école élémentaire (Bulletin officiel du 19 juin 2008) en lien avec le dispositif :

Cycle des apprentissages fondamentaux – Cours Préparatoire

INSTRUCTION CIVIQUE ET MORALE

« Les élèves apprennent les règles de politesse et du comportement en société. »

« 1. Ils découvrent les principes de la morale ».

« 2. Ils approfondissent l'usage des règles de vie collective ».

« 4. Ils apprennent à reconnaître et à respecter les emblèmes et les symboles de la République (la Marseillaise, le drapeau tricolore, le buste de Marianne, la devise "Liberté, Égalité, Fraternité") ».

FRANÇAIS

« L'apprentissage de la lecture passe par [...] l'acquisition progressive des connaissances et compétences nécessaires à la compréhension des textes ».

1 - Langage oral

« Les élèves continuent leur apprentissage du langage oral : [...] expression des relations de causalité et des circonstances temporelles et spatiales (pourquoi ? quand ? où ?) ; prises de parole de plus en plus longues et mieux organisées, dans le respect des sujets traités et des règles de la communication. Ils s'entraînent à écouter et comprendre les textes que lit le maître, à en restituer l'essentiel et à poser des questions. »

2 - Lecture, écriture

« La lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinés aux jeunes enfants, [...] permet d'accéder à une première culture littéraire. »

Annexe 2

Extraits du socle commun de connaissances et de compétences (2006) en lien avec le dispositif :

PREMIER PALIER POUR LA MAÎTRISE DU SOCLE COMMUN : COMPÉTENCES ATTENDUES À LA FIN DU CE1

Compétence 1 :

La maîtrise de la langue française

L'élève est capable de :

« S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié ».

« *Ecouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge* »

Compétence 6 :

Les compétences sociales et civiques

L'élève est capable de :

» Respecter les autres et les règles de la vie collective. »

» Participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication. »

Compétence 7 :

L'autonomie et l'initiative

L'élève est capable de :

« Ecouter pour comprendre, interroger, répéter, réaliser un travail ou une activité. »

« Echanger, questionner, justifier un point de vue. »

Annexe 3

Extraits des programmes de l'école élémentaire (Bulletin officiel du 26 novembre 2015) en lien avec le dispositif :

Cycle des apprentissages fondamentaux – Cours Préparatoire

« La maîtrise des langages, et notamment de la langue française, est la priorité [...] Au cycle 2, la langue française constitue l'objet d'apprentissage central. »

FRANCAIS

« L'enseignement du français consolide les compétences des élèves pour communiquer et vivre en société, structure chacun dans sa relation au monde et participe à la construction de soi ; il facilite l'entrée dans tous les enseignements et leurs langages. »

Langage oral

« Une première maîtrise du langage oral permet aux élèves d'être actifs dans les échanges verbaux, de s'exprimer, d'écouter en cherchant à comprendre les apports des pairs, les messages ou les textes entendus, de réagir en formulant un point de vue ou une proposition, en acquiesçant ou en contestant. L'attention du professeur portée à la qualité et à l'efficacité du langage oral des élèves et aux interactions verbales reste soutenue en toute occasion durant le cycle. Son rôle comme garant de l'efficacité des échanges en les régulant reste important tout au long du cycle, les élèves ayant besoin d'un guidage pour apprendre à débattre ».

Attendus de fin de cycle

« Conserver une attention soutenue lors de situations d'écoute ou d'interactions et manifester, si besoin et à bon escient, son incompréhension. »

« Dans les différentes situations de communication, produire des énoncés clairs en tenant compte de l'objet du propos et des interlocuteurs. »

« Pratiquer avec efficacité les formes de discours attendues – notamment, raconter, décrire, expliquer – dans des situations où les attentes sont explicites ; en particulier raconter seul un récit étudié en classe. »

« Participer avec pertinence à un échange (questionner, répondre à une interpellation, exprimer un accord ou un désaccord, apporter un complément...). »

Lecture et compréhension de l'écrit

« La compréhension est la finalité de toutes les lectures. Dans la diversité des situations de lecture, les élèves sont conduits à identifier les buts qu'ils poursuivent et les processus à mettre en œuvre. Ces processus sont travaillés à de multiples occasions, mais toujours de manière explicite grâce à l'accompagnement du professeur, à partir de l'écoute de textes lus par celui-ci [...]. »

