



HAL
open science

Les animaux humanisés dans la littérature de jeunesse : modèle pour les élèves, vecteurs de stéréotypes de genre ?

Allan Kihoul, Marine Seynhaeve

► To cite this version:

Allan Kihoul, Marine Seynhaeve. Les animaux humanisés dans la littérature de jeunesse : modèle pour les élèves, vecteurs de stéréotypes de genre ?. Education. 2017. dumas-01613755

HAL Id: dumas-01613755

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01613755>

Submitted on 10 Oct 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

**MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2016 - 2017**

**LES ANIMAUX HUMANISÉS DANS LA LITTÉRATURE DE
JEUNESSE : MODELE POUR LES ELEVES, VECTEURS DE
STEREOTYPES DE GENRE ?**

KIHOUL Allan et SEYNHAEVE Marine

Directeur du mémoire : Jacques Gleyse
Assesseur : Anne Baccon

Soutenu le 15 mai 2017

RÉSUMÉ

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de la lutte contre les stéréotypes de genre à l'école. Elle s'est intéressée aux stéréotypes de genre présents dans la littérature de jeunesse et plus spécifiquement dans les illustrations que l'on trouve dans les albums. Il a été constaté que les illustrations représentant des animaux humanisés sont très chargées en stéréotypes sexistes. À travers la mise en place d'un dispositif tout au long de l'année scolaire de sensibilisation et une attention particulière portée sur le choix des albums lus ou présents en classe, nous avons essayé de proposer un moyen d'y remédier. L'étude a été menée dans deux classes : une de Grande section de maternelle et une classe de CE1. Elle a eu pour objectif de réaliser deux recueils de données à deux moments différents de l'année. Le but était d'observer un changement de réponses chez les élèves en faveur d'une réponse non-stéréotypée. Les résultats des deux classes-tests ont été comparés à quatre classes appelées « témoin ».

REMERCIEMENTS

Nous tenions à adresser notre sincère reconnaissance à plusieurs personnes sans qui ce mémoire n'aurait pu exister.

Tout d'abord, à Monsieur Jacques Gleyse notre directeur de mémoire, pour son accompagnement et ses conseils qui nous ont permis d'avancer dans la réflexion de ce travail. Nous le remercions de nous avoir transmis son intérêt pour agir en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons.

Ensuite nous tenions à remercier nos camarades de l'ESPE de Montpellier ainsi que les professeurs des écoles qui ont accepté d'expérimenter notre étude dans leur classe et qui nous ont permis d'obtenir davantage de résultats :

Mesdames DESCAMPS Jessica, LOURDAIS Corinne, SCHIELE Lydie, COCKENPOT Alice et Monsieur KEIRSBLICK Nicolas

Nous adressons un remerciement tout particulier à nos élèves qui ont participé, sans le savoir, à cette recherche.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	p.1
Les stéréotypes de genre : une école fortement influencée par la société ?	p.1
Quelle est la place du traitement des stéréotypes de genre dans les programmes de l'école primaire ?	p.1
Quel constat faisons-nous des stéréotypes de genre à l'école ?	p.1
Le choix du sujet : renverser une tendance à l'échelle d'une classe ?	p.2
Le milieu d'études : six classes, deux niveaux, des milieux socio-culturels différents	p.3
 PROBLEMATIQUE	 p.3
 PARTIE THÉORIQUE : Des termes à préciser, des amalgames à contrer	 p.4
Qu'entendons-nous par « stéréotypes » et « genre » ?	p.4
La construction de l'identité est-elle nécessairement genrée ?	p.4
L'école épargne-t-elle les enfants des stéréotypes liés au genre ?	p.6
La littérature de jeunesse : un terrain favorable aux stéréotypes de genre ?	p.9
Les personnages anthropomorphisés dans les albums de jeunesse	p.12
Une prise de conscience des métiers du livre ?	p.14
 HYPOTHÈSES : Les albums de jeunesse, fleurons des stéréotypes de genre ?	 p.15
 METHODOLOGIE : Une étude quantitative, des dispositifs différents	 p.16
La question initiale : prémices d'un travail de 5 mois	p.16
Le test de l'ours ou comment les attributs influencent-ils le regard de l'enfant ?	p.17
Les albums détournés : la clé contre les stéréotypes ?	p.19
La question finale : mesure d'une étude de plusieurs mois	p.22
 RESULTATS : Une méthodologie mitigée, des résultats peu probants	 p.24
Analyse du test de l'ours	p.25
Analyse du test « Quel animal serais-tu ? »	p.32
Analyse des changements de choix : Des changements importants, peu significatifs ?	p.33
Analyse des animaux par sexe : Des animaux plébiscités selon le sexe, une différence selon l'âge ?	p.35
Analyse des justifications : Une procédure indispensable, un résultat mitigé	p.38
Limite des résultats : Des résultats biaisés par le dispositif ?	p.41
 PROLONGEMENT	 p.42
 CONCLUSION	 p.44
 Annexes	 - 1 -
Bibliographie	- 36 -

INTRODUCTION

Les stéréotypes de genre : une école fortement influencée par la société ?

Actuellement notre société est influencée de part et d'autre par les stéréotypes de genre. Depuis les années 1960, de fortes revendications égalitaires entre les sexes émergent. Néanmoins en 2017, soit près de 57 ans après l'apparition des premiers mouvements féministes, les stéréotypes de genre persistent. Si des progrès ont été perceptibles nous allons voir que les élèves d'aujourd'hui restent encore très influencés, dès leur plus jeune âge, par des stéréotypes culturels liés au genre.

La Loi pour la Refondation de l'école lancée par le ministre de l'Éducation Nationale de l'époque, Vincent Peillon, en 2013 a priorisé et mis en avant un certain nombre de concepts. Parmi les champs que recouvre cette loi, l'égalité filles-garçons a été l'un des fers de lance des réformes scolaires. Dans le souci permanent d'une école inclusive, bienveillante et refusant toutes les discriminations, l'égalité entre les filles et les garçons s'est vue confier une place forte. Des mesures sont notamment venues confirmer cette tendance, on peut citer la très controversée « ABCD de l'égalité » qui a vu de nombreuses incompréhensions chez certaines familles et a porté le débat sur les amalgames naissants entre le genre et le sexe.

Quelle est la place du traitement des stéréotypes de genre dans les programmes de l'école primaire ?

Programme de maternelle :

À travers les situations concrètes de la vie de la classe, une première sensibilité aux expériences morales (sentiment d'empathie, expression du juste et de l'injuste, questionnement des stéréotypes...) se construit. Les histoires lues, contes et saynètes y contribuent ; la mise en scène de personnages fictifs suscite des possibilités diversifiées d'identification et assure en même temps une mise à distance suffisante. - Ministère de l'Éducation nationale, Bulletin officiel pour le programme de l'école maternelle (2015, p.3)

Programme de cycle 2 : (2016, p.58)

Le travail sur les stéréotypes liés au genre se pratique en Enseignement Moral et Civique. Il s'insère dans la partie "La sensibilité : soi et les autres", les élèves doivent apprendre à accepter les différences et notamment par le respect des pairs. Il est question de faire prendre conscience des atteintes à la personne d'autrui dont le sexisme.

Quel constat faisons-nous des stéréotypes de genre à l'école ?

La fin du XXème siècle a été marquée par une croissance fulgurante d'édition d'albums et de romans pour enfants. Nous ne pouvons que nous réjouir de cette offre toujours plus croissante de livres pour enfants tout aussi attrayants soient-ils. L'édition de livres pour la jeunesse, surtout, est devenue un marché très lucratif. Les maisons d'édition rivalisent d'ingéniosité marketing pour

attirer les jeunes enfants ; ce qui, dans un sens, est une excellente nouvelle. Cependant, il nous est apparu de manière assez flagrante que les étales de livres pour enfants dans les librairies sont très stéréotypées fille ou garçon. Pour faire le choix d'un livre, l'enfant doit en général se diriger soit dans le rayon des filles, soit dans le rayon des garçons. Ils sont en général bien identifiables : rose et paillettes pour le rayon des filles et bleu et couleurs foncés pour celui des garçons. Cela nous semble dommageable car la mission première d'une histoire est de développer l'imaginaire, et non pas de développer un imaginaire de fille et un imaginaire de garçon. Il en va de même pour les livres d'histoires du soir par exemple. Ceux-ci ont pour fonction d'apaiser l'enfant avant de se coucher et de créer un moment ritualisé de transition vers l'endormissement de l'enfant. Il existe un très grand choix de livres d' « histoires du soir », mais surtout d' « histoires du soir pour les filles » et d' « histoires du soir pour les garçons ». Lors de ce moment ritualisé d'endormissement, il y aurait donc des histoires à raconter spécifiquement aux filles et aux garçons. Pourtant c'est l'idée du rituel qui est important ici.



Il s'agit d'un exemple parmi tant d'autre, qui nous amène à nous interroger sur l'offre proposée aux enfants en matière de littérature de jeunesse. La ligne éditoriale étant soumise au diktat du « produit vendeur », nous nous devons d'être attentifs au choix des livres que nous souhaitons mettre à la disposition de nos élèves afin de ne pas favoriser les stéréotypes véhiculés dans la littérature de jeunesse.

Le choix du sujet : renverser une tendance à l'échelle d'une classe ?

Notre choix s'est porté sur ce thème pour deux raisons principales ; la première d'ordre purement personnel et la seconde étant de nature plus professionnelle, les deux étant liées. Personnellement, c'est une problématique qui nous intéresse dans la société actuelle, très marquée par le patriarcat, que cela soit au niveau des salaires ou de la représentation des femmes en politique par exemple. C'est un thème foncièrement passionnant puisqu'il nous interroge sur ses origines, sur ses causes, ses conséquences et le fait de traiter d'un pareil sujet à l'école, aux balbutiements de la formation des stéréotypes, est un grand défi. En tant que néo-professeurs, nous avons à cœur de comprendre ces modèles de pensées, pour à la fois mieux les appréhender mais aussi pour tenter de

les atténuer dans la mesure du possible afin de proposer un enseignement objectif et dépourvu de toutes formes de discriminations. En tout cas, ce thème nous interroge et nous mobilise pour *a minima*, mais toujours dans l'optique d'afficher de grandes ambitions, ne pas accentuer les stéréotypes présents ou en construction chez les enfants dont nous avons la responsabilité.

Ensuite, sur le pan plus professionnel, nous avons vu que la place attribuée à l'égalité filles-garçons dans l'esprit des nouveaux programmes insufflés par la Loi de la Refondation de l'école et dans le référentiel de compétences communes à tous les professeurs était centrale. Il est donc un choix d'autant plus évident qu'il est d'actualité et traité comme une priorité par l'institution dont nous sommes partie prenante.

Le milieu d'études : six classes, deux niveaux, des milieux socio-culturels différents

Notre échantillon sera basé sur 6 classes. Trois classes de Grande section de maternelle et trois classes de CE1. Ces classes ont été choisies en fonction de différents critères ; en effet, enseignant dans des milieux socio-culturels plutôt favorisés, il paraît plus pertinent d'introduire une classe de chaque niveau qui se situe dans un Réseau d'Éducation Prioritaire (REP+) afin d'objectiver au mieux les résultats de notre recherche. De façon plus précise, nous aurons nos deux classes, dans lesquelles nous allons mettre en place la méthodologie qui va être détaillée dans les lignes qui suivent, et quatre classes témoins ; deux par niveau de classe.

PROBLEMATIQUE

Au regard de ces constatations, nous en sommes arrivés aux problématiques suivantes :
« Dans quelle mesure les personnages zoo-anthropomorphisés des albums de jeunesse véhiculent-ils des stéréotypes de genre, et en quoi influencent-ils la projection de l'identité sexuée des élèves ? L'enseignant peut-il contribuer au sein de sa classe à atténuer l'identification genrée à des personnages zoo-anthropomorphisés, à travers des lectures d'albums moins stéréotypés ? »

PARTIE THÉORIQUE

Des termes à préciser, des amalgames à contrer

Qu'entendons-nous par « stéréotypes » et « genre » ?

Comme nous l'avons évoqué, notre société est marquée par des stéréotypes sur les hommes et les femmes. « Les stéréotypes sont des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalités, mais souvent aussi des comportements, d'un groupe de personnes. » (Leyens, Yzerbyt, & Schadron, 1996). Autrement dit, les stéréotypes renvoient à des raccourcis de la pensée qui forgent une opinion toute faite sur un trait de personnalité attribué d'office à une catégorie de personnes.

De manière générale, la plupart des gens ne se posent pas de questions concernant les stéréotypes liés au genre. Pour une majorité d'individus, le sexe et le genre sont liés : le féminin renvoie à la femme et le masculin renvoie à l'homme. Cela correspond à des évidences qui ne doivent pas être remises en question afin de ne pas perturber un ordre établi. Or, il faut distinguer le sexe biologique du genre. D'après Oakley (1972) : « le "sexe" renvoie à la distinction biologique entre mâles et femelles, tandis que le genre renvoie à la distinction culturelle entre les rôles sociaux, les attributs psychologiques et les identités des hommes et des femmes. » Il ajoute que « le genre est un terme qui renvoie à la culture : il concerne la classification sociale en masculin et féminin. » (Oakley, 1972, p. 16). Le concept de genre renvoie donc au fait que l'identité sexuée est associée à une image fantasmée qui influence les comportements. La philosophe Elsa Dorlin ajoute à propos du concept de genre que c'est « la construction sociale du féminin et du masculin à travers l'histoire des normes, les valeurs, la culture... ».

Par analogie, les stéréotypes liés au genre renvoient à des idées reçues à propos du comportement, des attitudes attendues en fonction du sexe d'une personne. Ces stéréotypes de genre sont tellement forts qu'ils induisent des comportements presque « conventionnels » de la part des parents envers leurs enfants, de manière consciente ou inconsciente.

La construction de l'identité est-elle nécessairement genrée ?

Dès notre plus jeune âge, en fonction de notre sexe biologique, notre entourage a une influence très forte dans la construction de notre identité sexuée. La notion d'identité sexuée recouvre le sentiment d'appartenir à un sexe et l'appropriation des caractéristiques définies culturellement qui lui sont reliées¹. L'anthropologue américaine Margaret Mead est la première à parler des « rôles sexuels ». Dans « Mœurs et sexualité en Océanie », elle montre que ce qui est

¹ Le Maner Idrissi, 1997

appelé « tempérament » par les psychologues (ensemble de traits de caractère, comme la douceur, la violence, la créativité) ne découle pas directement du sexe biologique, mais est diversement construit selon les sociétés². Selon la société dans laquelle on se trouve, certains attributs sont connotés féminin ou masculin – cela est défini socialement en fonction des coutumes d’une société. Inconsciemment, nous avons tous des attentes concernant le genre d’un individu en fonction de son sexe. Si les attentes ne correspondent pas à ce qui est défini socialement, un garçon sera qualifié « d’efféminé » et une fille de « garçon manqué ». C’est ce qu’Andrée Michel appelle une insinuation sexiste.

Le sexe biologique est la première chose que les parents apprennent sur leur enfant. Dès les premiers mois de grossesse, l’enfant va être porteur des fantasmes de ses parents. En effet, ces derniers vont se projeter dans l’avenir, imaginer l’enfant en fonction de son sexe, de ce qu’ils aimeraient le voir devenir. L’enfant est donc déjà porteur d’une identité fantasmée projetée par ses parents. Dès la naissance, la construction identitaire de l’enfant va être directement suggestionnée par son entourage. Celui-ci n’étant pas neutre par rapport à l’environnement social, il ne fait que reproduire et transmettre des modèles et des normes intériorisés. D’après les recherches de Lézine et al. (1975) et de Robin (1980), les parents adoptent une attitude différente lors de la tétée, de la toilette, des jeux en fonction du sexe biologique de l’enfant. Les petits garçons seraient manipulés de manière plus tonique que les petites filles par exemple.

Progressivement l’enfant va appréhender et construire la signification de ce qu’est être de sexe masculin ou être de sexe féminin (...) en fonction des comportements, attitudes et apparences que la société attribue à chaque sexe. C’est vers l’âge de 5-7 ans que les enfants comprennent que le sexe d’un individu est déterminé biologiquement. Murcier, N. (2005, p2-3)

A l’âge où ils entrent à l’école élémentaire (voir même bien avant), les enfants ont déjà de nombreuses représentations de ce qu’est être un homme ou un garçon et être une femme ou une fille. Ils sont capables de différencier une personne de sexe masculin d’une personne de sexe féminin, car ils ont déjà intégré les codes qui définissent l’appartenance à l’un des deux sexes.

Entre 4 et 6 ans, l’enfant se dégage progressivement de l’empreinte familiale. Il est amené à fréquenter une pluralité de milieux de vie (crèche, école entre autres), ce qui amène une diversification des modèles d’identification. Devenant capable de se percevoir de sexe féminin ou masculin, il va identifier parmi son entourage les personnes du même sexe qui vont devenir des modèles. Puis progressivement il va moduler ses activités d’imitation et ses comportements en fonction d’attentes perçues relatives aux différents rôles de sexes.³

L’environnement social n’est pas l’unique vecteur lui permettant de construire son identité sexuée, ainsi que l’image qu’il aura des différents rôles sexuels,

² Chauvin et al. (2012)

³ Dafflon Nouvelle (2006)

(...) l'enfant ne se forge pas une représentation du monde qui l'entoure simplement par l'observation directe de son cadre familial. Beaucoup de ses apprentissages sont médiatisés par différents vecteurs tels que la télévision – au travers de la publicité, des films, des dessins animés, etc. (Le Maner-Idrissi, 1997).

Une multitude de facteurs va donc permettre à l'enfant de se construire. Parmi ces facteurs, l'école qui est un des lieux où l'enfant passe le plus de temps. Nous allons voir maintenant de quelle manière l'école influence les jeunes enfants en matière de stéréotypes liés au genre.

L'école épargne-t-elle les enfants des stéréotypes liés au genre ?

