



HAL
open science

La représentation du genre en petite section : entre stéréotypes et questionnements

Sarrodgini Danasségarane

► **To cite this version:**

Sarrodgini Danasségarane. La représentation du genre en petite section : entre stéréotypes et questionnements. Education. 2017. dumas-01620151

HAL Id: dumas-01620151

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01620151>

Submitted on 9 Feb 2018

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.

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

**LA REPRÉSENTATION DU GENRE EN PETITE
SECTION : ENTRE STÉRÉOTYPES ET
QUESTIONNEMENTS**

Sarrodgini Danasségarane

MEMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de Ghislain Leroy

2016-2017

Mots-clés : genre – petite section – stéréotypes - expériences

Résumé

A l'âge de trois ans, les enfants arrivent à l'école avec un premier bagage culturel et de premiers codes sociaux. Ces codes se traduisent très souvent par des stéréotypes de genre marqués sur les filles et les garçons. Dès lors, si l'année de petite section est un premier pas vers la collectivité, elle offre également la possibilité d'amener les enfants à réfléchir ensemble sur ces stéréotypes. A travers des discussions, des situations et des activités d'observation, cette recherche tend à questionner les élèves sur la relativité de leurs propos.

Summary

When aged three, children start their first school year with specific cultural background and social standards. These backgrounds often result in strong views of children on gender stereotypes. If nursery school teaches the sense of collectivity and plurality, it also offers the possibility to children to think over those topics. Through discussions, performances and observation activities, this research paper aims to question 3-year-old-children on their own perception of gender issues.

Table des matières

Introduction	5
Première partie : cadre théorique.....	7
1. Recherches scientifiques sur la question du genre	7
1.1. Les prémisses de la question du genre	7
1.2. Nuances entre genre / identité sexuée / identité sexuelle	7
1.1.1. L'identité de genre.....	7
1.1.2. L'identité sexuée	8
1.1.3. L'identité sexuelle	8
2. Le développement de l'enfant	9
2.1. Les différents stades nécessaires à la construction de l'identité sexuée chez l'enfant	9
2.1.1. L'identité de genre.....	9
2.1.2. La stabilité de genre.....	9
2.1.3. La constance de genre	10
2.2. La culture enfantine.....	10
3. La culture du genre : le rôle des parents et de l'école.....	11
3.1. Les parents : premiers référents.....	11
3.2. L'école : point sur les programmes	12
3.3. L'échec de l'ABCD de l'égalité	13
Deuxième partie : protocole expérimental	14
1. Confirmation à l'échelle de la classe de la présence de forts stéréotypes	15
1.1. Être conscient de son identité sexuelle : fille ou garçon ?.....	15
1.1.1. Les représentations initiales des enfants.....	15
1.1.2. Savoir se désigner comme fille ou garçon.....	16
1.2. Le test des gants	18
1.2.1. Descriptif du projet.....	18
1.2.2. Analyse de l'expérience	18
2. Favoriser l'émergence de « bougés » dans les représentations.....	22
2.1. Le support écrit : l'album de jeunesse	22
2.2. Quand le maquillage s'invite à l'école	27
2.3. Découvrir de nouvelles cultures vestimentaires	30
Conclusion générale	33
Bibliographie.....	35
ANNEXE 1 : Verbatim des représentations initiales	36

ANNEXE 2 : Test des gants – photographies	38
ANNEXE 3 : tapuscrit	39
ANNEXE 4 : Verbatim autour de l’album de jeunesse	40
ANNEXE 5 : Productions d’élèves avec le maquillage	43
ANNEXE 6 : Verbatim autour des tenues vestimentaires.....	45

Introduction

Depuis quelques années, instances éducatives, parents et sociologues sont bousculés par des recherches sur la question du genre. Alors que la mixité est bien accueillie dans les écoles et qu'elle fait l'objet de revalorisations dans les programmes et au sein des classes pour lutter contre les inégalités filles-garçons, les recherches sur le genre sont plus rares en France. A titre d'exemple, la revue américaine *National Geographic* publiait au mois de janvier un numéro spécial consacré à la « *gender revolution* » -autrement dit la révolution du genre- dont la couverture laissait paraître une petite fille transgenre. Le numéro français a préféré opter pour une photographie de la Russie. Ce changement de couverture témoigne du caractère sensible du sujet, dans un pays ébranlé il y a peu par la thématique du « mariage pour tous ». Au mois d'octobre 2016, le dossier de veille de l'IFE (Institut Français de l'Education) se consacrait aux paradoxes et inégalités de « l'éducation des filles et des garçons ». Si le sujet renvoie à la mixité, une grande partie du dossier traite des questions du « genre » et des « stéréotypes » qui s'en suivent.

« Genre » et « stéréotype » : ces deux termes sont devenus presque indissociables. Les recherches autour du genre tendent toutes à défendre la même thèse : les rôles sociaux et les traits psychologiques propres à chacun ne sont pas « naturels », autrement dit d'origine biologique, mais découlent d'une fabrication sociale de la féminité et masculinité qui compose le genre. Le genre se différencie alors du sexe, qui, lui, est naturel. Des différences biologiques et invariables sont en effet observables entre un homme et une femme. Le genre n'est donc pas une théorie, mais un concept, qui, en trois points, institue un rapport de pouvoir entre les groupes de sexe, se traduit par cette distinction entre la féminité et la masculinité, et se construit socialement et culturellement par chaque société et à chaque période historique.

Cette fabrication sociale de la féminité et de la masculinité se forment de codes, de normes qui amènent les enfants comme les adultes, à adopter un comportement, une façon de s'habiller, de se coiffer, mais également à reproduire un schéma relationnel ou une posture avec autrui. Le terme de « stéréotype » existe depuis 1798, et désignait autrefois un coulage de plomb dans une empreinte destiné à la réalisation d'un « cliché » photographique. C'est en 1922 que Lippman reprend la notion, pour faire référence à des « images dans la tête » que chacun aurait, permettant de simplifier le monde. Ainsi, les femmes sont caractérisées par leur féminité et leur maternité, qui renvoient à la coquetterie, à leur attrait pour la mode, à leur tendresse et leur

sagesse. Les hommes sont eux caractérisés par leur virilité, leur force, mais aussi parfois leur indiscipline. En somme, des stéréotypes. Ces caractérisations sont bien sûr variables selon les pays et continents, mais apparaît très majoritairement une représentation duelle où l'homme domine la femme. Les enfants se construisent donc très tôt une image de ces deux figures, qui sont pour eux d'abord parentales : la mère et le père.

Avant l'âge de sept ans, les enfants n'ont pas les outils intellectuels pour questionner la notion de genre¹. Les traits distinctifs des parents sont la principale référence des enfants, et aussi loin que remontent leurs souvenirs, ils en acceptent l'existence sans se questionner davantage. Néanmoins, vers quatre et cinq ans, les enfants entrent dans une phase de rigidité des comportements et représentations.

Il semble donc intéressant de prêter attention à l'évolution de ce phénomène pendant la première année de scolarisation en maternelle en essayant d'agir sur les représentations déjà présentes. La question suivante se pose alors : comment faire entrer les élèves de petite section dans un questionnement des stéréotypes de genre ? Nous partirons du principe que les enfants arrivent à l'école avec des représentations sur les filles et les garçons. Il conviendra donc de proposer un apport théorique afin de dessiner dans un premier temps les contours des notions phares du sujet, à savoir le genre, sa culture et quelques points sur le développement de l'enfant. Cette partie permettra ainsi de mesurer l'avancée des travaux sur la question du genre dans les champs sociologiques et éducatifs. Un état des lieux des expériences menées dans une classe de petite section observée fera l'objet d'une deuxième partie. Elle permettra de constater la présence de stéréotypes à l'échelle de la classe en premier lieu, et de tenter de questionner les élèves en second lieu. L'objectif de ces différentes expériences et observations est, rappelons-le, de favoriser l'émergence de « bougés » sur ces représentations et d'amener les élèves à une réflexion sur leur relativité.

¹ MIEYAA Yoan, ROUYER Véronique, « Genre, Identité sexuée et émergence de cultures enfantines différenciées à l'école maternelle », in *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir), [en ligne] http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/mieyaa_rouyer.pdf, Paris.

Première partie : cadre théorique

1. Recherches scientifiques sur la question du genre

1.1. Les prémisses de la question du genre

Le **concept** de genre fait son apparition dans les années **1950**, dans un contexte médical. En effet, les médecins et autres professionnels de santé cherchaient à soigner d'une part des individus dits « intersexes », ceux dont le sexe chromosomique ne correspond pas au sexe biologique, et d'autre part à étudier l'écart entre ce sexe anatomique et l'effet qu'avait la socialisation sur les identités féminine et masculine. Une première distinction se fait ainsi entre le *sexe* et le *genre*, le *sexe* désignant l'aspect anatomique, et le *genre*, l'aspect relationnel.

Simone de Beauvoir souligne cette distinction en écrivant dans son livre *Le deuxième sexe* qu'« on ne naît pas femme, [mais qu'] on le devient ». C'est en effet un premier tournant qui s'opère dans les années **1970**, impulsion donnée suite aux nombreux débats sur la question homosexuelle. En effet, repris par des chercheuses féministes comme Ann Oakley dans *Gender, Sex and Society* (1972), la « **variable sexe** » dans les études des inégalités homme / femme cesse d'être secondaire. Si le sexe est en effet biologique et immuable, le genre découle, lui, d'une fabrication sociale et induit les inégalités entre les hommes et les femmes. Le terme de « genre » sert ainsi à renommer des concepts contemporains tels que « rapports sociaux de sexe », « patriarcat », ou encore « domination masculine ».

1.2. Nuances entre genre / identité sexuée / identité sexuelle

Nombreuses sont les expressions qui existent autour de la question du genre. Il semble donc nécessaire de faire un point théorique sur les différentes acceptions qu'empruntent les termes « identité de **genre** », « identité **sexuelle** » et « identité **sexuée** » afin de comprendre davantage le développement de l'enfant.

1.1.1. L'identité de genre

Les théoriciens du genre montrent que l'identité d'un homme ou d'une femme relève d'une socialisation, d'un genre social, sans rapport avec le sexe biologique ou l'orientation

sexuelle de l'individu. L'identité dite « de genre » d'un individu résulte d'un **sentiment d'appartenance à un genre** plus qu'à un autre.

1.1.2. L'identité sexuée

En étroite opposition, les travaux de Colette Chiland², professeur de psychologie clinique à l'université René Descartes à Paris (décédée en septembre 2016), permettent de **distinguer** « identité **sexuée** » et « identité **sexuelle** ». L'identité **sexuée** traduit la façon dont un sujet ressent son appartenance à un groupe de sexe et la manière dont il construit un rapport singulier au genre (le sexe sous son aspect psychologique). Elle relève de sentiments, de sensations. Pour la psychanalyste, l'identité sexuée se compose **d'aspects objectifs** (le sexe biologique assigné à l'enfant à sa naissance), et des **aspects subjectifs** (sentiment d'appartenance à un groupe de sexe, et au sentiment de sa masculinité et féminité). Dès lors, on parlera davantage d'une « **construction** » de l'identité sexuée, qui évolue de fait tout au long d'une vie. Pour souligner cette idée d'évolution, Anne Dafflon Nouvelle définit l'identité sexuée comme étant les différentes étapes par lesquelles un enfant passe pour se construire comme fille ou garçon de sa culture.

1.1.3. L'identité sexuelle

L'identité **sexuelle**, elle, renvoie aux attributs **biologiques** et anatomiques. Elle est directement liée aux normes et à cela s'ajoute l'orientation sexuelle de l'individu. Pour Christian Flavigny, auteur de l'ouvrage *La querelle du genre : faut-il enseigner le « gender » au lycée ?*, l'identité sexuelle est le résultat de la relation entre le constat anatomique (le sexe de l'enfant) et l'attente des parents qui pèse sur lui.

Ces trois types d'identités : du genre, sexuée et sexuelle, sont une véritable base dans la compréhension du développement de l'enfant. Néanmoins, dès 1958, Kohlberg³ avait déjà mis en avant différentes étapes nécessaires à la construction de l'identité sexuée chez l'enfant, en

² « La naissance de l'identité sexuée », article de Colette Chiland, *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*.