« La fréquentation d'œuvres complètes (lectures offertes ou réalisées par les élèves eux-mêmes, en classe ou librement) permet de donner des repères autour de genres, de séries, d'auteurs... Cinq à dix œuvres sont étudiées par année scolaire du CP au CE2. Ces textes sont empruntés à la littérature de jeunesse et à la littérature patrimoniale (albums, romans, contes, fables, poèmes, théâtre). Les textes et ouvrages donnés à lire aux élèves sont adaptés à leur âge, du point de vue de la complexité linguistique, des thèmes traités et des connaissances à mobiliser. »

Attendus de fin de cycle

« Lire et comprendre des textes adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves. »

Croisements entre enseignements

« Le langage oral trouve à se développer dans les dialogues didactiques, dans les débats de savoirs ou d'interprétation (à propos de textes ou d'images), dans les comptes rendus, dans les discussions à visée philosophique (lien avec l'enseignement moral et civique)... [...]. »

ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

La sensibilité : soi et les autres

Objectifs de formation :

- « Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments. »
- « S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie. »

Connaissances, capacités et attitudes visées :

- « Se situer et s'exprimer en respectant les codes de la communication orale, les règles de l'échange et le statut de l'interlocuteur. « Travail sur les règles de la communication. »
- « Accepter les différences. « Le respect des pairs et des adultes. Les atteintes à la personne d'autrui (racisme, antisémitisme, sexisme, xénophobie, homophobie, harcèlement . . .). »

Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres

Objectifs de formation :

- « Comprendre les principes et les valeurs de la République française et des sociétés démocratiques. »

Exemple de pratique :

- « Discussion à visée philosophique : l'égalité de tous - élèves ou citoyens - devant la loi. Les droits égaux des garçons et des filles dans toutes les situations de la vie scolaire. »

Le jugement : penser par soi-même et avec les autres

Objectifs de formation

- « Développer les aptitudes à la réflexion critique : en recherchant les critères de validité des jugements moraux ; en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté. »

Connaissances, capacités et attitudes visées :

- « Exposer une courte argumentation pour exprimer et justifier un point de vue et un choix personnels. → Le choix, sa justification ».
- « S'affirmer dans un débat sans imposer son point de vue aux autres et accepter le point de vue des autres. »
- « Les règles de la discussion en groupe (écoute, respect du point de vue de l'autre, recherche d'un accord . . .).
- « Initiation aux règles du débat. »
- « Initiation à l'argumentation. »
- « Les préjugés et les stéréotypes. »

Exemples de pratique :

- « Pratique de la discussion à visée philosophique autour de situations mettant en jeu des valeurs personnelles et collectives, des choix, ou à partir de situations imaginaires. Approche des préjugés et des stéréotypes à partir de situations de la vie de la classe ou de situations imaginaires tirées de récits, de contes ou d'albums de littérature de jeunesse. Organisation de débats réglés sur ces situations. »

Annexe 4

Extraits du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (BO n° 17 du 23 avril 2015) en lien avec le dispositif :

Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer

Ce domaine permet l'accès à d'autres savoirs et à une culture rendant possible l'exercice de l'esprit critique ; il implique la maîtrise de codes, de règles, de systèmes de signes et de représentations. Il met en jeu des connaissances et des compétences qui sont sollicitées comme outils de pensée, de communication, d'expression et de travail et qui sont utilisées dans tous les champs du savoir et dans la plupart des activités.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun :

Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit.

L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. Il découvre le plaisir de lire.

Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre

Tous les enseignements concourent à développer les compétences méthodologiques pour améliorer l'efficacité des apprentissages et favoriser la réussite de tous les élèves.

Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen

L'École a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen. Dans une démarche de coéducation, elle ne se substitue pas aux familles, mais elle a pour tâche de transmettre aux jeunes les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution de notre pays. Elle permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société. Ce faisant, elle permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen. Ce domaine fait appel :

- à l'apprentissage et à l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous, comme la liberté de conscience et d'expression, la tolérance réciproque, l'égalité, notamment entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations, l'affirmation de la capacité à juger et agir par soi-même ;
- à des connaissances et à la compréhension du sens du droit et de la loi, des règles qui permettent la participation à la vie collective et démocratique et de la notion d'intérêt général ;
- à la connaissance, la compréhension mais aussi la mise en pratique du principe de laïcité, qui permet le déploiement du civisme et l'implication de chacun dans la vie sociale, dans le respect de la liberté de conscience. Ce domaine est mis en œuvre dans toutes les situations concrètes de la vie scolaire où connaissances et valeurs trouvent, en s'exerçant, les conditions d'un apprentissage permanent, qui procède par l'exemple, par l'appel à la sensibilité et à la conscience, par la mobilisation du vécu et par l'engagement de chacun.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres

L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis. Il exploite ses facultés intellectuelles et physiques en ayant confiance en sa capacité à réussir et à progresser. L'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. Il respecte les opinions et la liberté d'autrui, identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise. Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance.

La règle et le droit

L'élève comprend et respecte les règles communes, notamment les règles de civilité, au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement, qui autorisent et contraignent à la fois et qui engagent l'ensemble de la communauté éducative. Il participe à la définition de ces règles dans le cadre adéquat. Il connaît le rôle éducatif et la gradation des sanctions ainsi que les grands principes et institutions de la justice. Il comprend comment, dans une société démocratique, des valeurs communes garantissent les libertés individuelles et collectives, trouvent force d'application dans des règles et dans le système du droit, que les citoyens peuvent faire évoluer selon des procédures organisées. Il connaît les grandes déclarations des droits de l'homme (notamment la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948), la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme, la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 et les principes fondateurs de la République française. Il connaît le sens du principe de laïcité ; il en mesure la profondeur historique et l'importance pour la démocratie dans notre pays. Il comprend que la laïcité garantit la liberté de conscience, fondée sur l'autonomie du jugement de chacun et institue des règles permettant de vivre ensemble pacifiquement. Il connaît les principales règles du fonctionnement institutionnel de l'Union européenne et les grands objectifs du projet européen.

Réflexion et discernement

L'élève est attentif à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actes. Il fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. Il comprend les choix moraux que chacun fait dans sa vie ; il peut discuter de ces choix ainsi que de quelques grands problèmes éthiques liés notamment aux évolutions sociales, scientifiques ou techniques. L'élève vérifie la validité d'une information et distingue ce qui est objectif et ce qui est subjectif. Il apprend à justifier ses choix et à confronter ses propres jugements avec ceux des autres. Il sait remettre en cause ses jugements initiaux après un débat argumenté, il distingue son intérêt particulier de l'intérêt général. Il met en application et respecte les grands principes républicains.

Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative

L'élève coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui. Il respecte les engagements pris envers lui-même et envers les autres, il comprend l'importance du respect des contrats dans la vie civile. Il comprend en outre l'importance de s'impliquer dans la vie scolaire (actions et projets collectifs, instances), d'avoir recours aux outils de la démocratie (ordre du jour, compte rendu, votes notamment) et de s'engager aux côtés des autres dans les différents aspects de la vie collective et de l'environnement. L'élève sait prendre des initiatives, entreprendre et mettre en œuvre des projets, après avoir évalué les conséquences de son action ; il prépare ainsi son orientation future et sa vie d'adulte.

Domaine 4 : les systèmes naturels et les systèmes techniques

Il s'agit d'éveiller sa curiosité, son envie de se poser des questions, de chercher des réponses et d'inventer, tout en l'initiant à de grands défis auxquels l'humanité est confrontée.

Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine

Il initie à la diversité des expériences humaines et des formes qu'elles prennent : les découvertes scientifiques et techniques, les diverses cultures, les systèmes de pensée et de conviction, l'art et les œuvres, les représentations par lesquelles les femmes et les hommes tentent de comprendre la condition humaine et le monde dans lequel ils vivent. Ce domaine vise également à développer des capacités d'imagination, de conception, d'action pour produire des objets, des services et des œuvres ainsi que le goût des pratiques artistiques, physiques et sportives. Il permet en outre la formation du jugement et de la sensibilité esthétiques. Il implique enfin une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité, et contribue à la construction de la citoyenneté, en permettant à l'élève d'aborder de façon éclairée de grands débats du monde contemporain.