L'École de la République se doit de transmettre les valeurs de liberté, de fraternité et d'égalité. Mais l'égalité entre les sexes est-elle vraiment respectée au sein de l'École ? Dès les années 1960, l'Éducation nationale a affiché une volonté de promouvoir "l'égalité entre les sexes"⁴. Cette volonté a été renforcée par la Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les hommes et les femmes dans le système éducatif. Elle a été signée pour la période 2013-2018 et sera régulièrement suivie et évaluée par comité de pilotage composé de représentant(e)s des ministères, par des expert(e)s qualifié(e)s et des associations. Dans cette convention, on peut y lire que l' "une des missions du système éducatif est de faire réussir les filles et les garçons, cela implique de que les valeurs humanistes d'égalité et de respect entre les femmes et les hommes, les filles et les garçons, soient transmises et comprises dès le plus jeune âge." Pourtant les constats d'inégalités demeurent et sont évoqués dans cette convention, notamment dans "la manière d'interroger, de donner la parole, de noter, de sanctionner et évidemment d'orienter, révèlent des représentations profondément ancrées sur les compétences supposées des unes et des autres."

La convention est articulée autour de trois chantiers prioritaires qui seront déclinés dès 2013 :

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

À travers ces prises de conscience et proposition d'engagement, il semble évident que l'Éducation nationale affiche sa volonté de favoriser l'égalité entre les filles et les garçons.

La convention a également mis en évidence que pour transmettre cet « apprentissage de modèles relationnels respectueux et égalitaires » cela supposait « une attention portée au choix des manuels scolaires dès le primaire, ainsi que des livres de littérature jeunesse proposés dans les classes ».

⁴ On peut citer la *Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'éducation*, signée en octobre 1960 ou les quatre circulaires concernant l'admission des filles dans les sections industrielles publiées entre 1966 et 1969.

En effet, en dépit de la volonté de l'Education nationale, il semblerait que plusieurs études s'accordent pour dire que les contenus scolaires seraient porteurs de stéréotypes.

De nombreux travaux (Lelièvre et Lelièvre, 2000) montrent qu'en matière de contenus scolaire et d'iconographie, les rôles masculins et féminins sont stéréotypés. Les femmes sont, malgré leur présence sur le marché du travail, présentées aux fourneaux ou préoccupées de leur corps ou d'éducation des enfants et de l'hygiène domestique alors que les garçons et les hommes, veillent au monde et se préoccupent de savoirs, d'explorations et de découvertes et de démocratie. Acherar, L. (2003, p18).

Représenter globalement les femmes aux fourneaux ou bien dans des situations d'hygiène domestique dans les manuels scolaire (notamment dans des textes ou dans des problèmes en mathématiques par exemple) est considéré comme étant du sexisme. « Il y a sexisme quand les textes et les illustrations des manuels scolaires et des livres pour enfants décrivent hommes et femmes, garçons et filles, dans des fonctions stéréotypées qui ne reflètent pas la diversité des rôles.»⁵

Andrée Michel explique qu'il existe deux catégories de sexisme à l'école :

Le sexisme explicite, quand les livres pour enfants et les manuels scolaires ne décrivent les hommes, les femmes, les garçons et les filles que dans des rôles figés, stéréotypés, conventionnels, sans tenir compte de la diversité des situations existant dans la réalité; le sexisme latent, quand ces ouvrages, décrivant la réalité d'une société où les femmes et les filles sont infériorisées par rapport aux hommes et aux garçons, ne tentent pas de remettre en question cette prétendue infériorité ou ne font pas découvrir aux enfants des situations (même encore rares) où les femmes et les filles prouvent qu'elles sont les égales des hommes et des garçons.

Les manuels scolaires et les livres ne sont pas l'unique influence pour les enfants. Les enseignants sont des adultes de référence pour eux. Il est donc naturel qu'ils soient considérés malgré eux comme des modèles. L'enseignant est un des premiers contacts de l'enfant avec le monde des adultes. Il semble important que les enseignants prennent conscience qu'ils peuvent transmettre de manière inconsciente et involontaire, des préjugés sexistes en les identifiant afin de pouvoir les dissiper. C'est effectivement à travers une multitude de processus quotidiens très fins, que les enseignants contribuent à faire vivre aux filles et aux garçons des expériences très différentes qui aboutissent à des positions inégales des filles et des garçons. L'agitation des garçons est davantage tolérée en classe que celle des filles par exemple⁶. Les garçons reçoivent un enseignement plus personnalisé et une plus grande part d'attention que les filles, quel que soit le sexe de l'enseignant.⁷ Il a été observé que les garçons recevaient davantage de compliments sur leurs performances de la part des enseignants, alors que ceux adressés aux filles concernent leur conduite, leur écriture.⁸ Tous ces éléments de la vie quotidienne dans le système scolaire, montrent

⁵ MICHEL, 1986

⁶ Mosconi, (2001)

⁷ Duru-Bellat (1990)

⁸ De Boissieu (2009), p.3

que, dans l'ensemble, l'école a tendance à laisser agir les mécanismes sociaux du genre tels qu'ils existent dans l'ensemble de la société.⁹

Tout ceci n'est pas sans conséquence. Il semblerait que les filles réussissent plutôt mieux à l'école et entrent plus jeunes que les garçons dans l'enseignement supérieur. Elles semblent d'ailleurs plus adaptées aux études car plus sérieuses, assidues et mieux organisées. Néanmoins, elles sont globalement moins sûres d'elles et plus pessimistes à l'approche des examens, alors que les garçons se perçoivent meilleurs que les filles, ils ont une estime d'eux-mêmes qui les prépare mieux aux filières dans lesquelles la logique de compétition est la plus développée (filières scientifiques, classes préparatoires)¹⁰.

Le site officiel du ministère de l'Éducation nationale déplore que

Malgré leurs bonnes performances scolaires les filles ne diversifient pas assez leur choix d'orientation : dans l'enseignement professionnel, 8 filles sur 10 se regroupent dans les 4 spécialités de services (secrétariat, comptabilité, commerce, sanitaire et social) quand les garçons font des choix beaucoup plus variés. (Brugilles et al., 2009)

L'étude¹¹ de Corinne de Boissieu qui s'est intéressée aux interactions entre des enseignants et des élèves de petite et moyenne sections, démontre que dès la maternelle les enfants apprennent à devenir des élèves-filles et des élèves-garçons. Les enseignants contribuent ainsi à conditionner les élèves de manière totalement inconsciente, à des postures comportementales attendues pour les filles et pour les garçons.

Ces dernières années, de nombreux débats dénoncent l'absence ou la sous-représentation des femmes dans les programmes de l'Éducation nationale. Que cela soit en histoire ou en littérature, trop peu de femmes ayant marquées leur époque, sont abordées en classe. Depuis plusieurs années, des enseignants, des philosophes, des écrivains et bien d'autres souhaitent activement qu'une femme soit au programme du baccalauréat de français. C'est seulement cette année, en 2017, que pour la première fois, une femme figure au programme pour les élèves de terminales L.

Les garçons ont de nombreux modèles identificatoires, on cite beaucoup de "grands hommes" mais pas de "grandes femmes" (...) Les filles, donc, manquant de modèles de leur sexe, risquent d'avoir du mal à imaginer qu'elles pourraient apporter une contribution personnelle à un domaine de pratique sociale ou politique ou à la culture, la science ou l'art. Et - plus grave encore - les garçons de leur côté sont confortés dans leur conviction que les hommes sont supérieurs aux femmes, puisqu'il y a de nombreux "grands hommes" ou "héros culturels" et pas de "grandes femmes" ou d' "héroïnes culturelles". (Mosconi, article sur Eduscol)

Comme le dit Andrée Michel : « Eduquer (...) ce n'est pas conforter une discrimination qui assigne aux femmes une situation d'infériorité, c'est au contraire travailler à changer cette situation

⁹ Mosconi N

¹⁰ De Boissieu (2009), p.3

¹¹ De Boissieu (2009)

d'inégalité entre les sexes. »¹² Ainsi l'école doit promouvoir l'égalité des chances or les stéréotypes qui y demeurent et l'absence de modèles féminins pour les filles pourraient brider certaines filles concernant leurs potentiels. Il faut promouvoir des images positives des femmes et développer chez les filles la capacité à s'estimer.

La littérature de jeunesse : un terrain favorable aux stéréotypes de genre ?

Les albums illustrés s'adressent à des enfants pré-lecteurs ou lecteurs débutants. Très jeunes la plupart les enfants manipulent des albums d'images puisqu'il en existe pour les tout-petits sous la forme d'albums cartonnés ou en plastique. Comme l'expliquent Brugeilles et al. :

Les albums visent certes à familiariser l'enfant avec l'écrit, à le distraire, à stimuler son imagination, mais surtout à accompagner la découverte du monde, du corps et des émotions, des relations familiales et avec autrui, à encourager l'apprentissage de valeurs, en un mot à favoriser la socialisation et l'intériorisation de normes.¹³

Proposant aux enfants des histoires mettant en scène des problématiques que ces derniers peuvent rencontrer, ils sont porteurs de modèles identificatoires. Ils ont pour but de proposer des issues aux conflits et problématiques qui se jouent dans la petite enfance.

Ainsi « les livres que les enfants lisent contribuent à les préparer dans leurs rôles d'homme et de femme »¹⁴ puisqu'ils vont être porteurs des valeurs, des normes de la société qu'il fréquente.

D'après Marie Manuelian :

À la fin des 1960, en France, la littérature de jeunesse véhicule essentiellement un discours conventionnel, notamment pour tout ce qui concerne la représentation d'une différenciation par le genre : la famille, les métiers (ou pas), les différents rôles, les valeurs induites... (Manuelian et al., 2016, p.4)

Nous allons voir dans cette partie si cette idée persiste encore aujourd'hui. L'étude menée par Brugeilles et al. (2002) s'est intéressée à plus de 530 albums à destination de la jeunesse. Elle apporte, entre autres, que sur ce panel les personnages présents dans les albums sont en proportion plus élevés de sexe masculin, comme nous l'indique le tableau ci-dessous :

« Proportion d'albums présentant des personnages féminins et masculins selon la génération (en %) »

Personnage	Masculin	Féminin
Adulte	62,8	56,6
Enfant	56,8	42,5
Ensemble	90,1	72,8

Lecture : 62,8 % des albums mettent en scène un adulte de sexe masculin.

Source : étude de 537 albums illustrés destinés aux 0-9 ans publiés pour la première fois en France en 1994. »

¹² Michel (1986)

¹³ Brugeilles, C., Cromer, I. et Cromer, S. (2002, p264)

¹⁴ Michel, (1986)

Ce qui signifie que les enfants qui sont familiers des albums de jeunesse, vont avoir davantage de figures d'identification de sexe masculin.

Si de nombreuses études s'accordent à dire que la présence de personnages masculins est majoritaire dans les albums de jeunesse, Nathalie Magnan-Rahimi s'interroge à propos de cette représentation majoritaire, est-elle liée à des paramètres idéologiques ou économiques ?

« La représentation très majoritaire de personnages masculins ne serait-elle pas le reflet de considérations commerciales (on sait que le lectorat masculin est aujourd'hui moins facile à attirer), plutôt qu'une véritable domination « sociologique » du genre masculin ? » (Manuelian et al., 2016)

C'est une idée que l'on ne peut négliger. Néanmoins, il n'en reste pas moins vrai que les filles ont le plus souvent à s'identifier ou à se projeter dans des histoires où les personnages sont de sexe masculin.

L'étude de Brugeille et al. s'est attelée à quantifier la manière dont les personnages masculins et les personnages féminins étaient représentés. À propos des activités des personnages, il se dégage que les personnages féminins dans ce panel d'albums, sont essentiellement occupées aux tâches ménagères :

Par ordre d'importance, cuisiner (13,9 % des mères contre 6,4 % des pères), servir à table et mettre la table (12,8 % des mères contre 2,6 % des pères), s'adonner aux travaux ménagers de toutes sortes, la vaisselle, la couture, le linge, le rangement. Le symbole de cette assignation aux tâches domestiques est le tablier, porté par 20,8 % des mères (3,2 % des pères). Brugeilles, C., Cromer, I. et Cromer, S. (2002, p286)

Autrement dit : les femmes ou les mères dans les albums de jeunesse sont usuellement des femmes au foyer, ou des femmes dont la principale occupation est l'entretien du foyer.

Les personnages masculins quant à eux, sont représentés le plus souvent dans les activités suivantes :

Ils jardinent (6,4 % des pères et 2,5 % des mères) ou bricolent (5,8 % des pères, 1 % des mères). Dans la maison, ils se reposent aussi davantage, en lisant le journal (9,0 % des pères et 1,5 % des mères), en écoutant la radio et la télévision (6,4 % des pères et 2,0 % des mères). Les lunettes sont leur attribut fétiche : 12,2 % en portent (4 % des mères). Brugeilles, C., Cromer, I. et Cromer, S. (2002, p286)

L'image des hommes ou des pères, qui se profile, les représente comme des intellectuels comparés à leurs compagnes. Ils lisent, écoutent les informations, ils sont souvent représentés comme étant plus bricoleurs, capables de réparer une voiture par exemple. Ils semblent plus tournés vers l'extérieur du foyer que les femmes. Le symbole qui leur est attribué, les lunettes, accentue cet idée d'intellectualisme, alors que les femmes sont affublées d'un tablier de ménagère.

D'après l'INSEE (Institut National de la Statistiques et des Etudes Economiques), les femmes au foyer sont de moins en moins nombreuses et les femmes sont de plus en plus actives sur le

marché du travail¹⁵. Malgré ce constat, dans les albums pour la jeunesse, le travail reste une activité profondément masculine :

32 % des albums montrent un homme au travail et 15 % une femme. À cet écart s'ajoute une inégalité criante : les femmes, humaines ou animales habillées, restent cantonnées dans les métiers de l'enseignement, des soins aux enfants et du commerce. Brugeilles, C., Cromer, I. et Cromer, S. (2002, p278)

Une fois encore, en matière d'emploi, les femmes dans les albums ne sont pas représentées dans des postures de dirigeantes ou ayant des postes à responsabilités.

Ainsi, ne présenter des femmes qu'en tant qu'épouses ou mères, sans jamais les montrer comme autonomes par rapport à un mari ou à des enfants, revient à montrer aux enfants, de manière sournoise, que les femmes n'existent qu'en tant qu'épouse dépendante d'un mari ou qu'en tant que mère subordonnée aux besoins des enfants. (Ferrez & Dafflon-Novelle, 2003)

Dafflon-Novelle dans un autre article dit également que :

Le fait que les personnages de filles soient moins nombreux et moins valorisés que les personnages de garçons engendre un moindre choix en matière de lecture pour les filles. En effet, les enfants préfèrent lire un livre dont le personnage principal est du même sexe qu'eux-mêmes. Par voie de conséquence, cet éventail plus restreint de modèles d'identifications et de références peut provoquer une baisse de l'estime de soi. (Dafflon-Novelle, 2003, p. 5)

Andrée Michel explique que « la faiblesse de caractère, selon la recherche menée par Lise Dunnigan, est évaluée d'après les comportements de peur, de désarroi, de dépendance, d'impuissance, de fuite, tandis que la force de caractère signifie bravoure, sang-froid, aptitude à commander ou sens des responsabilités »¹⁶. Dans les histoires traditionnelles pour les enfants, les femmes ou les héroïnes sont souvent décrites dans une posture de dépendance par rapport aux hommes. Les histoires de princes et de princesses regorgent de ce type de situations de dépendance. En effet, la princesse est souvent apeurée, abandonnée, impuissante et va avoir besoin de la bravoure du prince téméraire pour se sortir d'une situation. Cela renvoie à un sexisme latent, tel qu'il est décrit par l'auteure : ainsi il en ressort que les femmes ont un caractère faible et les hommes ont un caractère fort.

Williams et Bennett (1975) ont répertorié les différents qualificatifs associés aux stéréotypes de genre. Ils ont ainsi établi deux tableaux dans lesquels sont indiqués, d'une part les adjectifs liés au féminin, d'autre part les adjectifs liés au masculin.

¹⁵ « En France, en 2011, 15 millions de femmes sont âgées de 20 à 59 ans et ne sont plus étudiantes. Parmi elles, 2,1 millions, soit 14 %, sont des « femmes au foyer » : elles vivent en couple et sont inactives (au sens du Bureau international du travail), c'est-à-dire qu'elles ne travaillent pas et ne sont pas au chômage. Vingt ans plus tôt, elles étaient 3,5 millions, soit 24 % des femmes âgées de 20 à 59 ans non étudiantes. »

Source : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281066>

¹⁶ Michel (1986)

Adjectifs associés aux femmes:

Affectueux/affectueuse	Doux/douce	Pleurnicheur/pleurnicheuse
Attentif/attentive	Élogieux/élogieuse	Préoccupé(e)
Attirant(e)	Emotionnel(le)	Prudent(e)
Capricieux/capricieuse	Excitable	Rêveur/rêveuse
Charmant(e)	Faible	Sentimental(e)
Charmeur/charmeuse	Sensible	Complaisant(e)
Persévérant(e)	Frivole	Sophistiqué(e)
Cœur tendre	Humble	Soumis(e)
Délicate	Nerveux/nerveuse	Volubile

Adjectifs associés aux hommes :

Affirmatif /affirmative	Désordonné(e)	Indépendant(e)
Agressif /agressive	Dominant (e)	Inexcitable
Ambitieux /ambitieuse	Vantard(e)	Logique
Autocratique	Endurant(e)	Cruel(le)
Aventureux /aventureuse	Énergique	Rationnel(le)
Bruyant (e)	Enjoué(e)	Réaliste
Casse-cou	Entreprenant (e)	Grossier(e)
Confiant	Excitable	Robuste
Constant	Ferme	Sans-émotion
Courageux /courageuse	Fort(e)	Sévère

De cette étude, il en ressort que les femmes sont considérées comme gentilles soumises et dépendantes de leurs émotions. Alors que les hommes sont perçus comme durs et plus terre à terre.