³ W.C. Crain, *Theories of Development*, Prentice-Hall, 1985, « *Kohlberg's stages of moral development* », chapitre sept, pp. 118-136.

s'appuyant notamment sur les travaux de Jean Piaget. Anne Dafflon Novelle a également publié de nombreux ouvrages sur cette question des différents stades.⁴

2. Le développement de l'enfant

2.1. Les différents stades nécessaires à la construction de l'identité sexuée chez l'enfant

2.1.1. L'identité de genre

Vers l'âge de **deux ans**, les enfants sont pour la plupart entrés dans le langage. L'entrée dans le langage permet une analyse plus fine du monde qui les entoure. Dès lors, ils témoignent de premières connaissances sur les activités, métiers et comportements qu'ils observent au quotidien⁵. Entourés, ils sont aussi en mesure de dire si un individu est de sexe féminin ou masculin, en s'appuyant principalement sur des données socioculturelles, tel que le **physique**. Cette période correspond à la période de l'identité de genre. Les enfants reconnaissent et associent, mais ne comprennent pas encore que les filles deviennent des femmes, et les garçons des hommes.

2.1.2. La stabilité de genre

Si les enfants catégorisent ces quatre stades d'évolution, ils comprennent néanmoins que les adultes ne se comportent pas de la même manière avec les filles qu'avec les garçons. Là s'opère une première différence sur laquelle il conviendra de revenir. Cette **prise de conscience** de comportements différents **augmentent** jusqu'à l'âge de **cinq ans**, et se développe ainsi pendant la période dite de « **stabilité de genre** ». Cette période se développe pendant les troisième et quatrième années de l'enfant. Ce dernier comprend qu'une **filles devient une femme**, et qu'un **garçon devient un homme**. Il intègre ainsi que cette donnée est **stable** au cours du temps. Cependant, il ne comprend pas que cette donnée est également stable aux situations. En effet, pour lui, en intégrant les attributs du sexe opposé, un individu peut changer de sexe. Les déguisements et changement de rôles sont ainsi récurrents pour les enfants de cet âge. Les enfants de trois et quatre ans opèrent déjà une sélection dans leurs choix d'activités. Ainsi, ils

⁴ Anne Dafflon Novelle, Identité sexuée (chapitre 1) : construction et processus, « pourquoi un livre sur la socialisation différenciée des sexes ? »

⁵ Blaske, 1984

s'éloignent des activités ne correspondant pas à leur sexe, et entrent dans une **phase de rigidité** des comportements et des rôles.

2.1.3. La constance de genre

A partir de trois ans, les enfants ont besoin d'être aimés. Ils agissent ainsi en fonction des attentes des adultes, et s'approprient par conséquent, rapidement les stéréotypes. Le physique reste et restera le critère le plus révélateur de l'identité sexuée d'un individu jusqu'à l'âge de sept ans environ. L'évolution vers cinq ans réside dans un autre aspect. Les enfants sont en mesure de comprendre que le sexe ne change ni au cours du temps, ni selon les situations. Le critère **biologique** est **compris**. C'est la période de la « **constance de genre** ». A cet âge, les enfants atteignent un véritable pic de rigidité, et trouvent inacceptables les écarts dans les rôles de sexe. Cette constance de genre n'est néanmoins véritablement atteinte que lorsque les enfants comprennent que ces changements d'attributs n'influent pas le sexe biologique sur autrui.

Ces trois termes méritaient d'être soulignés pour analyser plus finement le développement d'un enfant âgé de 2 à 7 ans. Pourtant, au-delà de ces différentes étapes, il semble également pertinent de faire un point sur la « culture enfantine », entrant considérablement en jeu dans le développement de cette identité de genre.

2.2. La culture enfantine

Tout au long de l'année, les enfants -et ce dès leur plus jeune âge- doivent se familiariser avec un « **savoir enfantin** », afin de s'intégrer au mieux au groupe. Les nombreuses observations qui peuvent être faites par les enseignants et enseignantes tendent à noter des attitudes et des savoir-faire qui s'apprennent entre enfants. Cet apprentissage de règles entre enfants se fait sans la moindre intervention de l'adulte, et donc sans intention pédagogique. Les enfants, à travers les jeux et relations qu'ils entretiennent, les interactions verbales, s'approprient des rôles, des valeurs et des enjeux sociaux et culturels. Les enfants prennent plaisir à se plonger dans le monde adulte, notamment grâce à des jeux d'imitation, tels que celui « du papa et de la maman ». Par exemple, à travers ce jeu, les enfants construisent un stéréotype, leur permettant de s'imprégner des rôles familiaux et des normes sociales. A travers leurs échanges, les enfants apprennent des règles, des codes. Telle est la définition de la « **culture**

enfantine », expression reprise par plusieurs sociologues⁶, ou anthropologues de la jeunesse.⁷ Les enfants reproduisent ce qu'ils voient, et certaines attitudes sont notables (les garçons occupent davantage la cour que les filles qui restent en retrait, les garçons occupent l'espace sonore etc.). Les enfants n'ont pas conscience de l'attitude et des statuts qu'ils adoptent. Marie-France Pichevin appelle cela « **la cognition sociale implicite** », les enfants agissent d'une certaine manière et n'en n'ont pas conscience.

Il convient donc de prendre en considération le développement de l'enfant, ainsi que l'importance du « monde de l'enfant » dans l'émergence des représentations et stéréotypes. Néanmoins, d'autres facteurs rentrent également en compte dans l'appropriation du genre par chacun : les parents ainsi que l'institution scolaire.

3. La culture du genre : le rôle des parents et de l'école

3.1. Les parents : premiers référents

En 2011, l'association *The Representation Project* voit le jour. Cette organisation agit dans les buts de contrer les stéréotypes de genre et de limiter les injustices sociales liées au sexe des individus. Ainsi, plusieurs reportages ont été réalisés, tels que *Miss Representation* en 2011 qui souligne par exemple à quel point les médias véhiculent des propos sexistes vis-à-vis des filles et des femmes. Fin 2015, un second reportage réalisé par Jennyfer Siebel intitulé *The mask you live in* sort. Ce reportage a été vu plus de dix millions de fois dans le monde, et a été diffusé au cinéma dans plus de soixante-dix pays. L'objectif de ce documentaire est de retracer le sentiment de « masculinité » qui émerge chez les hommes. Les sujets interrogés sont divers : enfants, adolescents, prisonniers, homosexuels, transgenres. L'équipe tente ainsi d'étudier les relations entre les pères, les grands-pères, les adolescents et les fils, et ce dans différents milieux (bourgeois, quartiers difficiles, prison, université, écoles élémentaires et préélémentaires). La construction de ce « masque d'homme » est ainsi étudiée sous le prisme de **l'influence des**

⁶ PICHEVIN Marie-France, « de la discrimination sociale entre les sexes aux automatismes psychologiques : serions nous tous sexistes ? », dans *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*, Paris, Ephésia-La découverte, 1995.

⁷ Delalande J., « Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation », *Terrain*, n° 40, pp. 99-114, 2003.

parents, et des attentes de ces derniers. Les témoignages et observations mettent tous en avant la virilité « nécessaire » à un homme, l'interdiction de pleurer, le devoir d'être fort. Ce documentaire est intéressant car il permet de faire un lien avec le rôle prédominant des parents dans la construction de l'identité sexuelle de l'enfant. Albert Bandura, sociologue canadien, évoque la **théorie de l'apprentissage social**. Cette dernière serait composée de **deux** phases. La première serait la phase de renforcement. Les adultes et donc les parents en premier plan, encouragent l'enfant lorsque celui-ci adopte un comportement conforme à son sexe, et le décourage dans le cas contraire. La prise d'exemple est la seconde phase. Les enfants se conforment aux stéréotypes et imitent leur modèle ainsi que les comportements observés. L'identité sexuelle existe donc depuis le début de la relation parent(s) / enfant. Les traits distinctifs des parents sont aussi essentiels, puisque les enfants n'ont pas d'autres références. Christian Flavigny le souligne dans un chapitre de son ouvrage déjà mentionné qu'il consacre à la figure d'autorité. Les parents ont un rôle considérable, puisque selon la culture, ils apportent un regard sur la place de la fille et du garçon au sein d'une famille.

Si l'éducation d'un enfant repose en grande partie sur ses parents et son entourage, l'institution scolaire a une part toute aussi importante dans la transmission de savoirs et d'enjeux sociaux.

3.2. L'école : point sur les programmes

En 1882, par exemple, la gymnastique et la préparation militaire sont obligatoires mais uniquement pour les garçons. Ces enseignements visent explicitement à leur donner « *des habitudes viriles, à les familiariser, dès l'enfance, avec le rôle qu'ils auront plus tard à remplir* »⁸. L'école est donc ouverte à tous les enfants avec la loi Ferry, mais les enseignements y sont encore largement sexués. En 2017, les choses ont considérablement changé. Les programmes en vigueur pour les cycles 1, 2, 3 et 4 évoquent la lutte contre les stéréotypes. Néanmoins, sa mise en mots reste discrète, notamment dans les programmes de cycle 1. En effet, il est intéressant de comparer les projets de programmes de maternelle (qui datent de 2014) aux programmes officiels de 2015⁹. On peut lire dans les projets de programmes certaines indications, comme en introduction que « *l'institution est attentive à ne pas sous-estimer les*

⁸ SOHN Anne-Marie, *La fabrique des garçons, l'éducation des garçons de 1820 à aujourd'hui*, éd. Textuel, Paris, 2015, p.63.

⁹ Bulletin officiel n°2 du 26 mars 2015

inégalités socioéconomiques, territoriales, culturelles ou entre filles et garçons, l'apparition précoce de difficultés scolaires ». Cette indication a été enlevée des programmes de 2015 et est moins explicite dans l'introduction du BO. D'autres indications sur la question de l'égalité des sexes ont été enlevées. Néanmoins, un passage est consacré, dans les nouveaux programmes, à « se construire comme personnes singulières au sein d'un groupe ». Dans ce paragraphe, la question des stéréotypes est brièvement évoquée (chapitre 3.2.) « à travers les situations de la vie de classe, une première sensibilité aux expériences morales ([...] questionnement des stéréotypes), se construit. ». L'ajout ou la suppression d'indication sur la question des stéréotypes s'explique par l'échec de l'ABCD de l'égalité, projet mis en place à la fin de l'année 2013, et à l'origine de la « théorie du genre ».

3.3. L'échec de l'ABCD de l'égalité

Comme il a été mentionné plus haut, les réflexions sont de plus en plus présentes quant à la présence du genre à l'école : lutter contre les violences à l'école, dénoncer les clichés dans les manuels, on trouve également des réflexions sur les productions dites « non-classiques » en littérature (ouvrages de jeunesse qui s'éloignent des figures sexistes). Dans cette continuité, un projet a été mis en place à l'autonomie 2013 et testé dans 247 écoles de 10 académies précisément : **l'ABCD de l'égalité**. L'ABCD de l'égalité est un programme d'enseignement, proposé par les Ministère de l'Éducation en 2013. Il proposait de « *transmettre des valeurs d'égalité et de respect entre les filles et les garçons* » (cf. la Loi de Refondation de l'école de 2013) en agissant sur les représentations des élèves (âgés de 3 à 15 ans) et les pratiques des enseignants. Cependant, la démarche a été largement contestée par les traditionnalistes, qui ont alors fait émerger la notion de « **théorie du genre** ». En effet, celle-ci se distingue des « **recherches sur le genre** », qui comme explicitées en amont, tendent à montrer que le sexe biologique ne suffit pas à faire un homme ou une femme, et que les codes sociaux y contribuent. La « théorie du genre », selon les traditionnalistes, tendrait à nier toute différenciation sexuelle. Pour eux, la théorie du genre est donc à combattre puisqu'il existe bel et bien des différences entre un homme et une femme. La Manif pour tous et la Journée de retrait de l'école (inciter les parents à retirer leurs enfants des écoles afin de faire pression sur le gouvernement) ont mis un terme à ces programmes qui ont été **entérinés** le 19 juin 2014.