Annexe 5 : dessins d'élèves (séance 4)



Annexe 6 : Traces écrites (séances 2, 3, 4 et 5)



On a le droit d'être
une fille ou un garçon
comme on veut.

On a le droit de jouer
avec les jouets que l'on
souhaite.



On peut être un
cow-boy que l'on
soit une fille ou un
garçon.

On peut choisir le
métier que l'on veut.



On ne doit pas mal parler
aux autres.

Une princesse peut sauver
un prince.

La princesse de cette histoire
est très courageuse.



Les filles et les
garçons sont
différents et égaux.

Annexe 7 : Données des questionnaires exprimées en nombre et en pourcentage

DONNÉES du questionnaire recueillies le 17/11/2015 et exprimées en Nombre													
ACTIVITÉS		Passer l'aspirateur	Cuisiner	Bricoler	Etre sauvé-e	Chasser les dragons	Etre professeur-e	Travailler dans la police	Etre coiffeur/coiffeuse	Jouer aux petites voitures	Jouer aux poupées	Utiliser une tablette	TOTAL
GARÇONS	"DE FILLE"	5	3	2	4	0	2	0	2	1	10	0	29
	"DE GARÇON"	0	1	9	1	11	0	5	0	6	0	4	37
	"MIXTE"	6	7	0	6	0	9	6	9	4	1	7	55
FILLES	"DE FILLE"	5	6	0	2	0	2	0	7	1	12	0	35
	"DE GARÇON"	0	0	12	1	12	0	7	2	8	0	1	43
	"MIXTE"	7	6	0	9	0	10	5	3	3	0	11	54
GARÇONS et FILLES (2 sexes)	"DE FILLE"	10	9	2	6	0	4	0	9	2	22	0	64
	"DE GARÇON"	0	1	21	2	23	0	12	2	14	0	5	80
	"MIXTE"	13	13	0	15	0	19	11	12	7	1	18	109
TOTAL		23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	253

DONNÉES du questionnaire recueillies le 05/04/2016 et exprimées en Nombre													
ACTIVITÉS		Passer l'aspirateur	Cuisiner	Bricoler	Etre sauvé-e	Chasser les dragons	Etre professeur-e	Travailler dans la police	Etre coiffeur/coiffeuse	Jouer aux petites voitures	Jouer aux poupées	Utiliser une tablette	TOTAL
GARÇONS	"DE FILLE"	1	2	0	2	0	1	0	1	0	3	1	11
	"DE GARÇON"	0	0	4	0	4	1	0	0	2	0	0	11
	"MIXTE"	10	9	7	9	7	9	11	10	9	8	10	99
FILLES	"DE FILLE"	1	2	0	2	0	0	1	0	0	2	0	8
	"DE GARÇON"	0	0	8	0	2	0	0	0	1	0	0	11
	"MIXTE"	11	10	4	10	10	12	11	12	11	10	12	113
GARÇONS et FILLES (2 sexes)	"DE FILLE"	2	4	0	4	0	1	1	1	0	5	1	19
	"DE GARÇON"	0	0	12	0	6	1	0	0	3	0	0	22
	"MIXTE"	21	19	11	19	17	21	22	22	20	18	22	212
TOTAL		23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	253

DONNÉES du questionnaire recueillies le 17/11/2015 et exprimées en %

ACTIVITÉS		Passer l'aspirateur	Cuisiner	Bricoler	Etre sauvé-e	Chasser les dragons	Etre professeur-e	Travailler dans la police	Etre coiffeur/coiffeuse	Jouer aux petites voitures	Jouer aux poupées	Utiliser une tablette
GARÇONS	"DE FILLE"	45%	27%	18%	36%	0%	18%	0%	18%	9%	91%	0%
	"DE GARÇON"	0%	9%	82%	9%	100%	0%	45%	0%	55%	0%	36%
	"MIXTE"	55%	64%	0%	55%	0%	82%	55%	82%	36%	9%	64%
FILLES	"DE FILLE"	42%	50%	0%	17%	0%	17%	0%	58%	8%	100%	0%
	"DE GARÇON"	0%	0%	100%	8%	100%	0%	58%	17%	67%	0%	8%
	"MIXTE"	58%	50%	0%	75%	0%	83%	42%	25%	25%	0%	92%
GARÇONS et FILLES (2 sexes)	"DE FILLE"	43%	39%	9%	26%	0%	17%	0%	39%	9%	96%	0%
	"DE GARÇON"	0%	4%	91%	9%	100%	0%	52%	9%	61%	0%	22%
	"MIXTE"	57%	57%	0%	65%	0%	83%	48%	52%	30%	4%	78%