Les personnages anthropomorphisés dans les albums de jeunesse

Dans les albums pour enfants, on observe une part importante d'albums illustrés dont les personnages sont des animaux. Comme nous l'avons indiqué précédemment, les albums pour les enfants sont souvent l'occasion d'évoquer des problématiques se déroulant durant l'enfance. Ainsi, les animaux présents dans les albums pour enfants sont souvent anthropomorphisés. Bruegilles et al. expliquent ce terme ainsi :

Les animaux anthropomorphes, dits humanisés ou habillés, ayant une apparence animale plus ou moins imaginaire. Ils sont dotés d'un comportement essentiellement humain, les critères (non cumulatifs) les plus importants du comportement humain étant être habillé, être debout, vivre dans une maison, avoir des activités spécifiquement humaines (exemple : un manchot va à la crèche, un rat travaille). Bruegilles, C., Cromer, I. et Cromer, S. (2002, p268)

L'animal est un support idéal pour les auteurs et illustrateurs de jeunesse, il permet la généralisation et la distanciation avec ce qui se joue dans l'histoire. Par ailleurs, il autorise aussi « la

simplification et la hiérarchisation du monde, le maintien d'un *statu quo* dans l'ordre social et notamment dans les rapports entre les sexes. »¹⁷

Les personnages humanisés « permettent aux auteurs de s'adonner à cœur joie à des symboles sexistes (...) et de faire passer des modèles de comportement et de relations qui malgré le sexisme généralisé des albums, apparaîtraient choquants chez des hommes et des femmes d'aujourd'hui. »¹⁸ Cela rejoint, les stéréotypes qui ont été évoqués plus haut. Avec les personnages humanisés, ces stéréotypes sont renforcés. En effet, lorsqu'il s'agit de personnages anthropomorphisés pour distinguer les personnages féminins des personnages masculins, les illustrateurs attribuent des accessoires féminins de coquetterie comme le rouge à lèvres ou des nœuds dans les cheveux.¹⁹ Certains animaux anthropomorphisés féminins se voient même attifés d'une poitrine.

La fonction maternelle est omniprésente dans les albums (40,4 %) et apparaît comme le modèle dominant de l'adulte féminin, surtout pour les humains : seuls 20 % des albums d'humains et 25 % des albums d'animaux humanisés proposent un personnage féminin adulte qui n'incarne pas de fonction maternelle. Brugeilles, C., Cromer, I. et Cromer, S. (2002, p277)

D'autres travaux se sont intéressés aux choix des animaux en fonction du caractère du personnage :

Les héros de sexes masculin sont beaucoup plus fréquemment imaginés dans la peau d'animaux puissants ou très présents dans l'imaginaire collectif des enfants, comme les ours, animaux de la savane, loups, lapins. A l'opposé, les héroïnes sont davantage représentées sous les traits de petits animaux ou d'insectes, comme les souris ou les guêpes. (Ferrez & Dafflon-Novelle, 2003)

Autrement dit les héroïnes, qui sont déjà peu nombreuses, sont des petits animaux discrets ou des animaux fragiles, alors que les héros sont puissants, féroces, forts. Le choix identificatoire est une fois encore en défaveur des petites filles.

Brugeilles et al. ont mené en 2009, une autre étude quantitative sur les ouvrages à destination de la jeunesse recommandés par le ministère de l'Éducation nationale. Cette étude a porté sur trois genres littéraires et 118 livres de la bibliographie de 2002, soit 70 récits, 35 albums et 13 bandes dessinées.

Les résultats qu'elles ont obtenus démontrent que le « sexe masculin règne en maître, (...) que ce soit chez les protagonistes ou les figurants »²⁰. De plus, il y a « davantage de personnages masculins par histoire, les places de premier plan réservées en priorité aux personnages masculins. »²¹

Ces ouvrages contiennent certes, des personnages féminins et masculins, mais « cette co-présence est trompeuse : ce n'est pas une mixité égalitaire. La prédominance masculine numérique

¹⁷ Guillaumin, 1992

¹⁸ Cromer, Turin (1997), p.6

¹⁹ Dafflon-Novelle (2006)

²⁰ Brugeilles et al., 2009

²¹ Brugeilles et al., 2009

s'accompagne d'une dominance sur l'autre sexe, révélée par l'étude des personnages qui en sont les héros. »²²

Les tendances observées dans leur étude sur plus de 530 albums que nous avons précédemment citée, semblent être les mêmes dans cette dernière. Concernant l'activité professionnelle des personnages :

L'insertion dans la vie professionnelle est connue pour 64 % des hommes et seulement 28 % des femmes (...) les jeunes lecteurs et lectrices ont la possibilité de rencontrer 112 protagonistes masculins, et seulement 19 protagonistes féminins, exerçant une activité professionnelle. (Brugilles et al., 2009)

Une fois encore, les histoires préconisées par l'Éducation Nationale renvoient à des rôles et à une image traditionnelle du monde du travail qui n'impulsent aucun changement et qui sont loin de favoriser la mixité et l'égalité entre femmes et hommes en matière d'orientation scolaire et d'insertion professionnelle. On ne peut que regretter que les histoires sélectionnées ne montrent pas plus de modèles en cohérence avec la volonté de diversifier l'insertion professionnelle féminine.

Concernant les activités des personnages, ici aussi, même constat :

Les femmes sont plutôt ancrées dans la sphère privée, leur activité professionnelle est rare et de surcroît limitée à des domaines traditionnellement féminins. Les hommes, quant à eux, ne sont pas exclus de la sphère privée mais ils sont bien plus souvent inscrits dans le monde du travail. (Brugilles et al., 2009)

Une prise de conscience des métiers du livre ?

Comme nous l'avons vu, les filles en matière scolaire et professionnelles se sous-estiment et des chiffres montrent qu'elles se cantonnent à certaines filières quand on les compare aux garçons qui effectuent des choix plus variés. Selon Dafflon-Novelle, « leurs difficultés de transgresser les modèles traditionnels proviennent en partie des rôles pour le moins stéréotypés et peu variés associés aux personnages de femmes dans les livres pour enfants. »²³ En effet, la majorité des ouvrages pour les enfants mettent en scène la division sexuée des tâches domestiques, des activités et des rôles de chaque sexe.²⁴ Cela contribue largement au renforcement des stéréotypes liés au genre, car la littérature de jeunesse est un moyen pour les plus jeunes d'intérioriser la norme de leur société. Toutes ces façons de représenter les personnages féminins et masculins transmettent des images sexistes, cela peut participer à renforcer l'image de l'homme supérieur à la femme et donner une image dévalorisée des celles-ci. Nous avons vu également que les albums sélectionnés par le ministère de l'Éducation nationale ne sont pas non plus épargnés par ces stéréotypes.

Ces dernières décennies ont vu croître l'émergence de maisons d'édition ou d'auteurs qui proposent des albums permettant de lutter contre les stéréotypes ou tout simplement de rendre les héroïnes féminines plus visibles et plus présentes. Mais globalement l'universel reste masculin. Il pourrait être envisagé de mettre à la disposition des écoles davantage d'ouvrages qui vont à

²² Brugilles et al., 2009

²³ Dafflon-Novelle, 2006, p. 318

²⁴ Murcier, 2005, p.5

l'encontre de ces stéréotypes. D'autant plus qu'ils sont nuisibles pour les deux sexes car ils créent des conditions d'inégalité. D'une part, les femmes sont enfermées dans des rôles sociaux qui les dévalorisent par rapport aux hommes. D'autres part, les hommes peuvent se dévaloriser eux-mêmes s'ils n'entrent pas dans la norme véhiculée par les stéréotypes sur les hommes (virilité, insensibilité, subvenant aux besoins de la famille...).

HYPOTHÈSES

Les albums de jeunesse, fleurons des stéréotypes de genre ?

Nous faisons l'hypothèse que les élèves sont réellement influencés par les stéréotypes de genre que véhiculent les albums de jeunesse dans lesquels sont mis en scène des protagonistes zoo-anthropomorphisés. Ainsi, nous pensons que cette influence joue un rôle dans l'identification à un animal selon le sexe de l'élève ; de ce fait nous faisons le pari que les élèves garçons s'identifieront davantage à des animaux qui sont traditionnellement attribués à des personnages masculins dans la littérature comme les loups, les lions, les éléphants ou encore les tigres et les requins. Les garçons fantasment peut-être ses animaux par leur force et leur dangerosité naturelle. *A contrario* les élèves filles, elles, s'identifieraient plus à des animaux qu'elles qualifient de « mignons » comme les lapins, les chats, les chevaux ou les papillons.

Nous imaginons qu'en sensibilisant nos élèves tout au long de l'année à des albums de jeunesse bousculant les stéréotypes, nous obtiendrons des résultats différents lors de la seconde phase de questionnement concernant l'identification à un animal. Les filles devraient s'identifier plus facilement à des « gros animaux » et les garçons devraient s'identifier davantage à des petits animaux. Sans espérer une inversion totale des représentations, nous croyons qu'une sensibilisation importante à des albums combattant les stéréotypes de genre peut permettre à certains élèves d'accepter plus aisément une identification à un animal jugé jusqu'alors très féminin ou au contraire très masculin.

MÉTHODOLOGIE

Une étude quantitative, des dispositifs différents

Notre méthodologie s'axe en 4 points : le premier étant la question initiale, qui va déclencher le processus de la recherche, le deuxième correspondant au test de l'ours effectué *a posteriori* et interrogeant les élèves sur les représentations qu'ils ont d'un animal sans aucun attribut puis avec attributs, le troisième point faisant référence à la lecture d'albums d'animaux humanisés non-stéréotypés et le dernier élément renvoyant à la question finale, identique à la question initiale, qui servira d'élément de comparaison avec le début de notre étude.

La question initiale : prémices d'un travail de 5 mois

Pour débiter notre travail de mémoire et en vue des hypothèses que nous avons citées précédemment, nous avons tenu à vérifier les représentations des élèves, leurs projections, sur le genre qu'ils attribuent à un animal. Cette démarche tend à savoir si les élèves s'identifient en tant que fille ou garçon à des animaux en particulier. À travers de nombreuses lectures d'albums de jeunesse et en fonction de critères définis par Williams & Bennett sur les adjectifs qui définissent le genre, nous sommes parvenus à dresser une liste d'animaux répondant à une logique de catégorisation en adjectifs (par exemple, le lion comme animal dominant, trait de caractère masculin d'après la liste éditée par Williams & Bennett en 1975).

Notre travail de recherche a débuté concrètement au mois de novembre, bien que des séances d'EMC sous-jacentes à notre objet d'études ont été menées antérieurement à cette date. Nous appelons début de notre travail de recherche, le premier point du processus en 4 étapes de notre méthodologie, à savoir la question initiale adressée aux élèves : « Si tu étais un animal, lequel serais-tu ? Autrement dit, quel animal te représente le mieux ? ». Cette interrogation a été posée de la même manière dans les six classes participant à la recherche, qu'elles soient en Grande section de maternelle ou en CE1. Le recueil des données, lui, a différé selon le niveau de classe. En effet, dans les classes de Grande section de maternelle, les élèves ont été invités à dessiner leur réponse, à l'illustrer et ce afin de laisser aux élèves le temps de réflexion nécessaire à l'étude, les élèves ayant eu de longs moments d'hésitation entre plusieurs animaux. Tous les élèves ont effectué cette tâche de dessin en même temps. Une fois le dessin terminé, les élèves étaient appelés individuellement pour expliquer, justifier les raisons de leur choix ; ci-dessous la procédure utilisée dans les classes de Grande section de maternelle :

Enseignant :

“Que m’as-tu dessiné ? Quel animal tu serais alors ?”

Élève cite l’animal en question.

Enseignant :

“Pourquoi tu as dessiné *animal* ? Qu’est-ce qui te plaît chez lui ?”

Enseignant :

“Donc toi tu aimerais être cet animal pour cette raison là ou pour autre chose encore ?”

Élève précise sa position.

Concernant les classes de CE1, les réponses étaient recueillies en situation duelle par les enseignants, à l’oral. Les réponses ont été notées sans demander de justifications sur le choix de l’animal de chaque élève, ce qui par la suite nous a semblé être un manque évident, car nous souhaitons baser notre recherche sur des données qualitatives. Au moment de cette collecte de données, nous ne nous étions pas encore fixé l’objectif de leur demander « pourquoi ? ».

Le test de l’ours ou comment les attributs influencent-ils le regard de l’enfant ?

Par ailleurs, nous avons effectué ce que l’on a appelé « le test de l’ours ». Ce test consiste à évaluer les représentations des élèves sur les animaux anthropomorphisés, comme ceux qu’ils ont l’habitude de rencontrer dans les albums de jeunesse. Il s’agit de deux images de deux ours strictement identiques en position debout ne présentant aucun attribut genré. La question pour les élèves étant de savoir lequel des deux est un mâle ou une femelle. Deux types de comportements sont alors attendus : soit l’élève attribue arbitrairement un sexe aux animaux représentés, soit il admet qu’il ne peut pas savoir.

Par la suite, ces mêmes ours sont représentés isolément avec des attributs et en action. Par exemple, une planche montre un ours tenant à la main un fer à repasser ou bien une autre met en scène un ours en pleine séance de bricolage. Là encore, il est question d’interroger les élèves sur le sexe qu’ils confèrent à l’animal, avec cette fois des justifications possibles liées à l’action et/ou aux attributs vestimentaires ou aux accessoires portés par l’ours. Il s’agira d’interroger le stéréotype dans son ensemble, à savoir : est-ce l’animal lui-même qui est porteur d’une caractéristique genrée ? Est-ce ses attributs (vêtements, accessoires) ? Est-ce ses actions ? Ou finalement est-ce l’articulation de ses trois pôles qui permet à l’enfant de décréter du sexe d’un animal dont on ne peut objectivement rien savoir sur le sexe ?

Pour réaliser ce test, nous avons chacun procédé différemment dans nos classes. Dans celle de maternelle, l’outil numérique a été exploité pour répondre à ce besoin. L’application Plickers a

servi à recueillir les réponses des élèves. Ce choix est justifié par la propension des élèves de cette classe à imiter les réponses d'un autre camarade, soit par affinité, soit car ils considèrent un élève comme ayant de fortes chances d'obtenir une bonne réponse, et ce même si la séance en question ne permet pas de valider ou d'invalider une réponse et encore moins une procédure. Ainsi, avec l'application Plickers, les enfants disposent de cartes de format A5 sur lesquelles sont imprimés des QR Code de forme carrée, et sur chaque côté de ce carré figurent les quatre premières lettres de l'alphabet en capital d'imprimerie. Muni d'un ordinateur et d'un smartphone disposant de l'application, les images sont diffusées sur l'écran avec une question appelant à trois réponses. La première étant celle d'un ours totalement dépourvu d'attribut.

Quel est le sexe de l'ours ?



- A Mâle
- B Femelle
- C Je ne sais pas

Les élèves doivent donc orienter leur carte en fonction de la réponse qu'ils désirent. Les résultats s'affichent instantanément sur l'interface de l'application, permettant à l'enseignant de les récolter. Les réponses sont nominatives et l'on peut donc ainsi vérifier s'il y a une corrélation entre le sexe de l'élève et sa proposition.

S'en suivent d'autres questions avec des images sur lesquelles l'ours possède des attributs ou se trouve en action comme dans les images qui suivent :

Quel est le sexe de l'ours ? Quel est le sexe de l'ours ?



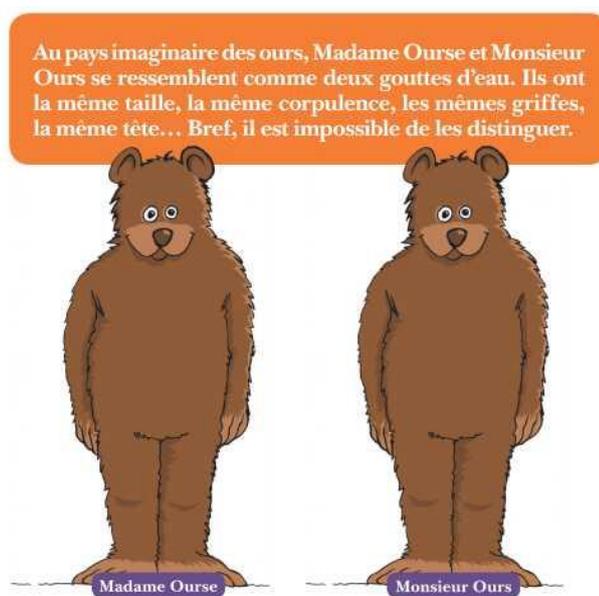
- A Mâle
- B Femelle
- C Je ne sais pas



- A Mâle
- B Femelle
- C Je ne sais pas

Pour ne biaiser aucun résultat, la parole de l'enseignant est limitée. La question de l'emploi du déterminant qui désigne le terme générique, ici "un" ours peut influencer les réponses des élèves. De même, il convient lorsqu'un élève demande des renseignements sur les objets portés par l'ours, de faire attention à l'emploi des pronoms personnels comme « Il porte un fer à repasser » ou bien « Elle tient un livre ». La question est donc la suivante « S'agit-il de A. Monsieur Ours ? B. Madame Ours ? Ou C. On ne peut pas savoir ? »

Concernant la classe de CE1, le test a été présenté et expliqué aux élèves sur le Tableau Blanc Interactif (TBI). Voici l'image de présentation :



La consigne qui leur a été donnée était la suivante : "Pour chacune des images que vous allez voir, vous allez devoir cocher si vous pensez qu'il s'agit de Monsieur Ours, de Madame Ours et si vous pensez que cela pourrait être les deux vous cocherez "les deux". Les images en couleurs des ours dans les différentes mises en scène étaient affichées sur le TBI. Comme les élèves en CE1 sont en mesure de lire, ils ont reçu le test en noir et blanc imprimé sur des feuilles A4 et y ont répondu de manière autonome par écrit.

Les albums détournés : la clé contre les stéréotypes ?