Deuxième partie : protocole expérimental

L'intérêt de cette étude est de lier ces recherches sur le genre avec une **réalité de terrain** : envisager de questionner des représentations du genre bel et bien présentes dans une classe de petite section, en région parisienne. Différentes expériences ont été mises en place entre le mois de novembre 2016 et février 2017, dans cette classe de vingt-six élèves. L'école se trouve dans le 20^{ème} arrondissement de Paris. Alors que la majorité des écoles de cet arrondissement est classée en zone prioritaire, cette école est l'une des seules à ne pas l'être. La population est mixte, dans la mesure où l'école accueille à la fois des enfants en bonne situation, dont les parents ont une situation financière et professionnelle stable voire très aisée, mais également des enfants résidant dans des hôtels sociaux ou foyers, dont la situation familiale est fragile. Ce contraste est intéressant car il permet de confronter des cultures différentes et apporte une réelle richesse et mixité d'un point de vue social. Une grande majorité des parents exercent une activité professionnelle. Dix-neuf enfants ont leurs deux parents qui travaillent, et semblent être dans un schéma familial où l'homme comme la femme ont leur indépendance financière. Puis, on trouve dans la classe des enfants issus d'une culture dite « traditionnelle », principalement de culture africaine, ou orientale, dont les parents suivent le schéma suivant : le père travaille, est assez absent et semble incarner la figure d'autorité, et la mère est au foyer, et assure l'éducation de l'enfant. Sept enfants sont dans ce cas.

Ainsi, le protocole expérimental mis en place comporte plusieurs phases. Une **première phase** a pour but **de mettre au jour** à l'échelle de la classe la **présence de stéréotypes** de genre. De nombreux incidents ont eu lieu dans la classe entre les filles et les garçons, sur des questions d'activités, de couleurs et de vêtements faisant largement appel à des stéréotypes de genre. Néanmoins, il convenait d'affirmer cette présence en faisant verbaliser les élèves. **Deux dispositifs** ont donc été utilisés : le dialogue à partir d'une question posée, et une activité de classement de gants « pour maman ou pour papa ».

Une **deuxième phase** a pour objectif d'amener les enfants à **se questionner sur la relativité de leurs propos**. Cette seconde phase est composée de trois expériences. La première est liée à la lecture d'un album de jeunesse, support langagier privilégié en petite section. L'album a permis de discuter longuement sur les vêtements et les coupes de cheveux. La seconde expérience découle d'une intervention faite par une mère d'élève, travaillant dans le

cosmétique. Les enfants ont ainsi détourné du maquillage pour dessiner avec. Filles comme garçons ont eu accès à un matériel conventionnellement destiné aux filles, et l'observation des comportements des enfants de la classe sera l'objet de l'analyse. Enfin, une troisième expérience a été menée, pendant laquelle les enfants ont dû réagir sur des tenues vestimentaires masculines de cultures différentes (écossais avec un *kilt*, indien avec un *sherwani*, moines bouddhistes avec un *kesa*, et une statue de César). Le choix de cette approche tient du fait que les enfants ont été très sensibles à la question de la tenue vestimentaire comme critère de reconnaissance fille / garçon, et qu'il apparaissait plus simple de bousculer leurs représentations là-dessus.

Il convient donc d'affirmer dans un premier temps la présence de stéréotypes dans la classe. Cette démarche permet ainsi de situer les élèves, et de faire le lien entre leur situation familiale respective et l'impact qu'elle a sur leurs représentations.

1. Confirmation à l'échelle de la classe de la présence de forts stéréotypes

1.1. Être conscient de son identité sexuelle : fille ou garçon ?

1.1.1. Les représentations initiales des enfants

Le 22 novembre 2016, une première discussion en groupe classe a été proposée pendant le rassemblement du matin, vers 11h. Cette discussion (*annexe 1 : verbatim des représentations initiales*) a été relativement courte, du fait du temps de concentration limité chez des enfants de 3 ans. Elle a en effet duré un peu moins de cinq minutes, après que les questions « *comment on reconnaît une fille ? et comment on reconnaît un garçon ?* » ont été posées. Cette première discussion a permis de recueillir les **représentations initiales** des enfants qui ont pris part à la discussion, en **début d'année**. Elle a également permis de certifier les propos généralement tenus sur la perception des deux sexes vers 3 ans. Les enfants s'attachent, comme évoqué précédemment, aux critères, tels que les vêtements ou la coiffure pour déterminer le sexe de chacun. Sur les 22 élèves présents cette matinée-là, 11 élèves ont pris la parole individuellement. Sur ces 11 élèves, on compte 6 filles, et 5 garçons.

En ressortent plusieurs thèmes, attendus :

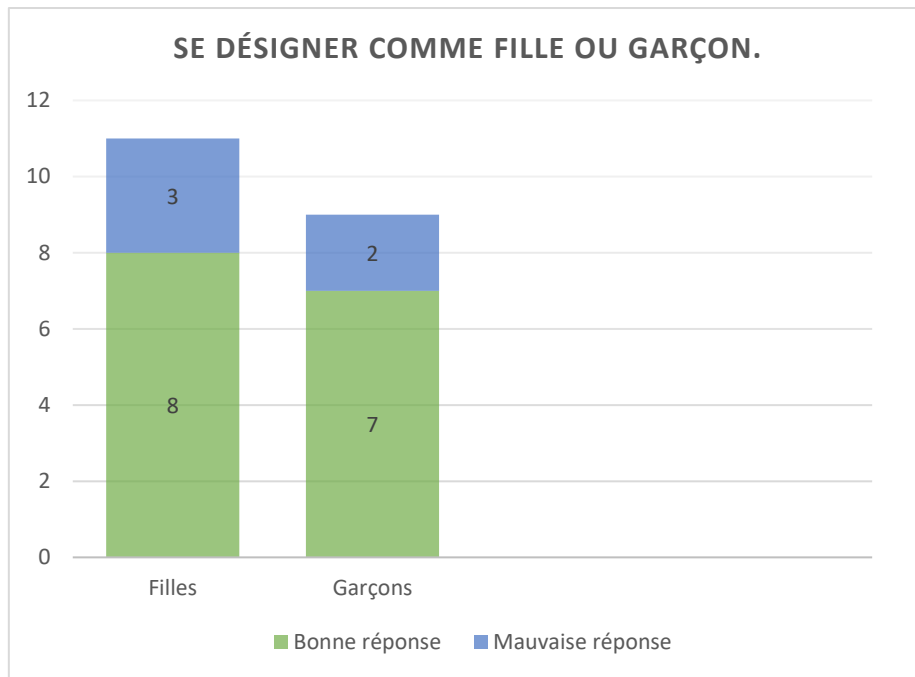
- Le prénom
- Les vêtements
- Les bijoux et le maquillage
- Les jeux et jouets
- L'apparence

Une idée n'avait pas été envisagée et a été proposée par une petite fille, dont les parents sont extrêmement jeunes et semblent avoir un véritable attrait pour la mode : l'apparence. Cette petite a en effet dit que « *les garçons ils s'intéressent à s'ils sont beaux* ». Il est très intéressant de constater que cette petite semble associer le critère de beauté à la figure masculine. Il aurait été pertinent d'approfondir sa remarque. En effet, peut-être parlait-elle de son père et de l'importance qu'il semble prêter au look vestimentaire, peut-être était-ce sous forme de reproche, ou bien évoquait-elle, peut-être, l'aspect de la séduction.

Une interrogation a été soulevée par mes soins et avec les élèves : un garçon de la classe s'appelle Cam (G), or ce prénom est également porté par les filles. Le problème n'a pas permis aux enfants de s'interroger véritablement, car tous les enfants ne connaissent pas de fille se prénommant Cam (G). Ils n'ont donc pas compris la remarque. Il est ici question d'un aspect culturel qui ne peut donc pas réellement faire l'objet d'une analyse. Néanmoins, lors de la deuxième discussion que nous analyserons, nous constaterons que tous les enfants se sentent concernés lorsque le problème suivant est posé suite au critère de la coiffure : un garçon de la classe a les cheveux longs, et la maman d'une petite fille de la classe a les cheveux très courts, et c'est une maman. Tous les enfants ont constaté et ont vu qu'effectivement, ce critère de coupe de cheveux était **questionnable**.

1.1.2. Savoir se désigner comme fille ou garçon

Si les enfants ont de nombreux préjugés sur les filles et les garçons, il semblait intéressant de savoir s'ils avaient simplement **conscience** de leur propre sexe avant de tenir des propos biaisés. Une expérience a été menée le 12 janvier 2017. Ce qui me semblait intéressant dans cette expérience était de savoir, en terme de quantité, le nombre d'enfants qui n'étaient pas encore clairement capable de s'identifier comme étant une fille ou un garçon, et de comparer avec le type de propos qu'ils tenaient. Cette expérience s'est avérée être **peu concluante**.



La formulation de la question prêtait à confusion la première fois, puisque l'expression « *Les filles, vous pouvez lever le doigt ?* » impliquait une réponse positive ou négative, dans le sens « *les filles ont-elles le droit de lever le doigt ?* ». Après reformulation sous la forme injonctive, quelques enfants se sont trompés. Trois filles se sont trompées : elle sont très à l'aise à l'oral, comprennent très généralement les consignes, et participent activement en classe, notamment pendant les discussions autour des représentations du genre. L'une d'entre elle a un comportement extrêmement rigide face à la question. Sa situation est assez précaire, sa mère est extrêmement jeune et s'occupe peu d'elle. L'élève vient régulièrement à l'école avec du maquillage ou du vernis en disant « *c'est maman qui m'a mis* ». Elle ne joue qu'aux coins poupée et cuisine, refuse de jouer dans le coin garage, et reproduit beaucoup de gestes du quotidien d'une femme (position pour donner le biberon à un nourrisson, se touche sans cesse les cheveux pour les remettre derrière l'oreille, croise ses jambes). Cette petite s'est déjà longuement disputé avec un petit garçon parce qu'il utilisait un crayon rose et qu'il n'avait vraisemblablement pas le droit. L'autre petite semblait avoir bien compris la reformulation mais s'est quand même trompée. Concernant les garçons, deux se sont trompés. Les deux prennent assez peu part aux discussions, mais face à la question « *tu es une fille ou un garçon ?* », la réponse a été correctement donnée. Leur réelle hésitation semble témoigner que s'associer à un sexe n'est pas spontané. Mais cette conclusion serait la seule à tirer de cette expérience peu fiable. Il convient en effet de noter que la fiabilité du test n'est pas maximale. Les enfants peuvent ne pas avoir compris la consigne (mal formulée), ou ne pas avoir été attentif, ou lever le doigt par simple plaisir de lever le doigt.

Dès lors, il conviendra de s'appuyer sur la seconde expérience : un classement de paires de gants (pour papa, pour maman, ou pour les deux). Ce teste s'avère beaucoup plus probant. Il donne en effet un meilleur aperçu des stéréotypes et des propos tenus par les enfants.

1.2. Le test des gants

1.2.1. Descriptif du projet

Cette expérience (*annexe 2 : test des gants – photographies*) a été réalisée sur 13 élèves de la classe, soit, sur la moitié de la classe. Elle a eu pour but d'affirmer la présence de stéréotypes dans cette classe de petite section. Les enfants se sont vus proposer sept paires de gants, tous d'usage différent : gants de boxe, gants en latex blancs, gants de bricolages, gants de nettoyages rose, gants de cuisine, gants d'hiver simples oranges, et une paire de moufles.