DONNÉES du questionnaire recueillies le 05/04/2016 et exprimées en %

ACTIVITÉS		Passer l'aspirateur	Cuisiner	Bricoler	Etre sauvé-e	Chasser les dragons	Etre professeur-e	Travailler dans la police	Etre coiffeur/coiffeuse	Jouer aux petites voitures	Jouer aux poupées	Utiliser une tablette
GARÇONS	"DE FILLE"	9%	18%	0%	18%	0%	9%	0%	9%	0%	27%	9%
	"DE GARÇON"	0%	0%	36%	0%	36%	9%	0%	0%	18%	0%	0%
	"MIXTE"	91%	82%	64%	82%	64%	82%	100%	91%	82%	73%	91%
FILLES	"DE FILLE"	8%	17%	0%	17%	0%	0%	8%	0%	0%	17%	0%
	"DE GARÇON"	0%	0%	67%	0%	17%	0%	0%	0%	8%	0%	0%
	"MIXTE"	92%	83%	33%	83%	83%	100%	92%	100%	92%	83%	100%
GARÇONS et FILLES (2 sexes)	"DE FILLE"	9%	17%	0%	17%	0%	4%	4%	4%	0%	22%	4%
	"DE GARÇON"	0%	0%	52%	0%	26%	4%	0%	0%	13%	0%	0%
	"MIXTE"	91%	83%	48%	83%	74%	91%	96%	96%	87%	78%	96%

Annexe 8 : Données des inventaires des professions exprimées en nombre et en pourcentage.

Données brutes recueillies en nombre le 17/11/2015				Données brutes recueillies en % le 17/11/2015			
Profession avant séquence	Filles	Garçons	Filles et garçons	Profession avant séquence	Filles	Garçons	Filles et garçons
Décorateur	1	0	1	Décorateur	8%	0%	4%
Footballeur	0	1	1	Footballeur	0%	9%	4%
Infirmier	1	0	1	Infirmier	8%	0%	4%
Maçon	0	1	1	Maçon	0%	9%	4%
Mannequin	1	0	1	Mannequin	8%	0%	4%
Militaire	1	1	2	Militaire	8%	9%	9%
Policier	0	4	4	Policier	0%	36%	17%
Pompier	0	3	3	Pompier	0%	27%	13%
Professeur	3	0	3	Professeur	25%	0%	13%
Restaurateur	1	0	1	Restaurateur	8%	0%	4%
Sportif (de combat)	0	1	1	Sportif (de combat)	0%	9%	4%
Toiletteur	1	0	1	Toiletteur	8%	0%	4%
Vétérinaire	2	0	2	Vétérinaire	17%	0%	9%
Ne sait pas	1	0	1	Ne sait pas	8%	0%	4%
TOTAL	12	11	23	TOTAL	100%	100%	100%

Données brutes recueillies en nombre le 05/04/2016				Données brutes recueillies en % le 05/04/2016			
Profession après séquence	Filles	Garçons	Filles et garçons	Profession après séquence	Filles	Garçons	Filles et garçons
Footballeur	0	1	1	Footballeur	0%	9%	4%
Maçon	0	1	1	Maçon	0%	9%	4%
Mannequin	1	0	1	Mannequin	8%	0%	4%
Mécanicien	0	1	1	Mécanicien	0%	9%	4%
Militaire	0	3	3	Militaire	0%	27%	13%
Policier	5	3	8	Policier	42%	27%	35%
Pompier	0	1	1	Pompier	0%	9%	4%
Professeur	3	0	3	Professeur	25%	0%	13%
Restaurateur	1	0	1	Restaurateur	8%	0%	4%
Sportif de combat	0	1	1	Sportif de combat	0%	9%	4%
Ne sait pas	2	0	2	Ne sait pas	17%	0%	9%
TOTAL	12	11	23	TOTAL	100%	100%	100%