Les deux premiers éléments constitutifs de notre recherche ont permis d'interroger les représentations de nos élèves. A la lecture des résultats que nous avons obtenus et que nous présenterons dans la partie dédiée à cet effet, nous proposons aux élèves des albums de jeunesse, dont les personnages principaux sont des animaux anthropomorphisés, qui viennent bousculer, qui viennent inverser les modèles plutôt « traditionnels » des albums. Il est par exemple très courant dans les classes et dans les allées des bibliothèques de trouver un conte ou un album traitant de

l'archétype du loup, souvent méchant, en proie à ses pulsions animales et peu digne de confiance. Les albums que nous allons lire à nos élèves sont des albums qui renversent ces images, avec pour illustrer ce propos, la lecture d'albums dont le protagoniste pourrait être un loup sympathique, à qui l'on peut faire confiance, aidant et joueur ; ou bien dont le personnage principal est une louve avec des traits de caractère jusque là prêtés aux mâles.

A la suite de cette question initiale donc, et dans le cadre des programmes de l'école élémentaire de 2016 portant sur l'enseignement moral et civique (EMC), nous avons élaboré une séquence de sensibilisation à l'égalité fille-garçon au mois de janvier pour la classe de Grande section et au mois de mars pour la classe de CE1. Cette séquence comprenait 4 séances. Les séances étaient articulées en deux parties : à chaque début de séance la lecture d'un album de littérature de jeunesse précédée une série de questions de compréhension sur l'histoire ainsi que des questions invitant les élèves à se questionner de manière implicite sur le thème subordonné des albums traitant de l'égalité entre les filles et les garçons. Voici la séquence mise en place pour la classe de CE1 :

Séance 1 : *Rose bonbon* – Adela Turin

Suite à la lecture de l'album, les élèves ont exprimé leur avis sur le fait que les éléphantesses dans cette histoire doivent obéir et faire ce qui est attendu d'elles, à savoir manger des fleurs en restant parquée dans un enclos et être mignonne. Presque à l'unanimité, les élèves de la classe étaient d'accord pour dénoncer l'injustice faite aux éléphantesses car les éléphants mâles, eux, ont le droit de faire ce qu'ils veulent et semblent s'amuser davantage que les éléphantesses.

Séance 2 : *Je suis une fille* – Yasmeen Ismail

Dans cette histoire le petit lapin proclame haut et fort être une fille car ses attitudes, ses comportements sont apparentés à ceux d'un garçon pour les autres personnages. Le débat qui a suivi la lecture en classe a porté sur les comportements autorisés et acceptés ou non pour les filles et les garçons. Les réponses des élèves étaient plus nuancées et plus stéréotypées que lors de la séance précédente.

Séance 3 : *A quoi tu joues ?* – Marie-Sabine Roger

Cet album présente des photos d'enfants en situation de jeux stéréotypés fille ou garçon. Vis-à-vis de chaque photo, une phrase est associée et exprime volontairement un stéréotype. Une

page-rabat dévoile des adultes de sexes opposés au stéréotype proclamé, mis en scène dans la même activité. (Exemple : une petite fille joue à la corde à sauter, on peut lire : « Sauter à la corde c'est un jeu de fille ». Sur la page rabat, on voit un homme dans une salle de sport qui saute à la corde.) Le débat qui a suivi a porté sur les activités réservées (ou non) aux filles et aux garçons.

Séance 4 : *Le loup sentimental* – Geoffroy de Pennart

Un petit loup si doux – Jozef Wilkon

Dans ces deux albums le personnage du loup (personnage principal de l'histoire) ne correspond pas aux stéréotypes du personnage du loup dans les contes traditionnellement proposés à l'école. J'ai questionné les élèves afin de les amener à remarquer que les deux loups dans ces histoires étaient sympathiques et différents des autres loups dans d'autres histoires. Le débat s'est orienté sur la « normalité » du personnage du loup dans ces histoires.

En ce qui concerne le travail réalisé en Grande section de maternelle, les albums choisis ont parfois été modifiés en raison de leur caractère stéréotypé. Par exemple, a été lu *Les trois petits cochons* d'Agnès Mathieu, en remplaçant le personnage du « loup » par une « louve » et ainsi permettre à un personnage féminin d'avoir des traits de caractère trop souvent attachés à des personnages masculins, ici le loup, archétype du conte. De la même manière, pour l'album *Tibouli rêve de couleurs* de Myriam Ouyessad en séance 2, le personnage principal de l'ours a été remplacé à la lecture du maître par « une ourse polaire » mettant ainsi en scène un protagoniste féminin. Sur les deux autres séances, les albums *Boucle d'Ours* de Stéphane Servant et *Rose Bonbon* d'Adela Turin ont été lus et discutés avec les élèves.

En parallèle de ce travail autour des albums de jeunesse, nous avons proposé aux élèves des discussions à visée philosophique à partir de situations inventées, dans lesquelles un stéréotype de genre était mis en avant. Les élèves se sont exprimés à partir de nos questionnements, en donnant leurs avis, leurs réactions. Par exemple, dans la classe d'Allan, un long travail sur le respect des différences et la tolérance a été mis en place de la rentrée jusqu'aux vacances de Noël avec, entre autres, des lectures d'album comme *Quatre petits coins de rien du tout* de Jérôme Ruillier ou encore

Tous pareils ! d'Édouard Manceau. Ces séances ont permis une première sensibilisation à la différence.

Également, tout au long de l'année dans nos classes, ont été mis à disposition des élèves dans la bibliothèque de classe des albums de jeunesse qui étaient le moins stéréotypés possible. Ils avaient la possibilité de les consulter lorsqu'ils avaient terminé un travail en avance ou, pour les maternelles, lors des temps calmes de l'après-midi. Lors de nos lectures offertes, les albums choisis devaient également comporter le moins de stéréotypes de genre possibles notamment en matière d'anthropomorphisme.

Les albums mis à la disposition des élèves dans nos classes durant l'année sont les suivants :

Hector l'homme extraordinairement fort – Magali Le Huche

Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon – Christian Bruel

Philomène – Anne Wilsdorf

Menu fille ou menu garçon ? – Catherine Proteaux & Thierry Lenain

Marre du rose – Nathalie Hense

J'aime pas la danse – Stéphanie Richard

Le crocodile qui avait peur de l'eau – Gemma Merino

Boucle d'Ours – Stéphane Servant

La question finale : mesure d'une étude de plusieurs mois

A la suite de ce travail qui a englobé trois périodes de l'année scolaire, de novembre à mars, nous avons de nouveau adressé la question initiale aux élèves, devenue la question finale.

Lors de la première collecte de réponses, nous avons constaté que les dispositifs n'étaient pas forcément judicieux. En effet, en CE1, les élèves ont énoncé leur réponse oralement et tous les élèves pouvaient ainsi entendre les propositions de leurs camarades. Nous avons constaté de ce fait plusieurs réponses similaires en fonction des affinités des élèves (tendance à donner la même réponse que son copain ou sa copine). D'autre part, toujours dans la même classe, un des garçons étant considéré comme un « leader charismatique », de nombreux autres garçons ont donné la même réponse que cet élève. Pour la classe de Grande section, le fait d'effectuer la tâche en même temps a inévitablement conduit certains élèves, par peur de l'échec (quand bien même il n'y avait aucune

réponse attendue, ni juste, ni erronée), a imité le dessin de leur voisin. Certains élèves ne savaient même pas ce qu'ils avaient dessiné.

Ces premiers dispositifs comportaient donc de nombreux biais. C'est pourquoi un changement de dispositif nous a paru inévitable pour le recueil final de données. Pour ce faire, en CE1, Marine a appelé individuellement chaque élève à son bureau pendant que les autres réalisaient une activité en autonomie. Il en fut de même pour la classe de Grande section où les élèves étaient appelés à dessiner leur animal (voire à l'écrire pour certains), individuellement à des moments prévus de la journée. De surcroît, comme aucune justification n'avait été demandé sur le choix de l'animal dans la classe de Marine, nous avons décidé de réactiver le souvenir de la première réponse de chaque élève. Voici la procédure typique observée :

Enseignant :

« Au début de l'année, j'avais posé la question "Si tu pouvais être un animal, lequel serais-tu ? Te souviens-tu de ta réponse ?" »

1. Élève se souvient de sa réponse.

Enseignant :

« Pourquoi aurais-tu aimé être cet animal ? » (Prise de notes)

Si l'élève ne se souvenait pas ou qu'il pensait s'en souvenir mais que sa réponse ne corrélait pas à celle énoncée au premier trimestre, les justifications de l'élève n'étaient pas prises en compte. Dans les deux cas, aucun indice n'était donné sur l'animal précédemment cité, leur réponse n'était ni validée, ni invalidée. Marine se limitait à la prise de notes ou à la poursuite des questions.

Enseignant :

« Et maintenant, si je te demande quel animal voudrais-tu être que me répondrais-tu ? »

Élève donne sa réponse.

Enseignant :

« Pourquoi voudrais-tu être cet animal ? »

Certains élèves ont été plus volubiles que d'autres. Ceux qui ne savaient pas trop ou bien qui répondaient simplement « Parce que j'aime cet animal » ont été encouragés à poursuivre, notamment par des séries de questions demandant des précisions comme « qu'est-ce qui te plaît chez cet animal, qui te donne envie d'être comme lui ? ».

RÉSULTATS

Une méthodologie mitigée, des résultats peu probants

Avec l'aide des tableaux effectués par Williams & Bennett, nous sommes parvenus à établir une liste d'animaux qui correspondraient aux adjectifs prêtés soit au genre féminin, soit au genre masculin.

Nous parvenons à la liste suivante pour les animaux humanisés stéréotypés masculins :

- Le lion : fort, dominant voire cruel (avec les lionceaux)
- Le loup : indépendant et aventureux (présence presque exclusivement masculine dans les contes et albums de jeunesse)
- Le taureau : fort, excitable et énergique
- Le crocodile/alligator : fort et robuste
- Le tigre : fort et robuste
- Le requin : fort, robuste et dominant
- L'ours : fort et robuste
- Le renard : logique (au sens malin dans les contes et albums; présence presque exclusivement masculine dans les contes et albums de jeunesse)
- Le guépard/panthère/jaguar : énergique
- Le cheval : robuste, fort, endurant
- Le dauphin : enjoué, énergique

Les animaux humanisés stéréotypés féminins seraient ainsi les suivants :

- Le chat/lynx : doux
- Le chien : affectueux, doux
- Le lapin : doux
- Le papillon : délicat
- L'oiseau : délicat et rêveur
- La souris : faible
- Les bébés animaux : doux, attirant, tendre

Les animaux qui engendrent de l'affection, de l'attirance sont enclins à être représentés par le genre féminin.

Tous les animaux non-cités ne présentent selon les critères de Williams & Bennett aucune connotation particulière. Cependant, si l'on se réfère à la lecture des albums, l'on se rend compte

que la plupart des personnages principaux sont masculins comme l'explique les auteures Brugeilles C., Cromer I. et Cromer S. dans *Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre* :

La différence essentielle entre les deux populations d'humains et d'animaux humanisés concerne les filles. Alors que chez les humains, filles comme garçons campent un personnage principal unique dans environ 21% des albums, chez les animaux humanisés l'écart est considérable : 25,1% des albums ont un héros, 10,6% une héroïne. La différence est encore plus nette au sein des albums ayant comme personnage principal un seul enfant : 48,2% de garçons chez les humains, 70,4% chez les animaux humanisés. (Brugeilles et al., 2002)

ANALYSE DU « TEST DE L'OURS »

Les résultats en classe de Grande section, établis sur 26 élèves, tendent à montrer que l'ajout d'attributs ou d'actions sur un personnage animal humanisé influence le regard de l'enfant et modifie sa perception genrée du personnage. Prenons quelques exemples concrets :

QUESTION 1

« Quel est le sexe de cet animal ? »



- A. Mâle : 8 élèves dont 3 garçons & 5 filles
- B. Femelle : 5 élèves dont 2 garçons & 2 filles
- C. Ne sait pas : 13 élèves dont 7 garçons & 6 filles

Sur cette première question, si 13 élèves attribuent un sexe à l'ours, ils sont le même nombre à ne pas savoir si l'ours est un mâle ou une femelle. Ainsi la réponse C "on ne peut pas savoir" est la réponse qui remporte le plus de suffrages. Si parmi les élèves qui ont fait le choix d'attribuer un sexe à l'animal présent sur l'illustration, la plupart ont choisi le sexe mâle, la composition des élèves est presque équitablement répartie. En effet, les garçons et les filles choisissent sensiblement les mêmes réponses ; on peut donc imaginer que les élèves ne se projettent pas sur les images qu'ils reçoivent. Cette analyse est appuyée par la justification des élèves qui met en avant des critères physiques :

« Je trouve que cet ours est grand, ça doit être un garçon alors », cette justification a été reprise par

quatre élèves.

« Il n'a pas de grands cils comme les filles, alors je pense que c'est un garçon » ajoute une élève.

Un autre élève met en avant ses représentations sur les ours :

« C'est un garçon car tous les ours sont des garçons »

Parmi ceux qui se refusent à donner un sexe à cet animal, les réponses sont d'ordre biologique :

« On ne voit pas le sexe de l'animal, alors on ne peut pas savoir »

« Dans la nature les ours et les oursonnes se ressemblent, difficile de savoir si c'est un mâle ou une femelle alors »

Le fait de mettre ce même ours en action et de le déguiser va pourtant faire basculer les réponses des élèves, en témoignent deux cas bien précis : l'un portant sur un stéréotype masculin, l'autre sur un stéréotype féminin.

QUESTION 8

“Quel est le sexe de cet animal ?”



Classe de GS, 26 élèves Allan Kihoul	Classe de CE1, 26 élèves Marine Seynhaeve
A. Mâle : 24 élèves dont 13 garçons & 11 filles <i>B. Femelle : 1 élève dont 0 garçon & 1 fille</i> <i>C. Ne sait pas : 1 élève dont 0 garçon & 1 fille</i>	A. Mâle : 22 élèves dont 12 garçons & 10 filles <i>B. Femelle : 2 élèves dont 1 garçon & 1 fille</i> <i>C. Ne sait pas : 2 élèves dont 1 garçon & 1 fille</i>

Les élèves sont ici quasi-unanimes dans les deux classes. L'illustration présentant un élu de la République recueille, à quelques élèves près, la totalité des votes des élèves. Des élèves qui avaient pourtant utilisé la zoo-biologie pour justifier du fait de ne pas pouvoir donner un sexe à l'ours, se prêtent volontiers à se porter leur choix sur la réponse “Mâle” dans ce cas présent.

Voici des exemples de justifications :

« Les maires sont souvent des garçons »

« Le président de la France est un garçon, toujours »

« Une fille ne peut pas être maire ou présidente, ça n'existe pas »

Ces réponses semblent trouver leurs origines dans l'environnement proche des enfants. En effet, jamais une femme n'a présidé la France et l'image de l'homme politique se veut davantage masculine, en témoignent les nombreuses lois sur la parité au gouvernement. Ce qui est frappant, c'est qu'aucun élève n'a répondu « Femelle » et outre le fait d'observer une écrasante majorité d'hommes élus, un élève pense même impossible le fait qu'une femme puisse être une élue de la République.

QUESTION 7

“Quel est le sexe de cet animal ?”



Classe de GS, 26 élèves Allan Kihoul	Classe de CE1, 26 élèves Marine Seynhaeve
<i>A. Mâle : 2 élèves dont 1 garçon & 1 fille</i>	<i>A. Mâle : 1 élève dont 0 garçon & 1 fille</i>
B. Femelle : 20 élèves dont 9 garçons & 11 filles	B. Femelle : 23 élèves dont 13 garçons & 10 filles
<i>C. Ne sait pas : 4 élèves dont 3 garçons & 1 fille</i>	<i>C. Ne sait pas : 2 élèves dont 1 garçon & 1 fille</i>

Cette fois-ci, les élèves des deux classes plébiscitent la réponse prêtant à cet ours le sexe femelle. Pour les élèves de CE1 les résultats sont encore plus éloquentes, aucun garçon n'a imaginé que cet ours puisse être un mâle. L'ours n'a toujours pas changé, seulement, il a un comportement qui semble être jugé “maternel” pour les élèves.

Voici des propos d'élèves à la suite de leur choix :

« Ce sont les femmes qui donnent le biberon »

« Les mamans portent plus les bébés que les papas, donc ça doit être une maman ourse »

Parmi les réponses qui ne justifient pas du choix majoritaire, il est intéressant de noter la référence que font certains élèves à l'aspect biologique des choses :

« C'est un homme car les femmes donnent le lait au sein et non au biberon »

D'une manière plus générale, les enfants sont influencés par ce qu'ils vivent à la maison, au quotidien. Lors des justifications, si les enfants ne s'identifient pas eux-mêmes aux images qu'ils observent, ils y projettent bien souvent leurs parents. La justification des réponses s'est portée bien souvent sur ce que faisaient "papa" et "maman" à la maison. Ainsi, certaines questions présentant l'ours(e) dans des tâches ménagères, ont eu des réponses très diverses et variées. Effectivement, dans la classe de Grande section où ce test a été effectué, 9 des 26 élèves ne vivent qu'avec un seul de leurs deux parents ; et parmi ces 9, ils sont 5 à vivre avec leur père. Ainsi, ces enfants voient à la fois leur mère et leur père effectuer les tâches ménagères et ces enfants ont été majoritaires dans les réponses "On ne peut pas savoir". La question présentant un(e) ours(e) faisant la cuisine montre très clairement l'identification aux parents et l'évolution de la société :

QUESTION 3



Classe de GS, 26 élèves Allan Kihoul	Classe de CE1, 26 élèves Marine Seynhaeve
A. Mâle : 9 élèves dont 4 garçons & 5 filles	A. Mâle : 8 élèves dont 5 garçons & 3 filles
B. Femelle : 12 élèves dont 7 garçons & 5 filles	B. Femelle : 13 élèves dont 6 garçons & 7 filles
C. Ne sait pas : 5 élèves dont 2 garçons & 3 filles	C. Ne sait pas : 5 élèves dont 3 garçons & 2 filles

Ici les résultats des élèves sont très partagés pour les deux classes et chacun en appelle à son expérience personnelle comme « Mon papa fait plus la cuisine que maman ». Il est intéressant de constater également que la répartition dans les réponses entre les filles et les garçons est une nouvelle fois très équitable et tend à montrer que les filles comme les garçons dans cette classe de

Grande section de maternelle sont sujets aux mêmes représentations. Pour la classe de CE1, l'écart entre les réponses pour Madame Ourse et Monsieur Ours est légèrement plus distinct qu'en GS. Néanmoins, les garçons ont été 42,9% à répondre "Madame Ourse" contre 58,3% des réponses données par les filles, ce qui montre que la répartition des réponses chez les garçons est moins stéréotypée chez les garçons que chez les filles dans ce cas.