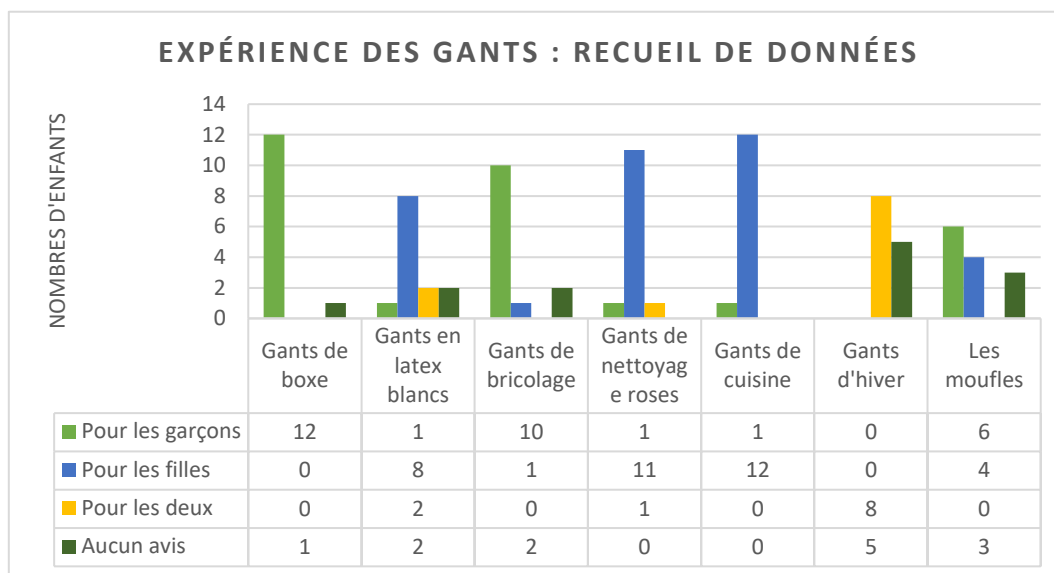
L'objectif de cette expérience était d'une part, d'offrir un **moment de langage** aux enfants, en partant d'une expérience sensorielle. En effet, les gants étaient de matières différentes. Afin de garder une certaine cohérence, un projet pluridisciplinaire a été mis en place à partir de l'album de jeunesse *La moufle*, de Florence Desnouveaux et Cécile Hudrisier. Le véritable objectif était de savoir à **quelle figure parentale** (les termes de « fille » et « garçon » ont également été employés) les enfants **associaient** spontanément les paires de **gants**. Un classement a également été fait avec deux bacs. Néanmoins, il conviendra de ne pas tenir compte de cette étape, puisque ce qui importait était les propos spontanés des enfants, et non le classement, qui se faisait en fin de séance et donc lorsque les enfants étaient en perte de concentration.

1.2.2. Analyse de l'expérience

L'échantillon choisi n'est pas équitable, puisque sur les deux groupes, on compte plus de filles (8) que de garçons (5). Le groupe est hétérogène, et les schémas familiaux sont variés. Une petite fille a une maman très absente, son père est donc notre principal interlocuteur et ne travaille pas toute la journée. Il s'occupe beaucoup de ses filles et de la maison. Trois enfants ont un père très absent. Les trois sont d'origine africaine. Deux sont issus d'une culture très traditionnelle (la mère est à la maison, le père travaille). La troisième a des parents très jeunes dont la situation est assez précaire. Elle ne voit que très peu son père. Parmi tous les enfants, onze ont une maman exerçant une activité professionnelle dense. L'échantillon comprend également un enfant ne parlant que très peu.

➤ Tableau regroupant les données sur l'échantillon des élèves interrogés

	Nombre d'enfants	Moyenne d'âge
Population globale étudiée	13	3 ans et 5 mois
Filles	8	3 ans et 3 mois
Garçons	5	3 ans et 6 mois



COMMENTAIRES DES ENFANTS		
TYPES DE GANTS	Gants classés « pour les garçons »	Gants classés « pour les filles »
Gants de boxe	« Ils sont gros et ça fait peur », « C'est pour les garçons », « C'est dur et c'est gros », « C'est pour faire du sport »	

REMARQUES : Dans les deux groupes, les enfants n'ont **pas tout de suite reconnu** les gants de boxe. Un garçon a dit que les gants étaient utilisés « pour faire du football » en mimant les gestes de la boxe. Mais à la question « c'est pour les filles, les garçons ou pour les deux ? », tous ont répondu « pour les garçons », comme si cela paraissait évident.

A la question « pourquoi ? », Rina (F) répond « parce que les filles ont pas le droit, parce qu'elles ne sont pas sages. », et Lou (F) soutient que les gants font peur.

On retient donc que pour les enfants, **la peur et la taille des gants (grands), rappellent la force et l'agressivité, et donc les garçons.**

Gants en latex blancs	« C'est des gants comme les docteurs » « Mon papy il utilise ces gants pour traire les vaches » « c'est comme papa »	« C'est tout doux et ça tire partout. », « Ils sont tout doux. C'est pour maman quand y'a du pipi ou du caca »
-----------------------	--	--

REMARQUES : Trois petites filles ont dit que les gants étaient pour maman. Deux garçons ont suivi et souligné que c'était pour les filles. Un autre a dit que les gants étaient pour maman. Une autre petite fille, Lou (F), a évoqué son grand-père.

On constate que la « douceur » est associée aux mamans, et que le nettoyage semble être majoritairement assuré par la mère pour beaucoup. Mais, dès lors qu'il s'agit de la profession et donc du travail, les gants sont associés aux hommes (docteur et fermier).

Néanmoins, seule une petite fille, qu'on appellera O, a associé ces gants à son père. Cette petite fille vit principalement avec son père, la mère travaille et est souvent en déplacement, elle ne la voit que très peu. Le père, qui est très disponible, s'occupe de ses enfants et semble assurer une grande partie des tâches ménagères.

Gants de nettoyage roses	« C'est papa »	« Ca ma maman elle en ! », « Ce sont des gants pour faire le ménage. C'est pour maman », « On utilise ces gants dans les toilettes et dans la douche, pour laver », « C'est que pour maman, c'est pour les toilettes ! Les gants ils puent. »
--------------------------	----------------	---

REMARQUES : Les enfants associent tous principalement les gants aux mères, qui les utilisent à des fins ménagères. Avant de reconnaître l'usage des gants, les enfants se sont fiés à la couleur : le rose. Il était évident pour eux qu'ils soient destinés aux filles et aux mères. La seule qui a pu associer ces gants de nettoyage à la figure du père est O. Sa condition montre donc que la situation familiale influe grandement sur la représentation des objets.

Gants de bricolage jaunes	« c'est grand, c'est pour les garçons », « c'est pour nettoyer par terre, c'est pour les	
---------------------------	--	--

	garçons », « le jaune c'est pour les garçons »	
<p>REMARQUES : Les enfants n'ont pas reconnu les gants de bricolage, les suppositions tendaient vers une utilisation pour le nettoyage. Néanmoins, tous ont associé les gants à la figure masculine, car ils étaient grands et jaunes. Encore une fois, le critère de grandeur est associé aux garçons. Nous noterons que le jaune également fait objet d'une association aux garçons. On remarquera également que paradoxalement, les enfants ont associé nettoyage et garçons.</p>		
Moufles violettes	« c'est pour les garçons », « ca pique », « c'est rose »	
<p>REMARQUES : Les enfants n'ont pas eu de réels avis, et le bilan était mitigé : les filles comme les garçons pouvaient utiliser ces moufles. Nous remarquerons que la présentation de ces moufles s'est faite en fin d'expérience. Les enfants étaient donc moins concentrés. De plus, la plupart des enfants ont associé les moufles à l'album lu en classe à la même période, <i>La moufle</i>, de F. Desnouveaux et C. Hudrisier.</p>		
Gants de cuisine		« Ils sont mous », « c'est pour prendre dans le four », « c'est dans la cuisine », « c'est pour sortir la pizza », « c'est maman qui a ça »
<p>REMARQUES : Les enfants n'ont pas immédiatement dit qu'il s'agissait de gants de cuisine, néanmoins, en verbalisant l'utilité de ces derniers, tous les commentaires tournaient autour de la cuisine. Ils ont majoritairement associés ces gants aux mères, et donc à l'image de la « maman dans la cuisine ».</p> <p>O s'est encore démarquée, puisqu'elle a associé ces gants à son père. Néanmoins, lorsque la question « mais est-ce que les papas peuvent utiliser les gants ? » a été explicitement posée, H, une petite fille dont la culture est très traditionnelle (la mère est au foyer et s'occupe des tâches ménagères, elle s'occupe de l'éducation des enfant, et le père travaille et est assez absent, il semble être la figure d'autorité), a fait non de la tête.</p> <p>Lorsque la question « est-ce que papa il peut utiliser ces gants ? » a été posée, deux petites filles n'ont pas hésité à dire « <i>bin si</i> », de manière assez évidente. Ces deux élèves ont des</p>		

parents qui travaillent, et font beaucoup d'activités avec leur père (gâteau d'anniversaire, goûter).	
Gants d'hiver oranges	« <i>C'est doux</i> », « <i>c'est pour pas avoir froid aux mains</i> », « <i>c'est pour les filles et les garçons</i> », « <i>j'ai dans mon sac à dos</i> », « <i>A Mou (G)</i> ».
<p>REMARQUES : Les enfants ont majoritairement associé ces gants d'hiver aux filles et aux garçons. Ils ont parallèlement fait un rapprochement avec leur quotidien d'enfant. En effet, l'expérience a été réalisée en saison hivernale, donc la quasi-totalité des enfants avaient des gants. L'usage quotidien a donc largement influencé dans le classement. Tous se sont « reconnus » dans ces gants, et il paraissait évident que les filles et les garçons pouvaient les utiliser.</p>	

L'objectif de cette expérience était donc de voir la présence de stéréotypes de genre. L'objectif est atteint. Même lorsque l'usage des gants n'était pas reconnu, les enfants se sont attachés aux critères « physiques » de l'objet (grandeur, couleur, s'il fait peur, s'il est doux etc.). Néanmoins, l'intérêt de cette expérience était double, puisqu'il permettait également de voir si la situation des enfants (schéma familial, culture) influait sur leurs réponses. La réponse est **positive**.

Dès lors, quand est-il de la stabilité de leurs propos ? A travers cette deuxième partie, il conviendra de montrer les démarches entamées afin de **favoriser l'émergence de « bougés » dans les représentations** des élèves. Les prénoms des enfants ont été modifiés, et par convention, nous noterons à côté du prénom un (G) s'il s'agit d'un garçon, et (F) s'il s'agit d'une fille.

2. Favoriser l'émergence de « bougés » dans les représentations

2.1. Le support écrit : l'album de jeunesse

Le choix de l'album comme support se justifie par les possibilités de dialogue qu'il offre, tant par les images que par le texte (*annexe 3*). Menée le 12 janvier 2012, cette conversation

(annexe 4) a duré environ 10min, et montre par ailleurs un réel **progrès** dans la capacité de concentration des enfants. Plus à l'aise, les petits-parleurs ont également participé au dialogue. La lecture s'est faite en deux temps. Durant la lecture de la première partie de l'album, on compte 20 enfants : 11 filles et 9 garçons. Cette discussion est plus pertinente que la première réalisée en novembre. En effet, avec l'album, les enfants sont amenés à faire face à de véritables questionnements car ils se reposent sur la logique du récit, et suivent le personnage principal dans sa réflexion. L'histoire se résume ainsi : un éléphanteau se demande comment reconnaître une fille d'un garçon, et émet des hypothèses avant de les questionner une à une : le critère des vêtements, puis la coupe de cheveux, puis celui des jeux. Un beau jour, sa mère met au monde un enfant. Pour découvrir si c'est une fille ou un garçon, l'éléphanteau a une idée. Il plonge la tête dans le bain et dit « Je sais ! ». L'histoire se termine ainsi, sans pour autant expliciter la fiabilité du critère biologique. La lecture de l'album a été très intéressante sur plusieurs points car les enfants ont soulevé des paradoxes, en observant entre eux des différences.

En effet, **deux paradoxes** ressortent de ces discussions :

- Le cheveux de Rafa (G), un petit garçon aux cheveux longs et bouclés et la coupe de cheveux courte d'une maman ;
- La question de Lou (F), sur le port des pantalons par les filles.