Dans le cas de l'image représentant un ours en train de réaliser des travaux de peinture, nous remarquons que dans la classe de CE1, les filles sont beaucoup plus nuancées que les garçons. En effet, pour 71,4% des garçons il s'agit d'un mâle, contre 33,3% pour les filles. Les filles pensent à 41,66% que cette image représente une femelle. Ce qui illustre à nouveau une évolution des représentations en faveur des filles cette fois-ci.

Les résultats suggèrent tout au long du questionnaire qu'il n'y a pas de lien entre le sexe du répondant et sa réponse à la question posée, quand bien même elle inclut une appartenance au sexe.

Ces résultats démontrent cependant que les illustrations jouent un rôle fondamental dans la perception qu'ont les élèves des personnages anthropomorphisés. Si l'animal "nu" et dépourvu de tout attribut récolte une grande quantité de réponses neutres, toutes les autres questions voient un positionnement clair des élèves en faveur d'une réponse déterminant le sexe, quand bien même il est impossible de savoir objectivement si le personnage présenté est un mâle ou une femelle.

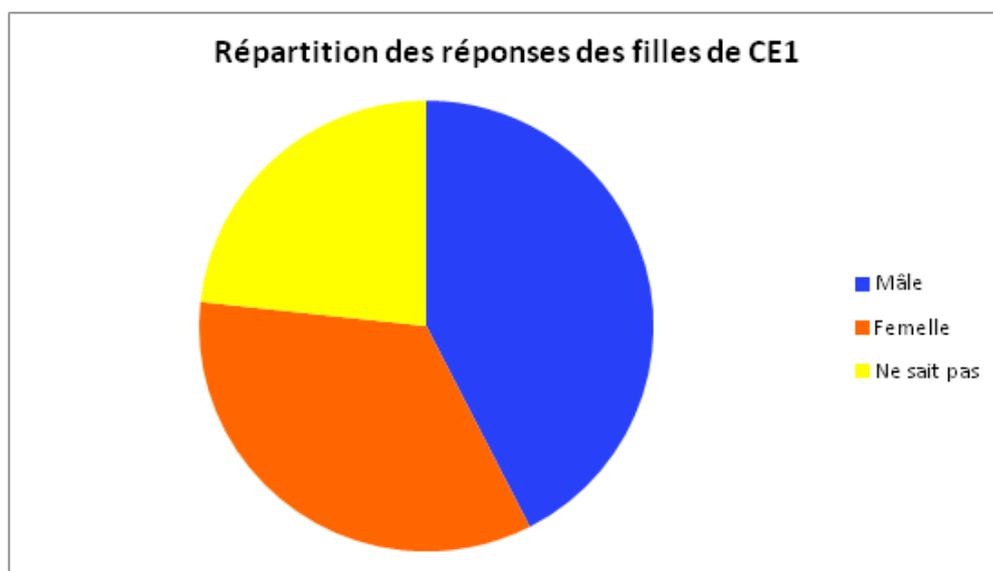
L'expérience des enfants dans la vie quotidienne, la nature des illustrations, influencent les réponses qu'ils peuvent donner. Sur ces premières questions, il est difficile de percevoir une quelconque projection des élèves, de leur identité sexuée, sur un personnage fictif puisque filles comme garçons donnent sensiblement les mêmes réponses et leurs justifications font davantage référence à leur famille qu'à leur propre identité. On le remarque d'autant plus d'après ces graphiques : les filles ont donné plus de réponses "Mâle" que les garçons.

Répartition des réponses des filles de GS



Lecture :

- 49 réponses « Mâle » ont été données par les filles sur les 9 questions.
- 24 réponses « Femelle » ont été données par les filles sur les 9 questions.
- 17 réponses « Ne sait pas » ont été données par les filles sur les 9 questions.



Lecture :

- 31 réponses « Mâle » ont été données par les filles sur les 8 questions.
- 25 réponses « Femelle » ont été données par les filles sur les 8 questions.
- 17 réponses « Ne sait pas » ont été données par les filles sur les 8 questions.

Répartition des réponses des garçons de GS



Lecture :

- 45 réponses « Mâle » ont été données par les garçons sur les 9 questions.
- 24 réponses « Femelle » ont été données par les garçons sur les 9 questions.
- 21 réponses « Ne sait pas » ont été données par les garçons sur les 9 questions.



Lecture :

- 40 réponses « Mâle » ont été données par les garçons sur les 8 questions.
- 31 réponses « Femelle » ont été données par les garçons sur les 8 questions.
- 12 réponses « Ne sait pas » ont été données par les garçons sur les 8 questions.

On remarque ici une prédominance du “masculin” qui peut se traduire par une habitude des élèves à côtoyer des animaux “masculinisés” dans la littérature de jeunesse.

Ce test présente cependant une limite ; indépendamment du fait qu’il ne permet de présenter les résultats que d’un petit échantillon sur une classe donnée, avec des élèves issus d’un milieu social particulier, le choix de l’animal en lui-même peut orienter les propositions des élèves. Par

exemple, lors de la première question, certains enfants justifient le sexe “mâle” de l’ours, car « tous les ours sont des garçons ». Le choix de l’ours étant peut-être trop connoté dans la littérature de jeunesse, le choix d’un animal moins marqué par une appartenance à un sexe aurait pu changer les résultats du test et donc ses conclusions.

ANALYSE DU TEST « QUEL ANIMAL SERAIS-TU ? »

Le test de l’ours ayant mis en évidence des résultats plus ou moins identiques dans nos deux classes, ainsi que la prédominance de stéréotypes de genre concernant des illustrations d’ours anthropomorphisés, nous avons considéré que nos classes étaient équivalentes pour la suite de notre recherche.

L’analyse des résultats présente deux versants :

- le premier est une approche brute, relative des résultats des élèves : en effet à la suite des premières réponses des élèves, nous avons recensé les animaux en fonction des sexes des élèves pour établir des premiers constats sur les relations entre le choix de l’animal et le sexe. Les premières interprétations des résultats se basent exclusivement sur les études de Williams & Bennett.
- la deuxième est une approche comparative des résultats : c’est-à-dire qu’en fonction des résultats obtenus en novembre, nous avons constaté certains animaux stéréotypés en relation avec le sexe de l’élève (certains animaux étaient par exemple repris à de nombreuses reprises, soit uniquement par des filles, soit uniquement par des garçons). C’est donc en fonction de ces premiers résultats que nous avons dressé une liste d’animaux stéréotypés féminins, masculins ou neutres.

En préambule de cette analyse, le premier élément à souligner est la grande variété des animaux recueillis, aussi bien en grande section de maternelle qu’en CE1 et ce indépendamment des milieux où les résultats ont été prélevés. En tout, ont été interrogés 137 élèves différents dont 68 filles et 69 garçons. Sur ces 137 élèves, 119 ont pu participer aux deux expériences de novembre et d’avril ; 18 élèves ont été absents à l’un des deux tests. Les réponses de ces élèves, en novembre et en avril, nous ont permis de recenser au total 42 animaux distincts.

ANALYSE DES CHANGEMENTS DE CHOIX

Des changements importants, peu significatifs ?

On compte également 83 élèves qui ont changé de réponses entre novembre et avril et 36 élèves qui n'ont pas modifié leur choix précédent. Ces changements et ces confirmations de choix se répartissent de la manière suivante dans les classes interrogées :

GS		
Classes	Changements	Confirmations
GS Kergomard (Test)	17	5
GS Kergomard (Témoin)	16	4
GS Béziers REP+ (Témoin)	14	0
TOTAL	83,93%	16,07%

CE1		
Classes	Changements	Confirmations
CE1 Valergues (Test)	14	9
CE1 Palavas (Témoin)	7	13
CE1 Béziers REP+ (Témoin)	15	5
TOTAL	55,56%	44,44%

Les résultats en classes de maternelle tendent à montrer que les changements sont légions. S'il est intéressant de remarquer qu'aucun des élèves de l'école de Béziers en REP+ n'a confirmé le choix de l'animal établi en novembre, ils sont trop rares dans les deux classes de Kergomard pour pouvoir établir un quelconque lien de causalité entre les milieux sociaux-culturels des élèves dans le changement du choix. Un changement qui semble davantage correspondre à l'âge des enfants.

En CE1, la situation est plus partagée. Si, une majorité des élèves de ce niveau ont changé leur choix entre novembre et avril, ils restent près d'un sur deux à le confirmer. Ce qui démontre la volatilité des enfants de Grande section et la persistance des souvenirs des enfants de CE1. Les élèves de la classe test, à l'instar de celle de Béziers REP+, ont été majoritaires à changer leurs choix. A public similaire, la classe de Valergues et celle de Palavas disposent de résultats bien différents. Si dans la classe test, dans laquelle des albums détournant les stéréotypes concernant les

animaux humanisés ont été lus, les enfants sont 60,87% de la classe à modifier leur choix, ils ne sont que 35% à le faire dans la classe témoin. Néanmoins, si des changements ont été effectués dans la classe de Marine Seynhaeve, ils n'ont pas été en faveur d'un changement de stéréotypes. Les réponses des garçons et des filles restent très ségréguées à des animaux en particulier. D'autres facteurs que le travail mené sur la lecture d'albums semblent donc pouvoir expliquer la différence frappante entre les deux classes.

Classes « test »		
Classes	Changements	Confirmations
GS Kergomard	17	5
CE1 Valergues	13	10
TOTAL	66,7%	33,3%

Classes « témoin »		
Classes	Changements	Confirmations
GS Kergomard	16	4
GS Béziers REP+	14	0
CE1 Palavas	7	13
CE1 Béziers REP+	15	5
TOTAL	70,27%	29,73%

Les classes « test » comme les classes « témoin » ont été le théâtre de nombreux changements de la part leurs élèves. Les différences sont trop sensibles pour tirer des conclusions sur le travail effectué par les classes « test ». D'après les seuls chiffres des changements/confirmations entre les choix effectués en novembre et avril, rien ne peut venir corroborer le lien entre lecture d'albums non-stéréotypés et réduction des stéréotypes de genre.

Les changements remarqués dans les classes « test » comme dans les classes « témoin » ne montrent pas de changements significatifs dans les choix des élèves. Effectivement, peu d'élèves sont passés d'un choix stéréotypés masculins à un choix stéréotypés féminins et vice-versa. Par exemple, si l'on se réfère aux résultats globaux qui illustrent une forte concentration du choix des filles vers le « cheval » ou le « chat » et une forte mobilisation du choix des garçons vers le « serpent » ou « requin », ce dernier ne recueillant aucun suffrage chez les filles, on se rend compte

qu'aucun garçon n'ayant choisi le serpent ou le requin ne s'est tourné en avril vers le cheval ou le chat, il en est de même chez les filles qui ont choisi le cheval ou le chat.

Toutes les classes		
Classes	Changements	Confirmations
GS Kergomard (Test)	17	5
GS Kergomard (Témoin)	16	4
GS Béziers REP+ (Témoin)	14	0
CE1 Valergues (Test)	14	9
CE1 Palavas (Témoin)	7	13
CE1 Béziers REP+ (Témoin)	15	5
TOTAL	69,75%	30,25%

Si davantage d'élèves changé leur premier choix au cours de l'année, plusieurs facteurs peuvent expliquer les raisons, mais il est impossible de faire correspondre ces changements avec l'objet de l'étude dont nous sommes les auteurs.

ANALYSE DES ANIMAUX PAR SEXE

Des animaux plébiscités selon le sexe, une différence selon l'âge ?

Animaux sélectionnés en novembre - Toutes les classes de GS confondues 66 élèves - 34 filles/32 garçons			
Animal	Filles	Garçons	Total
Chat	4	2	6
Cheval	6	0	6
Serpent	0	5	5

En novembre le choix des animaux par les GS met en lumière le choix important de 3 animaux dont 2 paraissent stéréotypés en fonction des élèves qui sélectionnent l'animal. Si le chat est l'animal le plus choisi par les enfants de 5 ans, le choix des filles et des garçons ne semble pas suffisant pour dire que le chat est un animal plutôt plébiscité par tel ou tel sexe. En revanche, si aucun garçon des 32 participants au test ne s'est reconnu dans le cheval, 6 filles sur les 34 l'ont choisi. De la même façon, 5 des 32 garçons ont dessiné un serpent alors qu'aucune fille n'a choisi le

serpent comme animal. Le cheval paraît davantage stéréotypé féminin que le serpent, qui lui, paraît stéréotypé masculin chez les enfants de Grande section de maternelle.

Animaux sélectionnés en avril - Toutes les classes de GS confondues 59 élèves - 26 filles/33 garçons			
Animal	Filles	Garçons	Total
Lion	2	5	7
Loup	2	4	6
Requin	0	5	5

En avril, le trio de tête est bousculé en GS. Ces réponses mettent en évidence des préférences selon le sexe des enfants. Le lion, le loup et surtout le requin sont davantage cités par des garçons que par des filles. Au total ces trois animaux sont sélectionnés par 15 garçons contre seulement 4 filles. Le requin par exemple n'a jamais été cité par les 26 filles des trois GS, alors que 15,15% des garçons l'ont choisi. Il est tout de même nécessaire de relever que 8 filles ont été absentes au cours du passage du second test alors qu'un garçon supplémentaire est présent lors ce de même test en avril. Cet écart peut donc expliquer que les trois animaux les plus cités sont préférés par des garçons ; aussi rien ne permet de dire que parmi les 8 filles manquantes, certaines auraient dessiné un lion, un loup voire un requin, minimisant ainsi l'impact des résultats. Cette inégalité de l'échantillon ne permet pas de tirer des conclusions fiables.

Animaux sélectionnés en novembre - Toutes les classes de CE1 confondues 72 élèves - 37 filles/35 garçons			
Animal	Filles	Garçons	Total
Chat	4	2	6
Chien	7	3	10
Cheval	4	2	6

En novembre pour les CE1, trois animaux ont été choisis par une majorité d'élèves : le chat, le chien et le cheval. Le chien est l'animal le plus choisi par les enfants de 7 ans, c'est une réponse qui est désignée par 7 filles parmi les 10 réponses. Cela semble être un animal stéréotypé féminin. Pour le chat et le cheval, les proportions ne nous permettent pas de nous prononcer en novembre sur la tendance plutôt féminine ou masculine de ces deux animaux.

En CE1 en revanche, le serpent, le requin et le lion ont été des réponses exclusivement données par des garçons. Cela nous laisse penser que ces trois animaux seraient stéréotypés

masculin. A l'inverse, le lynx et le papillon sont des réponses qui ont été exclusivement données par des filles. Ceux-ci seraient des animaux que nous pourrions considérer comme stéréotypés féminins.

Animaux sélectionnés en avril - Toutes les classes de CE1 confondues 72 élèves - 37 filles/35 garçons			
Animal	Filles	Garçons	Total
Chat	6	2	8
Chien	6	3	9

En avril pour les CE1, la préférence du chien et du chat se confirme. Le choix de ces animaux est davantage donné par des filles, comme en novembre.

De nouveaux choix sont apparus et sont donnés exclusivement par des filles : le lapin et le cheval. Concernant les choix des garçons, le serpent est à nouveau en proportion plus importante et de nouveau plébiscité uniquement par des garçons. Le loup est une réponse significative parmi les choix des garçons, c'est une réponse rapportée seulement par des garçons. En avril, le lion n'est plus une réponse donnée par des garçons de façon exclusive. Le requin n'est pas autant apparu parmi les réponses des CE1, mais c'est une réponse qui n'a été donnée par aucune fille.

Il semblerait que le lynx, le papillon, le lapin et le cheval soient des animaux que l'on pourrait considérer comme stéréotypés féminins et le serpent, le loup et le requin seraient des animaux stéréotypés masculins.

Animaux* sélectionnés sur l'année - Toutes les classes confondues (GS et CE1)			
Animal	Filles	Garçons	Total
Chat	16	8	24
Cheval	15	2	17
Lion	4	12	16
Serpent	2	13	15
Requin	0	10	10
Lapin	9	1	10

Sur ce tableau récapitulatif des deux classes tout au long de l'année, les résultats laissent apparaître des tendances nettes. Hormis le « chien » qui rassemble presque autant de garçons que de filles, ces six animaux viennent marquer l'écart existant entre le choix des filles et celui des garçons. Ainsi, ces résultats laissent penser que le « chat », le « cheval » et le « lapin » sont des animaux stéréotypés féminins. D'une même manière, le « lion », le « serpent » et le « requin »

paraissent stéréotypés masculins. Si les justifications qui seront analysées dans le chapitre suivant montrent que les raisons des choix effectués par les élèves sont de natures différentes, il est intéressant de noter qu'il existe effectivement des divergences réelles entre les animaux désignés par des enfants appartenant au même sexe. Un constat qui est très remarqué dans la littérature de jeunesse qui met en avant de manière nette des « lions » et très rarement des « lionnes ».

ANALYSE DES JUSTIFICATIONS DES ÉLÈVES

Une procédure indispensable, un résultat mitigé

Les justifications des élèves sont importantes si ce n'est essentielles pour interpréter les résultats de façon objective. Effectivement, si certains animaux paraissent par nature « agressifs », « dangereux » ou au contraire « inoffensifs », « mignons », les justifications des élèves viennent parfois contredire les idées reçues. Ainsi, selon les motivations réelles de deux élèves, un paon peut paraître plus agressif, offensif qu'un lion. C'est le cas de certains résultats observés dans la classe de GS « test » avec A.M et T.J. :

- **A.M** choisit comme un animal le hérisson, un animal au demeurant non-agressif, et justifie le choix de l'animal comme ceci : « Je pourrais piquer les gens ». Cette formulation sous-entend une démarche d'attaque et d'agressivité, que Williams & Bennett classifie dans les adjectifs masculins.
- **T.J**, lui, choisit comme animal le requin. Le requin, dans l'imaginaire collectif alimenté par certaines fictions, est un animal qui représente le danger. Pourtant, **T.J** prend le contrepied de cette imaginaire collectif en attribuant aux requins des traits positifs ; il dit : « Pour être gentil avec les humains ». De cette façon, il n'est pas pertinent de classer cette réponse dans la catégorie des animaux stéréotypés masculins puisque l'adjectif utilisé pour motiver ce choix est à l'opposé des analyses de Williams & Bennett.

On pouvait également citer **P-A.M** qui motive son choix du lion pour des raisons qui viennent défier l'instinct naturellement prédateur de l'animal : « Moi, je ne mangerais pas les gazelles au moins ». Cette phrase montre la volonté de l'élève de sauver une autre espèce animale et ainsi agir contrairement à ce que l'instinct naturel du lion voudrait. Il est ainsi encore peu aisé de classer cette réponse parmi celles qui sont stéréotypés « masculines ». L'opposé de ce cas est celui évoqué précédemment ; il concerne le choix d'**A.B** qui aurait aimé être un paon « pour griffer les gens ». Le choix du paon est ici davantage agressif que celui du lion.

Aussi, l'on remarque que malgré la lecture d'albums, certains élèves ne changent en quatre

mois, ni d'animaux, ni de motivations. C'est le cas d'**E.L** qui motive son choix de la même manière. **M.P**, lui, n'a pas changé son choix, néanmoins la raison du choix est sensiblement différente mais toujours aussi stéréotypée.

Certains élèves, comme **M-I.N** ou **V.TVR** ont changé d'animaux mais leurs justifications demeurent toujours marquées par l'agressivité, la méchanceté et la puissance, classant leur choix comme étant stéréotypé.

A plusieurs reprises nous obtenons parmi les réponses données par les élèves l'adjectif « doux » pour justifier leur choix. Chez les CE1, cet adjectif est donné par 3 élèves différents. C'est un adjectif qui est employé par deux filles dans la justification du même animal : le chien. Le troisième élève à l'avoir employé est un garçon. Son choix s'est porté sur la panthère, néanmoins lorsqu'il utilise cet adjectif il dit « c'est doux, c'est presque comme un chien ». Dans la classe de GS « test », ce mot est présent à sept reprises dans les justifications des élèves. Trois filles l'ont cité et un garçon : « doux » apparaît dans 3 justifications pour le chat (données par des filles), 2 justifications pour le lapin (données par des filles), employé une fois pour le hamster (réponse donnée par une fille) et enfin une fois pour le zèbre (réponse d'un garçon). C'est un adjectif qui se retrouve également dans la classification des adjectifs attribués aux stéréotypes liés au genre de Williams et Bennett, il est classé pour qualifier les femmes. Le chat, le chien, le lapin étant des animaux que l'on retrouve davantage dans les réponses des filles et les justifications données pour ces animaux nous laisse penser qu'ils peuvent être associés au féminin.

- A partir de cette analyse, dans la classe de CE1, lorsqu'un garçon choisit un de ces trois animaux dont nous faisons l'hypothèse qu'ils sont plutôt attribués au genre féminin, les justifications qu'il emploie vont à l'encontre de la classification des adjectifs de Williams et Bennett. L'élève **M.R** qui s'identifie au chat suite à notre question, nous apporte l'explication suivante : « *je pourrais grimper sur les murs, griffer, courir vite* ». Cela revoie plutôt à la performance de l'animal et même à l'agressivité. Si l'on se réfère à la classification de Williams et Bennett, ces justifications ne correspondent pas à des stéréotypes féminins.
- Une autre élève a donné comme réponse « une lionne ». Le lion a été un animal cité à plusieurs reprises et bien souvent par les garçons. Dans l'imaginaire collectif, le lion a un côté féroce. Cela pourrait nous laisser entendre que cette élève aurait choisi un animal allant à l'encontre des stéréotypes féminin. Or d'une part, elle emploie le déterminant féminin dans sa réponse et apporte l'explication suivante : « *car elles s'occupent des petits et j'aime m'occuper des petits, parce que j'aimerais avoir une petite sœur* ». Le côté « maternant » attribué par cette élève aux

lionnes en font une réponse que l'on va considérer comme stéréotypée féminine.

- Nous avons commencé à évoquer plus haut la réponse de H.R, cet élève a répondu lors du premier sondage « *un mamba noir* » (serpent) et lors du deuxième sondage « *une panthère* ». Comme nous l'avons vu le serpent a été exclusivement une réponse donnée par les garçons, quelque soit le niveau. Les qualificatifs qui sont associés à la réponse « serpent » renvoient souvent à l'agressivité (« *il peut mordre* », « *il peut nous serrer et l'on peut mourir* »). Ce qui est intéressant dans les réponses de l'élève H.R, est qu'il a au départ cité un serpent et plus particulièrement le « mamba noir ». Quelques jours avant ce sondage, cet élève avait fait un exposé sur les serpents et avait expliqué que ce serpent en particulier était « *le plus dangereux du monde* ». Quelques mois plus tard, lors de la deuxième phase de notre recherche, il a répondu « *une panthère* » et voici ses justifications : « *parce que ça court vite, c'est noir, et ça a les yeux qui brillent et c'est beau. C'est doux, c'est presque comme un chien* ». Outre la performance de l'animal abordée dans la réponse, l'élève insiste plus sur l'aspect esthétique de l'animal. Comme nous l'avons dit plus haut, il emploie l'adjectif « doux » et compare cet animal à un chien. Pour ces raisons, nous considérons que cet élève est passé d'une réponse stéréotypée masculine à une réponse stéréotypée féminine.
- Pour prendre un dernier exemple, une fille de la classe de CE1 donne comme réponse « *le jaguar* » et comme justification « *ça court vite, il a des griffes et de grandes dents, c'est l'animal le plus rapide* ». Ici, c'est également la performance de l'animal (outre la confusion avec le guépard) qui est soulignée. Le fait qu'elle cite « les griffes » et « les grandes dents », n'est pas anodin. Elle souligne par là, la dangerosité de l'animal.

Ces observations qui ont été choisies comme étant les cas les plus marquants parmi les groupe « test » des GS et des CE1, ne nous permettent pas de trancher en faveur de nos hypothèses. Lorsque nous avons formulé nos hypothèses, nous avons vu juste concernant les types d'animaux choisis par les filles et ceux choisis par les garçons, ils coïncident avec les études réalisées par différents chercheurs citées dans la partie théorique. Les filles choisissent davantage de petits mammifères, les garçons choisissent de plus gros animaux ou bien des animaux « dangereux ».

Il aurait été intéressant d'observer plus de garçons que de filles choisir les animaux : « chat », « chien » et « lapin » (que nous avons considéré comme des réponses attribuées aux filles). Ou bien obtenir des réponses de garçons faisant référence au côté maternant de l'animal dans ses justifications, et à l'inverse, les filles auraient pu évoquer le côté indépendant d'un animal, ce qui aurait été contraire aux représentations féminines dans la littérature de jeunesse.

D'une manière générale, les animaux choisis par les élèves ne reprennent que trop rarement ceux étudiés dans les albums. Cela montre que l'efficacité de notre dispositif n'a pas été à la

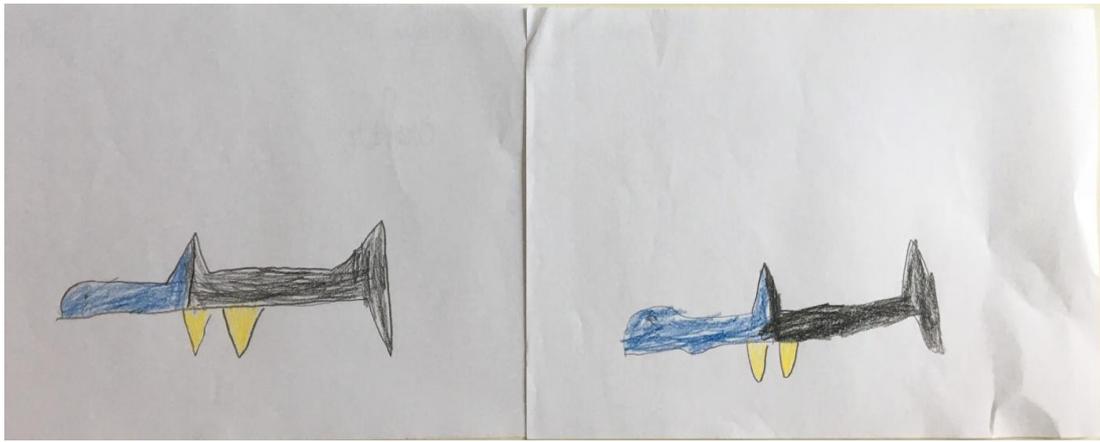
hauteur de nos hypothèses. Si quelques élèves ont modifié leur choix, rien ne semble prouver une quelconque corrélation entre les albums lus en classe et le changement de projection de l'élève. Certains animaux cités n'ont par ailleurs jamais été évoqués en classe (requin, dragon de komodo hérisson et paon).

LIMITES DES RÉSULTATS

Des résultats biaisés par le dispositif ?

La façon dont ont été recueillis les résultats dans les classes de Grande section de maternelle peut être sujette à un certain nombre d'interrogations. Si le recueil des propositions des élèves dans les classes de CE1 a été fait de façon individuelle, cela n'a pas été le cas dans les classes de Grande section. Au mois de novembre, un premier test avait été réalisé dans la classe « test » de GS, les élèves étaient interrogés individuellement et un trop grand nombre d'élèves n'était pas en mesure de fournir le nom d'un animal dans une situation duelle. Pour cette raison, il a été décidé de faire dessiner les élèves, seul, face à leur feuille pour que la dimension émotionnelle du face-à-face avec l'enseignant ne soit plus un obstacle. Si ce dispositif a permis en effet d'obtenir 100% de réponses de la part des élèves, d'autres effets indésirables ont émergé. Parmi eux, l'effet de copie : effectivement, les contraintes de temps ne permettant pas de réaliser cette activité individuellement ; c'est donc dans un atelier collectif que ce questionnaire ouvert a été lancé. Certaines productions d'enfants sont quasi-similaires, si ce n'est identiques en tout point, ce qui signifie que la réflexion menée n'a pas été propre à l'enfant mais à son processus d'imitation d'un camarade. La teneur de ces résultats ne permet pas de dire si l'enfant voulait vraiment choisir tel ou tel animal par choix propre et personnel ou s'il a été influencé par la production du voisin. On peut imaginer, par exemple, que le choix de l'enfant est purement personnel mais que le dessin puisse avoir été recopié par pur esthétisme. Aussi, on peut imaginer que le choix de l'animal ait directement été dicté par le camarade ou en tout cas fortement influencé.

Les copies ci-dessous viennent illustrer la problématique du dispositif qui consistait à faire produire la classe en même temps ; mettant en avant les contraintes temporelles et matérielles de l'étude :



PROLONGEMENT

La grammaire française aurait-elle une influence sur nos résultats ?

En français, les noms communs sont presque tous catégorisés en deux genres : féminin ou masculin, et ce de façon totalement arbitraire. Le genre neutre n'existe pas dans la langue française ou dans de rares exceptions. Il en va de même pour les noms d'animaux qui sont affublés d'un déterminant genré. Au regard des résultats obtenus, nous nous sommes intéressés à l'influence

éventuelle de ce déterminant associé à l'animal dans les réponses des élèves. Nous avons supposé que peut-être il y aurait plus de propositions d'animaux avec un déterminant féminin chez les filles que chez les garçons. En nous intéressant à nos résultats, nous avons remarqué que la plupart des filles avaient donné comme réponse un animal précédé d'un déterminant masculin. Or la question que nous avons posée aux élèves les invitait à s'identifier, à se projeter dans leur réponse. Nous avons été surpris de constater que très peu de filles avaient féminisé leur réponse. Par exemple, les filles qui souhaitaient répondre « chien » auraient très bien pu dire « une chienne ». Pourtant les résultats sur l'ensemble des classes testées ne présentent que très peu de réponses de cet ordre.

Sur la classe de CE1 de l'école de Valergues, les filles ont donné 20 réponses d'un animal précédé d'un déterminant masculin. Seules 3 réponses ont été féminisées ou bien l'animal est dans la langue française associé à un déterminant féminin : « une chienne », « une lionne » et « une licorne ».

Les garçons quant à eux, ont donné 21 réponses d'animaux dont le déterminant est masculin, et seulement 3 élèves ont proposé des réponses avec un déterminant féminin : « une vipère » et à deux reprises « une panthère ».

La règle de la langue française qui veut que le masculin « l'emporte » sur le féminin aurait-elle eu une influence sur nos résultats ? Dans un groupe de personnes de sexe féminin il suffit d'une seule personne de sexe masculin pour que l'on désigne ce groupe comme étant « ils ». Cela peut être un élément de réponse concernant le grand nombre de fille ayant utilisé le masculin dans leur réponse : elles sont plus prompts à se plier à la règle de grammaire. L'identification à un animal masculinisé serait plus facile pour elles que pour les garçons. En effet, ces derniers se sont très peu identifiés à un animal précédé d'un déterminant féminin.

Plus généralement, Andrée Michel s'interroge sur l'impact de cette règle de grammaire française.

Comment en effet un jeune enfant ne serait-il pas conduit à mépriser les femmes ou à les tenir pour un sexe inférieur quand le même mot masculin (par exemple : « hommes » en français) est utilisé pour désigner non seulement tous les humains mâles mais aussi les femmes ? Ainsi, parler des « droits de l'homme » au lieu des « droits des humains » revient à indiquer à l'enfant que les droits des femmes ne font pas partie des droits de l'homme. (Michel, 1986)

A posteriori, nous faisons l'hypothèse que cela a pu influencer nos résultats. Il aurait été intéressant d'approfondir cette hypothèse.

CONCLUSION

Deux langages : celui de l'enfant et celui de l'élève ?

Les résultats sont peu concluants et ne permettent pas d'établir de façon certaine un lien entre le travail effectué par les deux classes « test » et la diminution des idées stéréotypées. Si les deux classes, de Grande section de maternelle et de CE1, ont utilisé de divers albums mettant en scène des animaux humanisés femelles comme des « lionnes », des « louves », des « éléphantés » ou des animaux humanisés mâles détournés de leur rôle habituel tels que des loups « amoureux », « peureux », « serviables » ou des serpents « amicaux », les résultats obtenus sont proches de ceux recueillis dans les classes « témoin » qui ont utilisé une multitude d'albums mettant parfois en scène des animaux humanisés stéréotypés. Aussi, si les résultats des classes de Grande section sont plus changeants que ceux des classes de CE1, les garçons et les filles se regroupent dans les deux autour d'au-moins deux animaux de référence. Le « cheval » et « le chat » chez les filles, « le requin » et « le serpent » chez les garçons. Cela marque une distanciation entre les sexes et la projection qu'une fille ou en garçon se fait en fonction des traits d'un animal. Si certaines justifications marquent un écart avec l'instinct et le comportement naturel de l'animal, nombreuses sont les réponses qui regroupent des traits stéréotypés. Ainsi, les chats paraissent « doux » et la motivation « d'agression » est forte chez les garçons qui choisissent le requin ou le serpent.

Néanmoins, ces résultats sont à atténuer. Si dans le souci de l'étude, les réponses ont pu être regroupées, il a été remarqué que la concentration de certains animaux était parfois propre à certaines classes. Plusieurs biais viennent donc subjectiver l'étude réalisée, dont la culture de la classe. Les projets, les ateliers, les thèmes, les albums, les sorties, tout ce qu'une classe vit au cours d'une année sont autant d'éléments qui influencent les représentations des élèves et orientent ainsi leurs réponses à nos questions. Si les escargots sont récurrents dans la classe de Grande section de Béziers en REP+, c'est car cette classe a éprouvé un projet long autour du vivant et de l'escargot. Les élèves sont tous différents et chaque classe l'est aussi. Ainsi, deux classes aux caractéristiques jugées similaires (en taille d'effectif, en pyramide des âges, en milieu socio-culturel, géographique) peuvent produire des résultats totalement différents comme ça a été le cas dans les deux classes de CE1 de Valergues et de Palavas-les-Flots ou bien, encore plus frappant, entre deux classes d'une même école à Pauline Kergomard à Montpellier où les animaux dessinés par les élèves sont très différents d'une classe à l'autre. La classe a un vécu et il est très difficile d'objectiver alors les résultats et de mesurer l'influence d'une étude sociologique. Aussi, ces résultats ont montré que la réalité d'un jour n'est pas celle du lendemain pour l'élève, en particulier chez les plus jeunes, ce qui fragilise l'étude.

Enfin, si le travail réalisé autour des albums a été corroboré par des séances d'EMC régulières, hebdomadaires dont une grande partie a été dédiée à l'égalité entre les sexes et à la lutte contre les stéréotypes de genre, nous avons remarqué qu'il existait au moins deux langages des élèves qui permettent une mise à distance des résultats et viennent les minimiser. Effectivement, l'on va distinguer le langage de classe, celui qu'on va qualifier « d'attendu par l'enseignant », et le langage de cour, celui qui est produit « hors-situation de classe ». Le langage de classe, lui, est totalement dépourvu chez la grande majorité des enfants de tout stéréotype, au point que les élèves eux-mêmes en viennent à produire des discours anti-stéréotypés, comme le cas de garçons vantant le fait de pouvoir jouer aux poupées qu'importe le sexe que l'on a ou de filles estimant que le rose peut être la couleur préférée de garçons. Ce langage se produit dans la classe, en présence de l'enseignant, qui pose ou ne pose pas de questions lors du débat. Le langage de cour, lui, est véritablement marqué par les stéréotypes de genre. Nous l'avons appelé « langage de cour » car c'est le discours que produit l'enfant quand il est dans la cour de l'école. Le discours paraît plus relâché et les stéréotypes tabous en classe, sont banalisés une fois en dehors de celle-ci. C'est la différence entre l'élève et l'enfant.