Rafa (G) est un petit garçon de la classe, il est le plus âgé et est extrêmement à l'aise à l'oral. Il apparaissait être très rigide face aux écarts de genre en début d'année, mais nous verrons que dans la dernière discussion, il semble avoir un discours différent et être plus sensible à la question. Dans l'histoire, le petit éléphanteau se demande donc comment reconnaître une fille d'un garçon. Plusieurs élèves ont proposé le critère de la coupe de cheveux. Or, ce critère a provoqué une vive réaction de la part de Rafa (G), puisque les enfants soutenaient que les filles avaient les cheveux longs, et les garçons les cheveux courts. Rafa (G) est blond, et a de longs cheveux bouclés. Sa réaction était également intéressante sur les points **gestuel et non-verbal**. Il semblait en effet très vexé et un peu blessé de cette association. Il cherchait souvent mon regard, comme s'il attendait que je clarifie la situation rapidement, auprès des autres enfants de la classe.

51	PE	Alors comment on reconnaît une fille ?
52	Key (F)	Avec des longues cheveux !
53	PE	PE : d'accord, avec des longs cheveux... Cam (G) (<i>Cam (G) est un garçon</i>)?
56	Rafa (G)	Et, et, moi j'ai beaucoup de cheveux !

57	PE	Ah mais oui, les enfants, regardez, Rafa (G) il a des longs cheveux ! Mohammed-Amine Touati aussi a de longs cheveux. Est-ce que c'est une fille ?
58	Enfants	Les enfants répondent ensemble que non.
60	Ag (F)	Et les garçons ils peuvent avoir des plus longs cheveux !
61	PE	Et oui, les garçons aussi ont le droit d'avoir de longs cheveux. Alors comment on reconnaît une fille si c'est pas les cheveux ?
62	Cha (F)	Bah... bah avec les cheveux courts ou les cheveux longs. Ma maman elle a les cheveux courts et c'est pas un garçon.
63	PE	Et oui, c'est vrai, parce que ta maman a les cheveux courts, et c'est une fille. Oui Mohammed-Amine Atlassi ? <i>Les enfants semblent se questionner, et parlent de la maman de Cha (F)</i>
64	M-A (garçon)	Les filles avec les... des longs cheveux et des garçons aussi avec des longs cheveux. La maman de Cha (F) elle est allée dans le coiffeur !
65	Rafa (G)	et bah moi, moi, maîtresse, j'ai des longs cheveux.
66	Rina (F)	oui bah toi t'as des longs cheveux et lui il a pas des longs cheveux.
67	Rafa (G)	Et bah c'est comme ça !

Cet épisode montre qu'il faut encore une fois partir du vécu des élèves afin qu'ils se sentent concernés. En effet, les enfants se sont tous sentis concernés par ce paradoxe, qui impliquait Rafa (G) et la maman de Cha (F), puisqu'ils étaient tous d'accord pour dire que Rafa (G) était un garçon, et qu'une maman était une fille. Cette observation a été suffisante pour que les enfants acceptent que filles et garçons puissent avoir les cheveux longs ou courts, et pour qu'ils remettent donc en question la relativité du critère de la coupe de cheveux. Ce critère n'a d'ailleurs plus été entendu par la suite. Les enfants ont été convaincu.

La seconde réflexion sur laquelle il convient de s'attarder est la remarque d'une petite fille, Lou (F), qui se demandait si elle avait le **droit de porter un pantalon**. En effet, dans le l'album, une double-page montrait un groupe d'éléphantes, et une groupe d'éléphants en train de jouer. Les deux groupes sont distinctement séparés sur les deux pages.



Extraits du livre Fille ou garçon, de S.De Greef et F.Camerman

Les enfants ont tout de suite reconnu le groupe des filles, et celui des garçons. A la question « pourquoi ? », le critère des jupes et des robes est tout de suite apparu. Nous noterons que les enfants n'ont pas du tout noté les jeux dessinés (corde à sauter, poupée, *skateboard*).

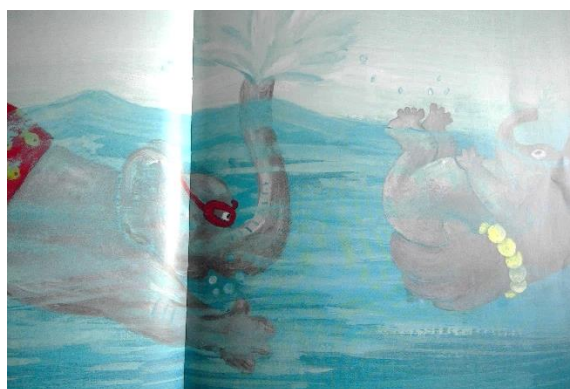
87	PE	Aaah... mais comment vous avez reconnu ici que c'était des filles ?
88	Lou (F)	La c'est fille avec les jupes et les robes !
89	Jess (F)	Mais elle, elle a un pantalon !
90	Lou (F)	Moi aussi j'ai un pantalon !
91	PE	PE : mais oui, regardez, Lou (F) aussi a un pantalon ! Vous avez toutes dit que c'était les filles, mais ici, Rina (F), Cha (F), Jess (F), Lou (F), Aurélie et Hawa ont des pantalons !
92	M-Amine (garçon)	Oui elles ont toutes des pantalons et moi aussi !
93	PE	Moi aussi j'ai un pantalon ! Ca veut dire que je suis un garçon ?
		<i>Les enfant se regardent entre eux.</i>
94	Rafa (G)	C'est bizarre.

Cette première étape pose un **second questionnement** qui semble vraiment intéressant à constater. Jess (F) a rapidement réagi à la remarque de Lou (F), en notant qu'une des éléphantas avait un pantalon et qu'elle se trouvait pourtant dans le clan des filles (notons l'usage du « *mais* »). D'un point de vue de l'attitude, du non-verbal et du gestuel, les enfants étaient tous très concernés par le problème, se regardaient entre eux, certains mimaient une expression d'étonnement avec un « oh ! » et une main devant la bouche. Ce geste d'étonnement témoigne que pour certains, l'écart de genre relève d'une **faute**. L'écart de genre est mal vu. Lou (F) a de nouveau fait remarquer à la classe qu'elle portait également un pantalon. L'objectif de cette étude expérimentale est d'amener les élèves à se questionner. Dès lors, cet épisode-ci semble montrer que tel est bien le cas. En effet, suite à ce paradoxe du port du pantalon, Lou (F) a posé une question très intéressante, comme pour se rassurer qu'elle n'était pas dans l'interdit. Elle a cherché à savoir si elle avait le **droit** de porter un pantalon.

98	Lou (F)	Et moi j'ai pas le droit ou j'ai le droit moi ?
99	PE	Tu te poses la question ?
100	Lou (F)	J'ai pas le droit ou j'ai le droit alors ?
101	PE	Tu as le droit de porter un pantalon. Tout le monde a le droit de porter un pantalon.
102	Lou (F)	Oui j'ai le droit !

Encore une fois, la **réponse de l'enseignant** clarifie la situation, et rassure les élèves. Il semblait difficile de demander aux enfants pourquoi les filles n'auraient pas le droit de porter un pantalon, quand bien même la réponse aurait été intéressante. En effet, la modalité (classe entière) et le temps de l'activité (déjà plus de dix minutes) ne permettaient pas une compréhension effective de la part de tous les enfants.

La suite de l'histoire, qui était la plus partie la plus intéressante puisque petit éléphant plonge dans le bain du bébé pour voir si c'est une fille ou un garçon grâce au sexe, n'a pas réellement été comprise par les enfants. En effet, d'une part, la lecture a été faite en fin de journée, et la fin de la journée de classe approchait. Dès lors, les enfants n'étaient plus concentrés. D'autre part, il a semblé que ce facteur de reconnaissance du sexe du bébé éléphant n'ait pas du tout été interprété par les élèves. **L'implicite du texte** n'a pas pu rendre la réponse explicite, et les enfants se sont principalement attachés aux lunettes de natation que l'éléphant portait dans le bain, comme réponse à la question « comment l'éléphant a trouvé si le bébé était une fille ou un garçon ? ». En effet, pour eux, les lunettes lui ont permis d'ouvrir les yeux et de voir (mais voir quoi ?), car autrement, sans lunette, il n'aurait pas pu ouvrir les yeux. Mes questions de relance et le manque de temps n'ont pas permis d'approfondir la réponse. Néanmoins, cela conforte l'idée qu'entre trois et quatre ans, les enfants n'ont pas conscience que le sexe est révélateur de l'identité sexuelle d'un individu.



Cette expérience fondée sur la lecture d'album, a permis de faire émerger beaucoup de représentations, mais surtout de questionner les enfants sur leurs propres réponses. Prendre pour exemple un enfant de la classe ou une mère d'élève est beaucoup plus parlant pour eux car ils ont les moyens de constater. Il est également possible de conclure que dès que l'environnement habituel des élèves est troublé (opposition avec l'avis général), ils ont pour réflexe de se tourner vers l'enseignante afin que cette dernière régule et les rassure. Ils ne questionnent ainsi pas davantage, et se contentent de l'affirmation de l'enseignante.

Si le dialogue a été mis en avant pendant cette expérience, il semblait intéressant d'observer **l'aspect non-verbal**, la gestuelle et le comportement des élèves face à une situation les sortant de leur « zone de confort ». Ainsi, lorsqu'une maman a proposé de présenter son métier

(productrice dans le cosmétique), il m'a paru tout à fait judicieux de porter un regard particulier sur le comportement des garçons.

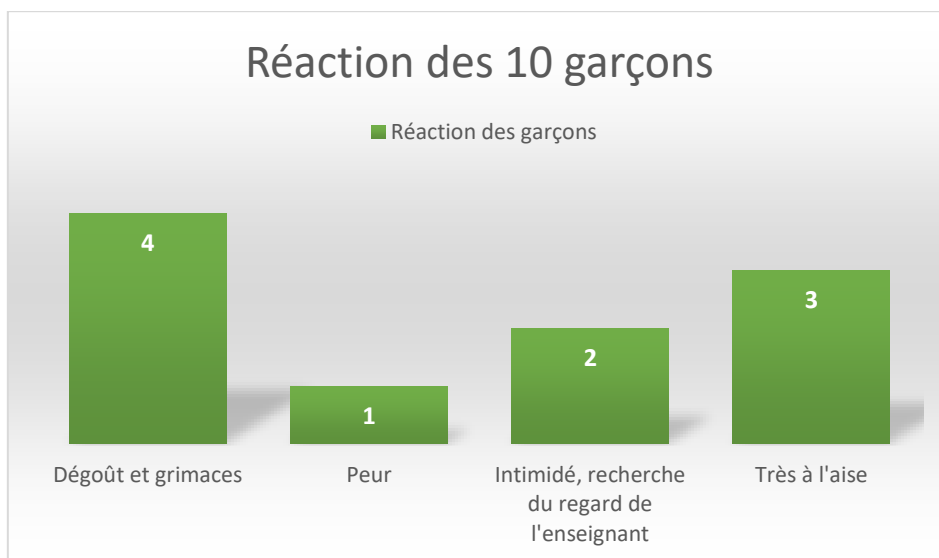
2.2. Quand le maquillage s'invite à l'école

La mère d'une petite fille de la classe est venue présenter un matin son métier : commerciale dans la production du cosmétique. Aux enfants, elle a expliqué qu'elle produisait, fabriquait du maquillage. Très motivée, cette mère ne savait pas réellement comment aborder le sujet auprès des enfants, mais tenait réellement à les faire manipuler du maquillage et ramener des parfums. Dès lors, la proposition suivante a été faite : amener des essences de parfum et proposer un atelier « odorat », pour faire sentir aux élèves ces essences rappelant les fruits, les fleurs, les bonbons, et amener du maquillage pour que les enfants produisent des productions plastiques (*annexe 5*) avec, en **détournant** ainsi le matériel, ce qui est préconisé en petite section. Cette perspective était très intéressante car d'un point de vue de la motricité fine, les enfants ont été amenés à adapter leurs gestes selon le matériel qu'ils avaient (mascara à tenir plutôt horizontalement par rapport à la feuille pour laisser des traces, exercer une pression légère sur le rouge à lèvres pour ne pas l'écraser, manipuler des éponges, des pinceaux etc.). Dans le cadre de cette étude, cette activité paraissait d'autant plus intéressante. En effet, la réaction des enfants de la classe a été très intéressante, car il s'agissait de **manipuler un matériel** qu'ils n'ont **pas** le **droit** de manipuler en temps normal : « seulement pour les mamans ». Dans cette expérimentation, il conviendra donc de s'appuyer sur les observations qui ont pu être faites.