On le voit alors, le travail autour des stéréotypes dépend de multiples facteurs qu'il convient d'isoler. De surcroît, la sélection des albums de jeunesse présentant des animaux humanisés non-stéréotypés ou présentant des animaux rarement mis en avant a été très complexe. Effectivement, l'offre de la littérature de jeunesse à ce niveau là, bien qu'en progrès constant, reste relativement faible. En dépit de nombreuses recherches, nous avons dû faire face à de nombreux obstacles dans cette sélection : soit les albums n'étaient pas destinés à notre tranche d'âge, soit ils combattaient les stéréotypes sans mettre en scène des animaux humanisés, soit ils étaient trop rares et indisponibles pour être exploités. Face à ces lacunes en terme d'offres, il a été possible par moments d'inventer des histoires ou de modifier partiellement le nom des personnages des albums étudiés (en attribuant un nom féminin à un héros masculin par exemple), mais ces artéfacts demeuraient inefficaces une fois les albums aux mains des enfants.

ANNEXES

Tout au long de ces annexes, la couleur orange a été choisie pour désigner les filles et la couleur verte a été choisie pour désigner les garçons. Ce choix a été fait de façon arbitraire dans le souci d'une lecture plus fluide et pertinente.

À l'image des tableaux de Williams & Bennett les qualificatifs féminins ont été écrits en jaune et les qualificatifs masculins en rose.

TEST DE L'OURS

26 élèves : 13 garçons, 13 filles

Classe de Grande section - École Maternelle d'Application Pauline Kergomard – Montpellier

Classe de CE1- École Élémentaire Marcel Pagnol – Valergues

QUESTION 1



Résultats GS						
	Nombre de filles		Nombre de garçons		Total classe	
Madame Ourse	2	15,38%	3	23,08%	5	19,23%%
Monsieur Ours	5	38,46%	3	23,08%	8	30,77%
Les deux	6	46,15%	7	53,85%	13	50%

Commentaire marquant d'élèves :

« On ne peut pas savoir car on ne voit pas son sexe »

QUESTION 2



Résultats GS						
	Nombre de filles		Nombre de garçons		Total classe	
Madame Ourse	3	23,08%	4	30,77%	7	26,92%
Monsieur Ours	7	53,85%	6	46,15%	13	50%
Les deux	3	23,08%	3	23,08%	6	23,08%

Résultats CE1						
	Nombre de filles		Nombre de garçons		Total classe	
Madame Ourse	3	25%	2	14,29%	5	19,23%
Monsieur Ours	6	50%	8	57,14%	14	53,85%
Les deux	3	25%	4	28,57%	7	26,92%

Commentaires marquants d'élèves :

« Il travaille et ce sont les hommes qui travaillent »

« Les garçons sont plus souvent sur l'ordinateur que les filles »

QUESTION 3



Résultats GS						
	Nombre de filles		Nombre de garçons		Total classe	
Madame Ourse	5	38,46%	7	53,85%	12	46,15%
Monsieur Ours	5	38,46%	4	30,77%	9	34,62%
Les deux	3	23,07%	2	15,38%	5	19,23%

Résultats CE1						
	Nombre de filles		Nombre de garçons		Total classe	
Madame Ourse	7	58.33%	6	48.86%	13	50%
Monsieur Ours	3	25%	5	35.71%	8	30,77%
Les deux	2	16.66%	3	21.43%	5	19,23%

Commentaires marquants d'élèves :

« C'est une fille car à la maison c'est ma maman qui fait à manger »

« Elle a une casserole, puis elle ressemble à une fille »

« Moi c'est mon papa qui cuisine chez moi donc c'est peut-être un garçon »

QUESTION 4



Résultats GS						
	Nombre de filles		Nombre de garçons		Total classe	
Madame Ourse	11	84,62%	6	46,15%	17	65,38%
Monsieur Ours	2	15,38%	4	30,77%	6	23,08%
Les deux	0	0%	3	23,08%	3	11,54%

Résultats CE1						
	Nombre de filles		Nombre de garçons		Total classe	
Madame Ourse	7	58.33%	11	78.57%	18	69,23%
Monsieur Ours	4	33.33%	2	14.29%	6	23,08%
Les deux	1	8.33%	1	7.14%	2	7,69%

Commentaires marquants d'élèves :

Élève A (fille) : « Là c'est une fille car ce sont les filles qui repassent »

Élève B (garçon) : « C'est pas sûr hein, les garçons aussi peuvent repasser »

Élève C (fille) : « Oui mais c'est très rare quand même »

QUESTION 5



Résultats GS						
	Nombre de filles		Nombre de garçons		Total classe	
Madame Ourse	0	0%	1	7,69%	1	3,85%
Monsieur Ours	11	84.62%	12	53,85%	23	88,46%
Les deux	2	15,38%	0	0%	2	7,69%

Résultats CE1						
	Nombre de filles		Nombre de garçons		Total classe	
Madame Ourse	3	25%	4	28.57%	7	26,92%
Monsieur Ours	6	50%	7	50%	13	50%
Les deux	3	25%	3	21.43%	6	23,08%

Commentaires marquants d'élèves :

« C'est un garçon car il a des lunettes »

« Il lit un livre et il est dans un fauteuil, on dirait un papa alors »

QUESTION 6



Résultats GS						
	Nombre de filles		Nombre de garçons		Total classe	
Madame Ourse	1	7,69%	2	15,38%	3	11,54%
Monsieur Ours	11	84.62%	7	53,85%	18	69,23%
Les deux	1	7,69%	4	30,77%	5	19,23%

Résultats CE1						
	Nombre de filles		Nombre de garçons		Total classe	
Madame Ourse	5	41.66%	2	14.29%	7	26,92%
Monsieur Ours	4	33.33%	10	71.43%	14	53,85%
Les deux	3	25%	2	14.29%	5	19,23%

Commentaire marquant d'élèves :

« C'est les papas qui font la peinture alors c'est un garçon »

QUESTION 7



Résultats GS						
	Nombre de filles		Nombre de garçons		Total classe	
Madame Ourse	11	84.62%	9	69,23%	20	76,92%
Monsieur Ours	1	7,69%	1	7,69%	2	7,69%
Les deux	1	7,69%	3	23,07%	4	15,38%

Résultats CE1						
	Nombre de filles		Nombre de garçons		Total classe	
Madame Ourse	10	83.33%	13	92.85%	23	88,46%
Monsieur Ours	1	8.33%	0	0%	1	3,85%
Les deux	1	8.33%	1	7.14%	2	7,6%

Commentaires marquants d'élèves :

« Ce sont toujours les mamans qui portent les bébés ! »

Élève A (fille) : « Elle donne le biberon donc c'est une fille »

Élève B (garçon) : « Je pense que c'est un garçon du coup car si c'était une fille elle donnerait le sein et pas le biberon »

QUESTION 8



Résultats GS						
	Nombre de filles		Nombre de garçons		Total classe	
Madame Ourse	1	7,69%	0	0%	1	3,85%
Monsieur Ours	11	84.62%	13	100%	24	92,31%
Les deux	1	7,69%	0	0%	1	3,85%

Résultats CE1						
	Nombre de filles		Nombre de garçons		Total classe	
Madame Ourse	1	8.33%	1	7.14%	2	7,69%
Monsieur Ours	10	83.33%	12	85.71%	22	84,62%
Les deux	1	8.33%	1	7.14%	2	7,69%

Commentaires marquants d'élèves :

« Les maires sont souvent des garçons »

« Le président de la France est un garçon, toujours »

« Une fille ne peut pas être maire ou présidente, ça n'existe pas »

QUESTION 9



Résultats GS						
	Nombre de filles		Nombre de garçons		Total classe	
Madame Ourse	1	7,69%	2	15,38%	3	11,54%
Monsieur Ours	7	53,85%	9	69,23%	16	61,54%
Les deux	5	38,46%	2	15,38%	7	26,92%

Résultats CE1						
	Nombre de filles		Nombre de garçons		Total classe	
Madame Ourse	3	25%	4	28,57%	7	26,92%
Monsieur Ours	7	58,33%	7	50%	14	53,85%
Les deux	2	16,66%	3	21,43%	5	19,23%

Commentaires marquants d'élèves :

« Ce sont toujours les garçons qui font du vélo »

Devant le manque de réactions d'une fille qui vient en vélo tous les matins à l'école, j'interviens dans les justifications des enfants.

Enseignant : « Ce sont toujours les garçons qui font du vélo ? »

Élève A (garçon) : « Bah oui hein »

Enseignant : « Et toi E.L tu ne fais pas du vélo ? Tu ne viens pas à l'école en vélo ? »

E.L (fille) : « Si j'en fais, mais moins souvent que les garçons quand même »

● Réponses obtenues à la question “Si tu pouvais être un animal lequel serais-tu?” pour la classe de GS de Montpellier (classe test)

Initiales	Expérience en novembre 23 élèves - 12 filles/11 garçons	Expérience en avril 24 élèves - 11 filles/13 garçons
A.M	Chien - « Je les trouve beau »	Dauphin - « Pour sauter dans l'eau »
E.L	Éléphant - « Pour arroser tout le monde avec ma trompe »	Éléphant - « Pour arroser tout le monde avec ma trompe »
R.B	Papillon - « J'aimerais voler et ils ont de belles couleurs »	Chouette - « Ca vole et ses yeux lui permettent de voir dans la nuit »
Z.A	Chat - « Ils sont tout doux »	Chat - « C'est tout doux et mignon »
S.G	Lapin - « C'est tout doux »	Lapin - « C'est mignon »
N.B	Oiseau - « Car je suis intouchable, si des gens sont méchants je peux m'envoler »	Lion - « C'est féroce et j'aime bien être féroce »
A.V	Hippopotame - « Pour vivre à la fois sur la terre et dans l'eau »	Écureuil - « Pour grimper aux arbres »
M-I.N	Taureau - « Car c'est l'animal le plus fort »	Léopard - « Il court super vite ! »
B.TdR	Abeille - « Pour voler »	Dragon de Komodo - « Pour être seul. Je n'aurais pas beaucoup de prédateurs mais je saurais me défendre »
V.TvR	Tigre - « C'est un animal méchant »	Crocodile - « Pour manger les autres animaux »
A.B	Serpent - « Pour me défendre des gens méchants avec mes crocs et mon venin »	Paon - « Pour griffer tout le monde »
A.M	Papillon - « Pour voler »	Hérisson - « Je pourrais piquer les gens »
M.R	Chat - « C'est mignon »	Dauphin - « J'aimerais vivre dans l'eau »
P-A.M	<i>Absent</i>	Lion - « Il est beau et au moins, je serais un lion qui ne mangera pas les gazelles »
J.D	Zèbre - « Leurs rayures sont trop belles »	Zèbre - « C'est un animal doux et gentil »
M.P	Requin - « Il est méchant. Je pourrais aussi manger des surfeurs »	Loup - « Pour crier bien fort et être seul »
Mar.C	Girafe - « Je trouve que c'est mignon »	Girafe - « J'aime les tâches et j'aimerais être grande »
I.R	Gazelle - « J'aimerais avoir des cornes »	Chat - « Car je pourrais grimper aux arbres »
T.J	Chien - « Les gens pourraient me caresser »	Requin - « Pour être gentil avec les humains »
M.F	Chat - « C'est tout doux ! »	Hamster - « C'est tout doux »

E.B	Poisson - « J'aimerais être dans l'eau pour voir les animaux des profondeurs. L'eau c'est léger, je m'y sens bien »	Chat - « C'est un animal de compagnie, donc il y aura sûrement un enfant pour jouer avec moi ; j'adore les enfants »
A.B	Chouette - « J'aimerais bien voler »	Éléphant - « Pour faire des grands pas »
Y.BN	<i>Absent</i>	Dromadaire - « Pour être grand comme eux »
M.M	Oiseau - « Pour voler »	Lapin - « Car j'aimerais qu'on me puisse toujours me porter »
Maï.C	Girafe - « Car j'aimerais bien être grande »	<i>Absente</i>

Animaux sélectionnés en novembre :

Nous obtenons dans cette classe une variété de 16 animaux différents répartis ainsi :

Animaux sélectionnés en novembre - GS Montpellier (test)			
Animal	Filles	Garçons	Total
Chat	3	0	3
Girafe	2	0	2
Chien	0	2	2
Oiseau	0	2	2
Éléphant	1	0	1
Taureau	0	1	1
Poisson	0	1	1
Chouette	1	0	1
Loup	0	1	1
Zèbre	0	1	1
Requin	0	1	1
Tigre	0	1	1
Gazelle	1	0	1
Papillon	1	0	1
Abeille	1	0	1
Hippopotame	0	1	1

Animaux sélectionnés en avril :

Nous obtenons dans cette classe une variété de 18 animaux différents répartis ainsi :

Animaux sélectionnés en avril - GS Montpellier (test)			
Animal	Filles	Garçons	Total
Chat	2	1	3
Dauphin	1	1	2
Lapin	1	1	2
Lion	0	2	2
Éléphant	2	0	2
Chouette	1	0	1
Écureuil	0	1	1
Léopard	0	1	1
Dragon de Komodo	1	0	1
Crocodile	0	1	1
Paon	0	1	1
Hérisson	1	0	1
Zébre	0	1	1
Loup	0	1	1
Girafe	1	0	1
Requin	0	1	1
Hamster	1	0	1
Dromadaire	0	1	1

Animaux sélectionnés en novembre/avril :

Nous obtenons dans cette classe une variété de 26 animaux différents répartis ainsi :

Nombre de mentions totale - GS Montpellier (test)			
Animal	Filles	Garçons	Total
Chat	5	1	6
Éléphant	3	0	3
Girafe	3	0	3
Lion	0	2	2
Dauphin	1	1	2
Lapin	1	1	2
Requin	0	2	2
Loup	0	2	2
Zèbre	0	2	2
Chien	0	2	2
Oiseau	0	2	2
Taureau	0	1	1
Gazelle	1	0	1
Dragon de Komodo	1	0	1
Écureuil	0	1	1
Léopard	0	1	1
Hamster	1	0	1
Dromadaire	0	1	1
Hibou	1	0	1
Crocodile	0	1	1
Paon	0	1	1
Hérisson	1	0	1
Poisson	0	1	1
Papillon	1	0	1
Abeille	1	0	1
Hippopotame	0	1	1

- Réponses obtenues à la question “Si tu pouvais être un animal lequel serais-tu?” pour la classe de GS de Montpellier (classe témoin)

Initiales	Expérience en novembre 25 élèves - 13 filles/12 garçons	Expérience en avril 21 élèves - 9 filles/12 garçons
Lo	Dromadaire	Loup
Ca.L	Cheval	<i>Absente</i>
Ro	Cheval	<i>Absente</i>
Mé	Oiseau	Dauphin
Ca.R	Perroquet	Poisson
Lé	Lion	Loup
Mat	Chat	Requin
Er	Lion	Orque
Al	Girafe	Papillon
Na	Lion	<i>Absent</i>
Mo	Chat	Chat
El	Cheval	<i>Absente</i>
Ma	Chat	Écureuil
Mi	Tigre	Requin
O-J	Loup	Requin-blanc
Ar	Orque	Orque
Lé	Chaton	<i>Absente</i>
Na	Cheval	Poisson
Lu	Orque	Orque
Mil	Serpent	Lézard
Em	Girafe	Perroquet
Ch	Chien	Chien

Ma	Serpent	Baleine
La	Cheval	Dauphin
Ev	Oiseau	<i>Absente</i>
St	<i>Absent</i>	Écureuil
Man	<i>Absente</i>	Loup

Animaux sélectionnés en novembre :

Nous obtenons dans cette classe une variété de 12 animaux différents répartis ainsi :

Animaux sélectionnés en novembre - GS Montpellier (témoin)			
Animal	Filles	Garçons	Total
Cheval	5	0	5
Chat	1	2	3
Lion	0	3	3
Serpent	0	2	2
Orque	0	2	2
Oiseau	2	0	2
Girafe	2	0	2
Tigre	0	1	1
Loup	0	1	1
Chien	1	0	1
Dromadaire	0	1	1
Perroquet	1	0	1

Animaux sélectionnés en avril :

Nous obtenons dans cette classe une variété de 12 animaux différents répartis ainsi :

Animaux sélectionnés en avril - GS Montpellier (témoin)			
Animal	Filles	Garçons	Total
Requin	0	4	4
Loup	1	2	3
Orque	0	3	3
Dauphin	2	0	2
Poisson	2	0	2
Écureuil	1	1	2
Papillon	1	0	1
Chat	0	1	1
Lézard	0	1	1
Perroquet	1	0	1
Chien	1	0	1
Baleine	0	1	1

Animaux sélectionnés en novembre/avril :

Nous obtenons dans cette classe une variété de 19 animaux différents répartis ainsi :

Nombre de mentions totale - GS Montpellier (témoin)			
Animal	Filles	Garçons	Total
Cheval	5	0	5
Orque	0	5	5
Loup	1	3	4
Chat	1	3	4
Requin	0	4	4
Lion	0	3	3
Oiseau	2	0	2
Girafe	2	0	2
Serpent	0	2	2
Perroquet	2	0	2
Chien	2	0	2
Dauphin	2	0	2
Poisson	2	0	2
Écureuil	1	1	2
Dromadaire	0	1	1
Tigre	0	1	1
Baleine	0	1	1
Lézard	0	1	1
Papillon	1	0	1

- Réponses obtenues à la question “Si tu pouvais être un animal lequel serais-tu?” pour la classe de GS de Béziers, REP+ (classe témoin)

Initiales	Expérience en novembre 18 élèves - 9 filles/9 garçons	Expérience en avril 14 élèves - 6 filles/8 garçons
So	Escargot - « Je vais trop doucement »	Chien – « Ça court vite ! »
Li	Escargot	Absente
La	Cheval	Chien
Lo	Loup - « Pour pouvoir combattre »	Lapin – « C’est un animal tout doux »
Fi	Escargot	Serpent
Ji	Renard - « Car il est malin et rusé »	Lézard
Ou	Chenille - « J'aime bien aller lentement »	Lion – « C’est grand et fort »
Ra	Chien	Lion – « Car c’est le chef »
Lin	Tigre - « Car il vit dans la forêt »	Lion
Ar	Crocodile	Tigre
Dj	Serpent	Absent
So	Escargot - « Ca vit dans les plantes et j'aime les plantes »	Serpent
Ay	Tigre	Lion – « Il est fort et il mange des animaux ! »
Ky	Serpent	Loup – « Je trouve que le loup court vite »
Es	Perroquet	Absente
En	Serpent	Lion
Na	Tigre - « Car j'aime bien sa couleur »	Absente
Ma	Lapin	Loup

Animaux sélectionnés en novembre :

Nous obtenons dans cette classe une variété de 11 animaux différents répartis ainsi :

Animaux sélectionnés en novembre - GS Béziers REP+ (témoin)			
Animal	Filles	Garçons	Total
Escargot	1	3	4
Serpent	0	3	3
Tigre	2	0	2
Cheval	1	0	1
Loup	1	0	1
Renard	0	1	1
Chenille	0	1	1
Chien	0	1	1
Crocodile	0	1	1
Perroquet	0	1	1
Lapin	1	0	1

Animaux sélectionnés en avril :

Nous obtenons dans cette classe une variété de 7 animaux différents répartis ainsi :

Animaux sélectionnés en avril - GS Béziers REP+ (témoin)			
Animal	Filles	Garçons	Total
Lion	2	3	5
Serpent	2	0	2
Chien	1	1	2
Loup	1	1	2
Tigre	0	1	1
Lézard	0	1	1
Lapin	1	0	0

Animaux sélectionnés en novembre/avril :

Nous obtenons dans cette classe une variété de 13 animaux différents répartis ainsi :

Nombre de mentions - GS Béziers REP+ (témoin)			
Animal	Filles	Garçons	Total
Lion	2	3	5
Serpent	2	3	5
Escargot	1	3	4
Chien	1	2	3
Tigre	2	1	3
Loup	2	1	3
Lapin	2	0	2
Renard	0	1	1
Chenille	0	1	1
Cheval	1	0	1
Crocodile	0	1	1
Perroquet	0	1	1
Lézard	0	1	1

Animaux* sélectionnés en novembre - Toutes les classes de GS confondues			
Animal	Filles	Garçons	Total
Chat	4	2	6
Cheval	6	0	6
Serpent	0	5	5
Escargot	1	3	4
Tigre	2	2	4
Chien	1	3	4
Girafe	4	0	4
Lion	0	3	3

* : animaux ayant été mentionnés par au moins 3 élèves

Animaux* sélectionnés en avril - Toutes les classes de GS confondues			
Animal	Filles	Garçons	Total
Lion	2	5	7
Loup	2	4	6
Requin	0	5	5
Dauphin	3	1	4
Chat	2	2	4
Lapin	2	1	3
Chien	2	1	3
Orque	0	3	3
Écureuil	1	2	3

* : animaux ayant été mentionnés par au moins 3 élèves

Animaux* sélectionnés sur l'année - Toutes les classes de GS confondues			
Animal	Filles	Garçons	Total
Lion	2	8	10
Chat	6	4	10
Serpent	2	5	7
Chien	3	4	7
Loup	2	4	6
Cheval	6	0	6
Requin	0	5	5
Girafe	5	0	5
Tigre	2	3	5

* : animaux ayant été mentionnés au moins 5 fois

- Réponses obtenues à la question “Si tu pouvais être un animal lequel serais-tu?” pour la classe de CE1 de Valergues (classe test)

Initiales	Expérience en novembre 25 élèves - 11 filles/14 garçons	Expérience en avril 26 élèves - 12 filles/14 garçons
A.M	Chien	Tigre - « Parce que j’aime les tigres. »
A.S	Absente	Chat - « Parce que j’aime mes chats, ils me font des câlins. »
C.S	Crocodile - « C’est un animal qui attaque et il peut se réfugier dans l’eau, aller sous l’eau »	Crocodile - « Parce ce qu’il peut se cacher dans l’eau où il y a des trucs verts »
D.M-K	Lynx - « Ils n’hibernent pas, j’aime leurs oreilles, j’aime la couleur. »	Lynx - « J’aime leurs oreilles et leur couleur »
E.P	Lynx	Lynx - « Parce que j’ai une peluche lynx, ça a les oreilles pointues, j’aime les félins. »
E.LR	Ne sait pas	Serpent - « Parce que c’est dangereux , c’est long »
E.S	Chien - « Car j’ai des chiens, ils sont doux »	Lapin - « J’en ai chez moi »
E.T	Serpent - « Il peut se planquer sous les rochers. »	Serpent - « Il peut mordre les gens pour se protéger. »
E.H	Dinosaure	Guépard - « Ça court vite , c’est beau, j’aime les rayures. »
F.A-H	Chat	Chat - « J’aime les chats, ils peuvent aller sur les lits, se balader »
H.R	Serpent : « J’aime bien le noir, les serpents ça fait ‘psss’ ».	Panthère : « Parce que ça court vite , c’est noir et ça a les yeux qui brillent et c’est beau. C’est doux , c’est presque comme un chien »
J.J-C	Licorne	Lion - « Ça vit dans la savane, c’est beau, ça a une belle crinière. Et aussi parce que mon tonton a habité dans la savane. »
J.F	Panthère	Taureau : « Ils vont vite, ils peuvent casser des choses »
L.Pi	Jaguar : « Ça court vite , il a des griffes et des grandes dents, c’est l’animal le plus rapide »	Jaguar - « Ça court vite , c’est rapide »

L.Pa	Cheval - « J'adore les chevaux, en plus je sais faire le bruit du cheval »	Lionne - « J'aime bien, elle s'occupe des petits et j'aime m'occuper des petits, car j'aimerais avoir une petite sœur. Elles sont belles. »
M.C-T	Bébé lynx	Chien - « Ils nous protègent, ils nous font des câlins. »
M.D	Taureau	Loup - « Je sais faire le loup ; j'adore les loups. »
M.R	Chat - « Je pourrais grimper sur les murs, griffer, courir vite »	Chat - « Je pourrais griffer et courir très vite ! »
N.N	Lion	Serpent - « C'est le plus long serpent du monde, il peut nous serrer et on peut mourir. »
Q.G	Serpent	Dauphin - « Car c'est mon animal préféré ; j'aime la couleur, car mes couleurs préférées sont le bleu et le gris. »
R.J	Lion	Taureau - « Mon tonton travaille avec les taureaux et je l'aide à s'en occuper. »
S.C	Bébé chien - « J'ai un chien, j'aimerais être un chien, ils sont doux. »	Chien - « J'aime les chiens, mon chien me fait rigoler»
S.C-P	Chien - « J'en ai deux à la maison, ils me sautent dessus. »	Chien - « J'aime bien, ils sont drôles, ils se roulent dans la terre. »
T.C	Papillon - « J'aime les animaux qui volent»	Chat - « Quand ils font miaou, c'est pas trop fort »
T.R	Tigre	<i>Ne sait pas</i>
T.B	Serpent	Serpent - « J'aime les serpents, leur peau colorée, leurs écailles. »

Animaux sélectionnés en novembre :

Nous obtenons dans cette classe une variété de 14 animaux différents répartis ainsi :

Animaux sélectionnés en novembre - CE1 Valergues (test)			
Animal	Filles	Garçons	Total
Chien	4	0	4
Crocodile	0	1	1
Lynx	3	0	3
Serpent	0	4	4
Dinosaure	0	1	1
Chat	0	2	2
Licorne	1	0	1
Cheval	1	0	1
Taureau	0	1	1
Lion	0	2	2
Papillon	1	0	1
Panthère	0	1	1
Jaguar	1	0	1
Tigre	0	1	1

Animaux sélectionnés en avril :

Nous obtenons dans cette classe une variété de 14 animaux différents répartis ainsi :

Animaux sélectionnés en avril - CE1 Valergues (test)			
Animal	Filles	Garçons	Total
Chien	3	1	4
Serpent	0	4	4
Chat	2	1	3
Lynx	2	0	2
Taureau	0	2	2
Lion	2	0	2
Crocodile	0	1	1
Guépard	0	1	1
Dauphin	0	1	1
Lapin	1	0	1
Panthère	0	1	1
Jaguar	1	0	1
Tigre	1	0	1
Loup	0	1	1

- Réponses obtenues à la question “Si tu pouvais être un animal lequel serais-tu?” dans la classe de CE1 à Béziers en REP+ (classe témoin).

Initiales	Sondage novembre 22 élèves 11 filles/11 garçons	Sondage avril 22 élèves 11 filles/11 garçons
A.A	Chat	Cheval
A.A	Oiseau	<i>Absente</i>
Ma.B	Crocodile	Dinosaure
C.B-M	Requin	Lion
A.B	Léopard	Panthère
L.C	Buffle	Buffle
E.C	Papillon	Cheval
L.D-S	Lapin	Lapin
L.E-L	Chat	Chat
J.	Cheval	<i>Absente</i>
N.H	<i>Absente</i>	Perroquet
Ma.I	Chien	Chien
M.K	Lion	Mammouth
B.K	Poisson	Requin
G.L	Cheval	Chat
L.L	Girafe	Sanglier
T.M	Otarie	Otarie
S.M	Panthère	Loup
M.O	Dauphin	Orque
S.O	Papillon	Lapine
T.R	Girafe	Tortue
M.Y-G	Cheval	Rhinocéros
V.Z	Cheval	Dauphin
Lo.	<i>Absente</i>	Cheval

Animaux sélectionnés en novembre :

Nous obtenons dans cette classe une variété de 16 animaux différents répartis ainsi :

Animaux sélectionnés en novembre - CE1 Béziers REP+ (témoin)			
Animal	Filles	Garçons	Total
Cheval	2	2	4
Chat	2	0	2
Girafe	1	1	2
Papillon	2	0	2
Requin	0	1	1
Léopard	0	1	1
Buffle	0	1	1
Lapin	1	0	1
Oiseau	1	0	1
Chien	0	1	1
Lion	0	1	1
Poisson	0	1	1
Crocodile	0	1	1
Otarie	0	1	1
Panthère	0	1	1
Dauphin	1	0	1

Animaux sélectionnés en avril :

Nous obtenons dans cette classe une variété de 19 animaux différents répartis ainsi :

Animaux sélectionnés en avril - CE1 Béziers REP+ (témoin)			
Animal	Filles	Garçons	Total
Cheval	3	0	3
Lapin	2	0	2
Chat	1	1	2
Buffle	0	1	1
Lion	0	1	1
Dinosaure	0	1	1
Panthère	1	0	1
Perroquet	1	0	1
Chien	0	1	1
Mammouth	0	1	1
Requin	0	1	1
Sanglier	1	0	1
Otarie	0	1	1
Loup	0	1	1
Orque	1	0	1
Tortue	0	1	1
Rhinocéros	0	1	1
Dauphin	1	0	1

- Réponses obtenues à la question “Si tu pouvais être animal lequel serais-tu? en CE1 à Palavas-les-flots (classe témoin).

Initiales	Sondage novembre 22 élèves 11 filles/11 garçons	Sondage avril 21 élèves 11 filles/10 garçons
Lo	Léopard	Léopard
Cl	Chien	Chien
Sy	Jaguar	<i>Absente</i>
Cl.D	Requin	Panthère
Ma	Dauphin	Dauphin
Au	Chat	Chat
Ch	Renard	Dauphin
Ca	Chien	Chien
Au	Chien	Cheval
Ma	Perroquet	Perroquet
Lu	Lapin	Lapin
En	Requin	Dauphin
Cl	Cheval	Cheval
Sc	Chat	Chat
Lo	Chien	Chien
En	Serpent	Panthère
Ya	Loup	Loup
Le	Dragon de Komodo	Dragon de Komodo
In	Chien	Chien
An	Tortue	Cheval
Ga	Requin	Jaguar
Ma	Castor	Castor

Animaux sélectionnés en novembre :

Nous obtenons dans cette classe une variété de 15 animaux différents répartis ainsi :

Animaux sélectionnés en novembre - CE1 Palavas-les flots (témoin)			
Animal	Filles	Garçons	Total
Chien	3	2	5
Requin	0	3	3
Chat	2	0	2
Dragon de Komodo	0	1	1
Loup	0	1	1
Serpent	0	1	1
Cheval	1	0	1
Lapin	1	0	1
Perroquet	0	1	1
Renard	1	0	1
Dauphin	1	0	1
Tortue	1	0	1
Jaguar	0	1	1
Castor	0	1	1
Léopard	1	0	1

Animaux sélectionnés en avril :

Nous obtenons dans cette classe une variété de 12 animaux différents répartis ainsi :

Animaux sélectionnés en avril - CE1 Palavas-les-flots (témoin)			
Animal	Filles	Garçons	Total
Chien	2	2	4
Cheval	3	0	3
Dauphin	2	1	3
Chat	3	0	3
Panthère	0	2	2
Perroquet	0	1	1
Léopard	1	0	1
Loup	0	1	1
Castor	0	1	1
Dragon de Komodo	0	1	1
Jaguar	0	1	1
Lapin	1	0	1

Animaux* sélectionnés en novembre - Toutes les classes de CE1 confondues			
Animal	Filles	Garçons	Total
Chien	7	3	10
Chat	4	2	6
Cheval	4	2	6
Serpent	0	4	4
Requin	0	4	4
Lynx	3	0	3
Lion	0	3	3
Papillon	3	0	3

* : animaux ayant été mentionnés par au moins 3 élèves

Animaux* sélectionnés en avril - Toutes les classes de CE1 confondues			
Animal	Filles	Garçons	Total
Chien	6	3	9
Chat	6	2	8
Cheval	5	0	5
Dauphin	3	2	5
Serpent	0	4	4
Lapin	4	0	4
Lion	2	1	3
Panthère	1	3	4
Loup	0	3	3

* : animaux ayant été mentionnés par au moins 3 élèves

Animaux* sélectionnés sur l'année - Toutes les classes de CE1 confondues			
Animal	Filles	Garçons	Total
Chien	13	6	19
Chat	10	4	14
Cheval	9	2	11
Serpent	0	8	8
Lapin	6	0	6
Requin	0	5	5
Dauphin	3	2	5
Panthère	1	5	6
Lynx	5	0	5
Lion	2	4	6

* : animaux ayant été mentionnés au moins 5 fois

Animaux* sélectionnés sur l'année - Toutes les classes confondues (GS et CE1)			
Animal	Filles	Garçons	Total
Chien	16	10	26
Chat	16	8	24
Cheval	15	2	17
Lion	4	12	16
Serpent	2	13	15
Requin	0	10	10
Lapin	9	1	10

* : animaux ayant été mentionnés au moins 10 fois

BIBLIOGRAPHIE

- Acherar, L. (2003). Filles et Garçons à l'école maternelle [en ligne]. Disponible sur le Web : <http://www.inegalites.fr/IMG/pdf/etude_maternelle.pdf>
- Brugeilles C, et al., « Le sexisme au programme ? Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école », Travail, genre et sociétés 2009/1 (N° 21), p. 107-129.
- Brugeilles, C., Cromer, I. et Cromer, S. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés [en ligne]. [Consulté le 23 mars 2017]. Disponible sur le Web : <<http://www.cemea.asso.fr/aquoijouestu/fr/pdf/textesref/RepresentHFAlbums.pdf>>
- Chauvin, S., Bereni, L., Jaunait, A. et Revillard, A. (2012). Introduction aux études sur le genre. Broché.
- Cromer, S., Turin, A. (1997), *Quels modèles pour les filles ? Une recherche sur les albums illustrés*. Paris : Association Du côté des filles.
- Dafflon Nouvelle Anne, (2006), « Littérature enfantine : entre images et sexisme » in Dafflon Nouvelle Anne (dir.), *Filles et garçons. Socialisation différenciée ?* pug, Grenoble, pp. 303-324.
- Dafflon-Nouvelle A, (2003) : « Sexisme dans la littérature enfantine : quels effets pour le développement des enfants ? »
- De Boissieu C, "Sexes et genres à l'école maternelle", Recherches et éducation [en ligne], décembre 2009, mis en ligne le 15 janvier 2012. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/502>
- Dorlin, E. (2008), Sexe, genre et sexualités. Paris, PUF.
- Duru-Bellat M., (1990), L'école des filles, quelle formation pour quels rôles sociaux? Paris : l'Harmattan, p.276.
- Ferrez E. & Dafflon-Nouvelle, A.(2003), Sexisme dans la littérature enfantine. Analyse des albums avec des animaux anthropomorphiques. Cahiers Internationaux de Psychologie Sociales, 57, p.23-38
- Guillaumin Colette, 1992, *Sexe, race et pratique du pouvoir. L'idée de nature*, Paris, Côté-Femmes.
- Manuelian M, et al., « La littérature pour la jeunesse et le genre : un corpus face à ses contradictions ? », *Le français aujourd'hui* 2016/2 (N° 193), p. 45-62
- Michel A., (1986), Non aux stéréotypes: vaincre le sexisme dans les manuels scolaires et les livres pour enfants, Paris, Unesco
- Mosconi N, (2001), "Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes?" Les dossiers des sciences de l'éducation, n°5, pp 97-109.
- Mosconi N, Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ? [en ligne]. Disponible sur le web: <<http://eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires%A0-commenteduguera-a-l-egalite%A0.html>>

Murcier.N (2005). *A quoi joues-tu ? Atelier transnational thématique jeux, jouets, activités* [en ligne]. Bruxelles. Disponible sur le Web :

<<http://www.cemea.asso.fr/aquoijouestu/fr/pdf/textesref/ConstrucSocSexuee.pdf>>

Oakley A., (1972) *Sex, gender and society*, London, Temple Smith

Williams, J. E., & Bennett, S. M. (1975). The definition of sex stereotypes via the adjective check list. *Sex Roles*, 1, p.327-337