Lors de la discussion du mois de novembre et pendant la lecture de l'album *Fille ou garçon ?*, l'utilisation du maquillage par les filles avait été mise en avant par des petites filles de la classe. Dès lors, lorsque la mère d'élève a présenté son métier et a dit qu'elle fabriquait du maquillage, un petit garçon très expressif que nous appellerons F (petit dernier d'une fratrie avec deux aînées), a fait une grimace. La mère de famille lui a demandé pourquoi cette grimace, et le petit garçon a répondu « *pakeu j'aime pas* ». Cette réaction reflète une **opposition** d'un **matériel** qui « n'est pas pour les garçons ». Fait très intéressant, puisque ce petit garçon a pris énormément de plaisir à dessiner avec le maquillage. La mère d'élève a ensuite posé plusieurs questions, dont la suivante « *c'est quoi le maquillage ?* ». Une bonne partie de la classe a répondu « *c'est pour maman, pour mettre sur les yeux ou sur la bouche, pour être belle* ». Elle a ensuite montré

un parfum, en demandant de quoi il s'agissait. La plupart des enfants ont dit que « *c'était pour sentir bon* » et que « *maman elle en met le matin* ». Les enfants associent maquillage et parfum à la figure féminine. La mère d'élève a ensuite proposé aux enfants de sentir des parfums. Cette première activité a beaucoup plu aux enfants. Néanmoins, ce qui était intéressant était d'observer la **réaction des garçons**. Certains étaient très curieux, d'autres avaient peur et n'ont pas voulu sentir, certains étaient intimidés et d'autres étaient dans l'exagération. Plusieurs garçons ont fait des grimaces et ont simulé le « dégoût ». Les filles étaient, elles, toutes très enjouées.

Voici un tableau récapitulatif de la réaction des dix garçons de la classe lorsque la mère d'élève a présenté les parfums :



Nous noterons qu'un seul enfant n'a pas du tout voulu sentir le parfum. Il a en effet eu peur et semblait très inquiet. Cette observation est intéressante. Contrairement aux garçons, les filles étaient toutes et sans exception, extrêmement à l'aise, enjouées, et impliquées dans l'activité. **Chez les garçons**, la réaction est beaucoup plus **mitigée**, tous étaient partagés entre des comportements « attendus », qui s'illustrent par des exagérations, des grimaces, des ricanements, et une curiosité qui paraissait non assumée. Deux garçons, l'un ayant fait des grimaces et un autre qui était intimidé ont soutenu que ce n'était « *que* » pour les filles. Ils se sont néanmoins prêtés au jeu et ont senti le parfum, en étant très content après.

Le **second temps** de la séance était **l'utilisation du maquillage**. Les enfants ont d'abord discuté avec la maman afin de mettre un nom sur les différents objets (rouge à lèvres, mascara, crayon, poudre). L'un des petits garçons qui avait fait une grimace lors de la présentation du parfum, F, était assez réticent. Mais dès lors que la maman posait des questions, il n'a pas hésité à se lever et participer, pour mimer par exemple sa maman mettant du mascara. Les filles prenaient beaucoup plus la parole que les garçons pour expliquer leurs utilisations. Certains des garçons ricanent, comme s'ils étaient intimidés. La mise en activité s'est faite sans encombre. Lors de la mise en activité, l'explication de ce qu'ils allaient faire a provoqué une vive réaction. En effet, la consigne suivante a été passée « *aujourd'hui, comme Emilie nous a ramené beaucoup de maquillage, vous allez dessiner sur des feuilles avec le maquillage que vous voulez !* ». Deux garçons et trois filles ont fait « oh ! », en posant leur main devant la bouche. Une bonne partie des enfants avaient conscience que cette **activité** était **exceptionnelle**. Les règles de sécurité ont été passées, et le fait que dessiner avec du maquillage ne se faisait qu'en classe a été souligné. Tous les garçons, et sans exception, ont réalisé l'activité sans aucune retenue. Ils étaient tous très appliqués, et semblaient très heureux de pouvoir toucher à ce matériel. Aucun des garçons n'a été réticent à l'idée de toucher du maquillage. Les enfants sont ensuite allés en récréation.

Pendant la phase de bilan au retour de la récréation, la question suivante a été posée : « *qui peut utiliser le maquillage, alors ?* ». Trois garçons ont répondu « *tout le monde* ». L'un d'entre eux, R, a rajouté « *que les filles et les garçons ils peuvent utiliser du maquillage mais que dans l'école !* ». Cette réponse témoigne d'un **premier changement** quant à la vision de ce garçon sur le question. A la fin de la matinée, un petit garçon, Carli (G), a pleuré car il souhaitait emmener sa production chez lui, alors qu'il avait été dit que toutes les productions allaient être exposées quelques jours dans la classe. Lorsque sa maman lui a demandé pourquoi il voulait l'emmener, ce dernier a répondu en larmes : « *pace'que j'aime très beaucoup mon dessin* ». Cet enfant faisait partie de ceux cherchant mon regard pendant la première présentation.

Cette anecdote semble montrer qu'après une première « distance » avec le matériel et le sujet, tous se sont attachés à réaliser une production qu'ils affectionnaient et dans laquelle ils se sont vraiment impliqués et appliqués.

Un dernier temps de réflexion a été organisé le jeudi 10 mars, en fin de matinée. Face aux longues discussions qui mettaient souvent en avant le critère de la **tenue vestimentaire**, il

semblait pertinent de proposer une piste de réflexion sur l'observation de quelques tenues de cultures différentes.

2.3. Découvrir de nouvelles cultures vestimentaires

Quatre photos ont été montrées successivement aux élèves : une statue de César, un écossais avec un kilt, un indien avec un *sherwani* et des moines avec des *kesa*.



Statue de César



Écossais avec un kilt



Indien avec un sherwani



Moines avec des kesa

Les enfants se sont posés beaucoup de questions et paraissaient très **intrigués** par ces images, proposées en format A4 et collées au tableau. La discussion (*annexe 6*) a duré 17min environ, ce qui est relativement long pour leur âge. Néanmoins, le dialogue a été très intéressant car les enfants se répondaient entre eux, preuve d'une progression significative en terme d'écoute.

La **première** image à avoir été montrée est l'indien avec le *sherwani*. Les enfants ont spontanément dit que l'homme était déguisé. Cette remarque montre qu'ils n'envisagent donc pas qu'il puisse s'agir d'une tenue habituelle. Ils ont ensuite comparé cette tenue à celle d'un **chevalier**.

149	Rafa (G)	Le monsieur il est déguisé
150	PE	Rafa (G) nous dit que le monsieur est déguisé. Qu'est-ce qu'il porte le monsieur ?
151	M-Amine T.	Euh robe
152	Ag (F)	Oui le monsieur il a une robe...
153	M-Amine A.	C'est pour <i>lhalloween</i> quand, quand, quand il va chercher des bonbons !
154	PE	Ah, vous trouvez que c'est comme un déguisement.
155	Carli (G)	Il a un déguisement de cheval !
156	PE	Un déguisement de cheval ? Peut-être que tu veux dire qu'il a un déguisement de chevalier ?

Cette comparaison a provoqué des réactions positives, comme si l'identification à un chevalier les rassurait, et que cela justifiait son usage et sa « normalité ».

La **seconde** image proposée était celle des moines bouddhistes, portant des *kesa*. Cette image a provoqué deux réactions. D'une part, les enfants ont rapproché les *kesa* à des robes, puis à des draps. Lorsque la question « *les filles peuvent-elles porter ça ?* » a été posée, les enfants ont d'abord répondu par la négative, avant de tous dire oui, comme s'ils avaient bien réalisé que cette tenue n'était pas une véritable robe, et que tous, donc, pouvaient la porter. Le second critère qui est apparu est la **couleur**. Un enfant a laissé entendre que l'orange n'était pas pour les garçons. Cette remarque a provoqué une réaction très vive de la part d'un petit garçon de la classe, rapidement suivi par plusieurs élèves : les couleurs appartiennent aux filles et aux garçons. Cette remarque a provoqué un certain enthousiasme me concernant, puisqu'elle était très spontanée, et tous semblaient partager cet avis. Quelques mois auparavant, cette remarque n'aurait sûrement pas été faite. Elle témoigne d'un regard différent sur la question des couleurs et du genre.

170	PE	Ca ressemble à quel autre habit Carli (G) ?
171	Carli (G)	Les garçons ils, ils ont pas le droit de mettre ça parceque c'est des garçons et c'est orange
172	Rafa (G)	C'est pour les garçons et les filles ! Toutes les couleurs c'est pour les garçons et les filles !
173	PE	Oui ! Toutes les couleurs c'est pour les filles et les garçons
174	Cam (G)	Et le rose c'est pour les garçons et les filles
175	PE	OUI ! le rose c'est pour les garçons ET LES FILLES ! Les couleurs appartiennent à tout le monde !
176	Lou (F)	Et même le rouge c'est pour les garçons et les filles
177	Jess (F)	Violet aussi c'est pour les filles mais aussi c'est pour les garçons

La **troisième** image montrée était celle de l'écossais. Cette image a également suscité quelques réactions. Un enfant a en effet associé cette tenue à celle des personnages de Star Wars. Cette association quelque peu étonnante l'a convaincu que cette tenue était une tenue « normale », puisqu'il l'avait déjà vue.

185	Carli (G)	Bin, bin en fait, en fait il porte un truc avec des lombards.
186	PE	Un truc avec des lombards ?
187	Carli (G)	Oui tu sais, tu sais dans Star Wars le monsieur il porte des jupes

Un enfant a souligné qu'il ne s'agissait probablement pas d'une jupe. Dès lors, un **apport supplémentaire** a été fait par mes soins, puisque j'ai précisé qu'il s'agissait d'un *kilt*, et que le *kilt* se portait comme une jupe en Écosse. Cette précision a encore une fois eu un effet « apaisant » face à la frustration de certains enfants. La précision du terme et l'explication les ont convaincus, et tous ont eu l'air de mieux accepter cette tenue, sans se questionner davantage.

Enfin, la **dernière** photographie, celle de la statue de César, a été proposée. Une petite fille a reconnu qu'il s'agissait d'une statue. La fin de la matinée et la sonnerie n'ont pas laissé beaucoup de temps aux enfants pour s'exprimer. Néanmoins, les réactions quant à cette dernière photographie sont assez intéressantes. **Aucun** enfant n'a été « dérangé » par le port de la jupe. Tous ont répondu qu'il portait une jupe lorsque la question « que porte-t-il en bas ? » a été posée. De plus, deux enfants ont dit de manière très spontanée que la tenue de César était jolie. Cette remarque très positive et « légère » semble souligner une rigidité moins importante de la part des élèves en cette fin de séance et d'expérimentation. Néanmoins, peut-être aurait-il été pertinent de dire explicitement aux élèves que dans certaines cultures, les hommes et les garçons acceptaient ces tenues.

Conclusion générale

Il aurait été ambitieux de vouloir changer et supprimer les représentations du genre dans cette classe de petite section. En effet, au-delà d'une pratique enseignante plus sensible à la question des stéréotypes, il convient de réaliser à quels points de nombreux facteurs rentrent en jeu dans la conception de ces représentations genrées. Philippe **Perrenoud** met en avant trois grandes différences qui rendent encore difficile l'approche et la mise en place effective de la parité et de l'égalité à l'école. En effet, en 1993, il distingue **trois niveaux** dans les relations éducatives. Il distingue les programmes officiels ou le « curriculum **formel** », les situations réelles d'apprentissages, autrement dit la réalité de terrain qu'il appelle « le curriculum **réel** » et le « curriculum **caché** », à savoir l'écart entre les objectifs fixés et ces « *choses qui s'acquièrent à l'école, mais sans jamais figurer dans les programmes* ». Ces trois visions se croisent sur la question des stéréotypes de genre. Les programmes officiels évoquent brièvement la question, sans donner de réels outils aux enseignants. L'échec de l'ABCD de l'égalité souligne la complexité d'une mise en place effective. Les situations en classe et la pratique de chaque enseignant diffèrent, et influent sur les représentations des élèves, qui évoluent, elles, tout au long qu'ils grandissent. Afin de pallier ces ambiguïtés, la **Suède** propose depuis plusieurs années un système éducatif dont l'objectif principal est de lutter contre les stéréotypes de genre, source du sexisme. Ainsi, une école maternelle nommée « Egalia » a ouvert ses portes afin d'accueillir des enfants de un à six ans. Dans cette école, les termes de « fille » et « garçon » ainsi que les pronoms sont interdits, les enfants sont des « amis », les contes de fée sont exclus, et seules les histoires avec un schéma familial homoparental (célibataire ou parents homosexuels) sont privilégiées. Mais ne peut-on pas dire, par exemple, que cette école est alors **discriminante** envers les hétérosexuels ? Une réflexion est tout à fait possible quant au fonctionnement de cet établissement et son efficacité.

Néanmoins, à travers ces différents temps d'expériences, qui rappelons-le, avaient pour objectif de favoriser l'émergence de « bougés » dans les représentations des enfants, des **questionnements** plus **spontanés** semblent être identifiables. En effet, entre novembre et février, les remarques quotidiennes, les lectures, les questionnements autour d'objets, de vêtements et de photographie, les régulations de disputes en lien avec ces visions stéréotypées du genre ont vraisemblablement amené les enfants à être plus réactifs dès que le sujet était abordé. Les réponses « attendues » ont peu à peu laissé place à une certaine spontanéité. Les remarques des élèves sont davantage construites autour d'un vécu, de situations concrètes qu'ils

ont pu observer et expérimenter. Ainsi, dans les différentes observations faites, il est intéressant de mentionner le fait que plusieurs enfants ont fait des réflexions sur les tenues vestimentaires de leurs camarades « *aujourd'hui t'as mis un pantalon, moi aussi regarde ! et mon papa aussi !* », a par exemple dit une petite fille un matin. Des discussions très intéressantes ont pu être entendues dans le coin cuisine, où deux tabliers roses avaient volontairement été mis. Une petite fille a ainsi proposé à un camarade de mettre le second tablier et que ce n'était pas grave s'il était rose.

S'il fallait retenir une évolution marquante à la suite de ces activités, on pourrait évoquer le thème des **couleurs**. En effet, il semblerait que les enfants aient tous retenu que les couleurs « appartenaient » aux filles et aux garçons. Les remarques entre camarades et moqueries légères ont largement diminué par rapport au début d'année, où nombreux étaient les garçons qui ricanent lorsque l'on évoquait la couleur rose. Certains enfants très rigides semblent réellement avoir une attitude plus souple à la fin de l'expérimentation. Sur les vingt-six élèves, trois enfants (un garçon et deux filles) ont entièrement changé de discours, et n'hésitent pas à réinvestir les moments d'échanges en dehors du contexte. Ces trois enfants sont les plus âgés dans la classe. Il est cependant difficile d'évaluer ce changement de pensées. L'expérimentation sur les tenues vestimentaires fait également référence à certaines notions que les enfants n'ont pas forcément (le terme de culture ne pouvait être employé car non accessible, la connaissance d'autres pays n'était pas évidente pour tous). Dès lors, il serait plus honnête de dire que cette expérimentation a offert de véritables temps aux enfants pour se questionner. Démarche essentielle avant d'adopter un autre point de vue. Au fil des expérimentations et des échanges, les enfants étaient plus investis sur la question, plus intrigués. **Ce changement de comportement atteste d'une première réussite non négligeable**, puisqu'il témoigne d'un **intérêt nouveau pour un sujet qui était aussi banal que naturel pour eux**.

Cette expérimentation mérite ainsi d'être continuée non pas jusqu'à la fin de l'année, mais bien tout au long d'une pratique professionnelle sensibilisée et engagée dans une lutte des stéréotypes de genre à l'école.

Bibliographie

Ouvrages :

BAURENS Mireille, COLLET Isabelle, LECHENET Annie, *Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable*, Paris : L'Harmattan, 2016.

BEILLEROT Jacky, MOSCONI Nicole (dir.), « Genre et éducation » in *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris, 2006, Paris : Dunod, 2006.

DAFFLON NOVELLE Anne, « Identité sexuée : construction et processus », in *Fille – Garçon : socialisation différenciée ?*, Grenoble : PUG, 2006.

FLAVIGNY Christian, *La querelle du genre. Faut-il enseigner le « gender » au lycée ?*, Paris : PUF, 2012

Articles :

GAUSSEL Marie, « L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités », *Dossier de veille de l'IFE*, n°112, 2016.

MIEYAA Yoan, ROUYER Véronique, « Genre, Identité sexuée et émergence de cultures enfantines différenciées à l'école maternelle », in *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, Sylvie Octobre et Régine Sirota (dir), [en ligne] http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/mieyaa_rouyer.pdf, Paris.

MIEYAA Yoan, ROUYER Véronique et LE BLANC Alexis, « La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons », in *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 41/1 | 2012, mis en ligne le 07 mars 2015, URL : <http://osp.revues.org/3680>

Rapports ou documents

ROUYER, « Socialisation de genre et construction de l'identité sexuée de l'enfant : approche psychosociale et développementale », Bugnon Fanny, Université Rennes II, 7 février 2015, <https://www.lairedu.fr/media/video/conference/socialisation-de-genre-et-construction-de-lidentite-sexuee-de-lenfant/>

Bulletin officiel du 26 novembre 2015

Projet de programme école élémentaire 2014

Emissions radios et films documentaires

SIEBEL NEWSOM Jennifer, *The mask you live in* (documentaire), The Representation Project, 2015.

VILLARD Alexis, « Les stéréotypes de genre pendant l'enfance », FranceInter, chronique du 3 février 2017.

Thèse

MONTMASSON Doriane, *La réception de la littérature de la jeunesse par les enfants : une fenêtre ouverte sur le processus de socialisation*, thèse en sciences de l'éducation, Université Paris Descartes.

Internet

Site internet : Imagination for people, « L'égalité dès la maternelle » <http://imaginationforpeople.org/fr/project/legalite-des-la-maternelle/>

ANNEXE 1 : Verbatim des représentations initiales

Retranscription d'un dialogue réalisé le 22 novembre 2016

1	PE	C'est quoi une fille ? C'est quoi une fille ?
2	Rina (F)	C'est moi.
3	PE	Et c'est quoi un garçon ?
<i>Plusieurs enfants disent c'est moi !</i>		
4	PE	Comment on reconnaît une fille ?
5	Ouday	Une fille... comme toi !
6	PE	Ah... les filles c'est comme moi ?!
7	Oud (G)	oui.. comme moi.
8	Key (F)	Ca a un nom de fille.
9	PE	Un nom de fille... Mais moi je connais une fille qui s'appelle Cam (G). Mais dans la classe on a un garçon qui s'appelle Cam (G) !
<i>Plusieurs enfants disent « Non... »</i>		
10	PE	Ah si...
11	Carli (G)	Et la maman de Cam (G) elle s'appelle...
12	PE	Alors... A quoi... Comment on reconnaît une fille ?
13	Key (F)	A quoi ça s'intéresse...
14	PE	Aah... A quoi ça s'intéresse... Chut. Key (F) me dit « A quoi ça s'intéresse » une fille. Une fille ça s'intéresse à quoi ?
15	Tama (F)	A... A... A mettre des robes !
16	PE	Oui Tama (F) ?
17	Tama (F)	Et bin ça met des robes et, et des bijoux ! Et, et, et du maquillage !
18	PE	Alors chut... on écoute ! Tama (F) nous dit que les filles ça met des robes et des bijoux et du maquillage. Gad, chut.
19	Ag (F)	Et... et les garçons aussi ça fait du maquillage sur les joues.
20	PE	Ah, Ag (F) nous dit que les garçons ça met aussi du maquillage sur les joues.
<i>Plusieurs enfants disent « Naaaaan ! »</i>		
21	PE	Ah bah peut-être... Et ça s'intéresse à quoi les garçons ? <i>Les enfants commencent à faire du bruit.</i> Oui Hawa ?
22	Gad	Aba Hawa
23	Hawa	Petit garçon... bah... euh...
24	PE	Nan, chut tu t'assois !
25	Key (F)	ça s'intéresse qu'il est beau...
26	PE	Ah... ça s'intéresse à s'il est beau...
27	M-Amine	Il met des costumes, une chemise, une 'ravate !
28	PE	Une chemise, une cravate. Non Inès, stop ça suffit ! ... Et les garçons, ça s'intéresse à quoi les garçons ? Ca joue à quoi les garçons ?
29	Tama (F)	Ca joue... ça joue... ça joue avec des motos !
30	PE	Et les filles ? Ca joue avec quoi les filles ?
31	Tama (F)	Ca joue... ça joue... avec des voitures !
32	PE	Les filles...
33	Tama (F)	Ca joue avec des poupées...
34	PE	C'est bien Tama (F), mais j'aimerais que tu lèves le doigt car tu n'es pas toute seule... Et les filles qu'est-ce que ça aime ?
35	Tama (F)	Et beh...
36	PE	Tu lèves le doigt. Tu n'es pas toute seule. Oui, Fedi. Qu'est-ce que ça aime les filles ?
37	Fedi	E filles... bah... ah... bah.. <i>Babi...</i>
38	PE	Ah.. les filles ça joue avec des Barbie... D'accord... Et les enfants, ça veut dire que.. Oui Jen (F) qui lève le doigt ?

39	Jen (F)	Bin... ça zou avec des <i>pincess</i>
40	PE	Ah... les filles ça joue avec des princesses... Gad, tu arrêtes ! Non ! Gad, tu vas t'asseoir seul. Dépêche-toi !
Plusieurs élèves se demandent pourquoi		
41	PE	Parce qu'il dérange, il chante et crie.
42	M-Amine	Pace que... pace que il coupe la parole.
43	PE	Et oui, il coupe la parole. Mais les enfants... ça veut dire que les filles... ça peut pas jouer avec les camions ?
<i>Plusieurs élèves disent « non ! »</i>		
44	Hawa	Non pakeu les garçons jouer à les camions...
45	PE	Mais... on a un garage à côté... Moi les matins je vois des filles, comme Ag (F), qui jouent au garage... (<i>petit silence entre les enfants</i>)
46	Ag (F)	Et bah moi, avant, quand j'étais petite, je suis montée dans un avion.
47	PE	Ah d'accord....

ANNEXE 2 : Test des gants – photographies



Classement du premier groupe



Pour papa



Pour maman

ANNEXE 3 : tapuscrit

Fille ou garçon, de Sabine de Greed et Fleur Camerman, éd. Alice Jeunesse

Il y a les papas et les mamans. Ce sont « les grands ».

Les bébés et les enfants. Ce sont « les petits ».

Il y a les grands-pères et les grands-mères. Ce sont « ceux qui ont plein de rides ».

Et aussi les filles et les garçons. Mais eux... ce n'est pas toujours facile de les reconnaître.

Parfois on le voit très bien. Et c'est donc très simple.

Et parfois, c'est très difficile. Alors, j'ai fini par demander à maman... Comment c'est qu'on voit que c'est une fille ou un garçon ?

« Mais, mon chouchou, à sa tête, bien sûr ! »

Mais je ne suis pas si sûr que c'est vraiment à ça qu'on le voit...

Et puis, il y a quelques jours, maman a eu un autre bébé.

Pendant le bain, j'ai bien regardé.

Cette fois, je sais la différence !

Maintenant que je sais la différence, plus moyen de se tromper...

Vraiment ?

ANNEXE 4 : Verbatim autour de l'album de jeunesse

48	PE	Mohammed-Amine a le droit de se tromper, ce n'est pas grave. Je continue l'histoire. Tout le monde baisse le doigt. Si vous voulez dire des choses, vous attendrez que je finisse. Il faudra lever le doigt parce qu'on est tous ensemble. Alors petit éléphant nous a dit, je rappelle « et aussi il y a les filles et les garçons, mais eux ce n'est pas toujours facile de les reconnaître. » Alors, comment on reconnaît une fille, et comment on reconnaît un garçon ?
49	Mou (G)	é un garçon !
50	PE	oui, tu es un garçon Mou (G). Comment on reconnaît un garçon ? Oui Rina (F) ?
		<i>Intervention de l'ASEM, qui demande à Rina (F) de venir récupérer ses affaires.</i>
51	PE	Alors comment on reconnaît une fille ?
52	Key (F)	avec des longues cheveux !
53	PE	d'accord, avec des longs cheveux... Cam (G) (<i>Cam (G) est un garçon</i>)?
54	Cam (G)	des oreilles.
55	PE	des oreilles ? Tu veux dire ça (<i>l'enseignante montre ses boucles d'oreille</i>) ? <i>Cam (G) acquiesce.</i> D'accord, les filles ont des boucles d'oreille.
56	Rafa (G)	Et, et, moi j'ai beaucoup de cheveux.
57	PE	Ah mais oui, les enfants, regardez, Rafa (G) il a des longs cheveux ! M-A T. aussi a de longs cheveux. Est-ce que c'est une fille ?
		<i>Les enfants répondent ensemble que non.</i>
58	Lou (F)	Bah moi c'est la poupée Vaiana, parce qu'elle a des longs cheveux.
59	PE	Vaiana c'est une poupée, elle a de longs cheveux c'est vrai. Cam (G) a dit (<i>l'enseignante se trompe d'enfant</i>) qu'il n'y avait que les filles qui avait des longs cheveux, mais regardez ce n'est pas vrai ! Rafa (G) aussi a de longs cheveux !
60	Ag (F)	et les garçons ils peuvent avoir des plus longs cheveux !
61	PE	Et oui, les garçons aussi ont le droit d'avoir de longs cheveux. Alors comment on reconnaît une fille si c'est pas les cheveux ?
62	Cha (F)	Bah... bah avec les cheveux courts ou les cheveux longs. Ma maman elle a les cheveux courts et c'est pas un garçon.
63	PE	et oui, c'est vrai, parce que ta maman a les cheveux courts, et c'est une fille. Oui M-Amine A. ?
64	M-Amine A.	Les filles avec les... des longs cheveux et des garçons aussi avec des longs cheveux. Comme la maman de Cha (F) !
65	Rafa (G)	et bah moi j'ai des longs cheveux.
66	Rina (F) à Rafa (G)	oui bah toi t'as des longs cheveux et lui il a pas des longs cheveux.
67	Rafa (G)	Et bah c'est comme ça !
68	PE	Alors, on écoute Cha (F) !
69	Cha (F)	bah aussi avec des boucles d'oreille.
70	PE	Ah, alors des boucles d'oreille ! Est-ce qu'on reconnaît une fille avec ses boucles d'oreille ?
71	Ad (G)	ma sœur boucle d'oreille !
72	PE	ta sœur Aïa a des boucles d'oreille, oui Ad (G). Alors est-ce que les garçons ça met des boucles d'oreille ?
		<i>Tous les enfants répondent non, ensemble.</i>
73	Ag (F)	et les filles elles mettent pas de rouge à lèvres mais elles mettent du maquillage !

74	PE	et comment on reconnaît un garçon ? ... Mais Cam (G) ! Jen (F) elle a le droit de lever son doigt !
75	Cam (G)	mais elle a dit qu'il faut parler en même temps et elle a parlé en même temps que elle a levé son doigt...
76	PE	non Cam (G), ce n'est pas vrai. Elle n'a pas dit ça.
77	Cam (G)	C'est plus ma copine Jen (F).
78	PE	alors Jen (F), comment on reconnaît un garçon ?
79	Jen (F)	les garçons ils ont pas, ils ont pas des boucles d'oreille.
80	PE	Et comment tu sais que Milo c'est un garçon ? Milo c'est le petit frère de Jen (F).
81	Jen (F)	et bah, et bah, et bah, bah, Milo, bah, Milo il est malade.
82	PE	je continue l'histoire. Parfois on le voit très bien...
		<i>L'enseignant interrompt l'histoire à cause de Jess (F), qui écrase une craie.</i>
83	PE	Parfois on voit très bien que c'est une fille et un garçon, c'est facile de les reconnaître. <i>L'enseignante montre les illustrations.</i> Ca se sont les filles ou les garçons ?
84	Les enfants	les filles !
85	PE	et de ce côté ?
86	Les enfants	les garçons !
87	PE	Aaah... mais comment vous avez reconnu ici que c'était des filles ?
88	Layna	la c'est fille avec les jupes et les robes !
89	Jess (F)	Mais elle, elle a un pantalon !
90	Lou (F)	moi aussi j'ai un pantalon !
91	PE	mais oui, regardez, Lou (F) aussi a un pantalon ! Vous avez toutes dit que c'était les filles, mais ici, Rina (F), Cha (F), Jess (F), Lou (F), Aurélie et Hawa ont des pantalons !
92	M-Amine	oui elles ont toutes des pantalons et moi aussi !
93	PE	moi aussi j'ai un pantalon ! Ca veut dire que je suis un garçon ?
		<i>Les enfant se regardent entre eux.</i>
94	Rafa (G)	c'est bizarre.
95	PE	alors on continue l'histoire, mais oui je suis d'accord Rafa (G), c'est bizarre. Rafa (G) nous dit que c'est bizarre, il comprend pas trop ! Les filles et les garçons ont le droit de porter des pantalons.
96	M-Amine A.	c'est trop bizarre
97	Rina (F)	ils ont le droit !
98	Lou (F)	et moi j'ai pas le droit ou j'ai le droit moi ?
99	PE	tu te poses la question ?
100	Lou (F)	j'ai pas le droit ou j'ai le droit alors ?
101	PE	tu as le droit de porter un pantalon, tout le monde a le droit de porter un pantalon.
102	Lou (F)	oui j'ai le droit.

Deuxième partie de l'histoire – Jour 2

103	PE	« Mais parfois, c'est très très difficile de reconnaître une fille et un garçon... »
104	M-Amine	Mais pourquoi ?
105		M-Amine demande pourquoi, est-ce que quelqu'un peut l'aider ?
106	Cam (G)	Pa'ce que parfois ils sont mélangés !
107	PE	Oui Cam (G). Je continue : « Alors j'ai fini par demander à maman... comment c'est qu'on voit que c'est une fille ou un garçon ? »

108	Cam (G)	Ya un éléphant qui fait de l'eau maîtresse.
109	PE	Oui, il y a un éléphant dans l'eau, ils sont dans une piscine. Je continue l'histoire. « Mais, mon chou ! A sa tête bien sûr ! », on reconnaît une fille d'un garçon en regardant son visage ! Vous êtes d'accord les enfants avec ce que dit maman éléphant ?
110	Rafa (G)	N'importe quoi
111	PE	Ah, Mad (F) fait non de la tête, pourquoi ma grande tu n'es pas d'accord ?
112	Mad (F)	Pace'que moi je connais pas sur la photo si c'est une fille
113	PE	Ah... tu ne reconnais pas sur l'image, sur l'illustration du livre si c'est une éléphante ou un éléphant... ?
114	Cam (G)	Oui moi aussi je sais pas
115	M-Amine	On sait pas si, si, si c'est une éléphante ou un éléphant maîtresse
116	PE	C'est vrai que c'est difficile... on ne sait pas trop si c'est une éléphante ou un éléphant...
117		<i>Plusieurs enfants disent que c'est un éléphant, d'autre une éléphante</i>
118	PE	« Mais, moi, je ne suis pas si sûr que c'est vraiment en regardant la tête qu'on voit si c'est une fille ou un garçon... »
119	Carli (G)	Là aussi on voit pas
120	PE	« Et puis, il y a quelques jours, Maman a eu un autre bébé »
121	Jess (F)	C'est un petit frère !
122	PE	Ah ! C'est un petit frère ou une petite sœur ?
		<i>Plusieurs enfants répondent que c'est une petite soeur</i>
123	PE	Comment on peut savoir si c'est une petite sœur ou un petit frère ?
124	Tama (F)	Avec le jeu de pyjama du petit frère ! C'est jaune !
125	PE	Aah... c'est jaune donc c'est un petit frère... Je continue « Pendant le bain, j'ai bien regardé... Cette fois, je sais la différence ! »
126	Mou (G)	Bébé douche
127	Hu (G)	Le bébé il prend sa douche
128	PE	Oui Mou (G) et Hu (G), le bébé prend son bain. Et que fait l'éléphant ?
129	Lou (F)	Il fait de la piscine, moi aussi j'ai fait de la piscine avec papa
130	Rafa (G)	C'est une fille ou un garçon alors ?
131	PE	Je ne sais pas, mais à votre avis, comment l'éléphant a trouvé dans le bain ?
132	Carli (G)	Il a trouvé son jouet de canard
133	PE	Les enfants, l'éléphant se demandait s'il avait une petite sœur ou un petit garçon. Il a regardé pendant le bain du bébé éléphant, et il a trouvé ! Comment il a fait ?
134	Tama (F)	Il est très fort il a des lunettes dans le bain, sinon il peut pas voir
135	PE	Il peut pas voir quoi Tama (F) ?
136	Mad (F)	Il peut pas ouvrir les yeux sinon pace'que ça pique l'eau dans les yeux !
137	PE	Mad (F), la règle c'est de lever le doigt. Tama (F), pourquoi il ne peut pas voir ?
138	Tama (F)	Parce que, parce que ça pique comme le shampoing !
139	PE	Les autres, vous avez une idée ?
		<i>Les enfants sont très agités et ne sont plus concentrés. La sonnerie retentit et annonce la fin de la journée de classe.</i>

ANNEXE 5 : Productions d'élèves avec le maquillage



Production de Cam (G)



Production de Carli (G)



Production de Rafa (G)



Production de Gad G.



Production de F



Production de Oud (G)



Production d'Océ (F)



Productions des élèves

ANNEXE 6 : Verbatim autour des tenues vestimentaires

140	PE	Alors vous m'avez dit la dernière fois que les filles et les garçons ne pouvaient pas porter les mêmes habits...
141	Rina (F)	Nan même que ils peuvent tous les deux !
142	PE	Aah... les deux enfants ont le droit de porter les mêmes habits ?
143		<i>Les enfants répondent non majoritairement</i>
144	Rafa (G)	Nan, les garçons ils ont pas le droit de porter des robes parceque, parceque, parceque ils ont pas des filles.
145	Cam (G)	Si ils ont le droit pour se déguiser
146	PE	Aah.. ils ont le droit pour se déguiser tu dis... Alors les enfants, moi j'ai trouvé des photos. Ce sont des photos de garçons, qui habitent dans d'autres pays. Nous on est en France, mais par exemple il y a des enfants qui viennent d'autres endroits, qui n'habitent pas au même endroit que vous.
147	Bar (F)	Tu peux montrer les photos maitresse ?
148	PE	Oui, alors on regarde avec ses yeux. <i>L'enseignante montre l'image</i>
149	Rafa (G)	Le monsieur il est déguisé
150	PE	Rafa (G) nous dit que le monsieur est déguisé. Qu'est-ce qu'il porte le monsieur ?
151	M-Amine T.	Euh robe
152	Ag (F)	Oui le monsieur il a une robe...
153	M-Amine A.	C'est pour <i>l'halloween</i> quand, quand, quand il va chercher des bonbons !
154	PE	Ah, vous trouvez que c'est comme un déguisement.
155	Carli (G)	Il a un déguisement de cheval !
156	PE	Un déguisement de cheval ? Peut-être que tu veux dire qu'il a un déguisement de chevalier ?
157	Rina (F)	Nan mais les chevaux, les cheveux ils ont pas de déguisement...
158	PE	Les chevaux n'ont pas de déguisement, les chevaliers ont une armure pour se protéger oui. Maintenant regardez, j'ai une autre photo. Ce sont des enfants comme vous, un peu plus grands. On regarde avec ses yeux.
159	Océ (F)	C'est monsieur avec une robe
160	Rina (F)	On dirait pas que c'est des monsieurs maîtresse...
161	Mad (F)	Si, on dirait des garçons
162	PE	Ah on dirait des garçons... pourquoi tu n'es pas sûre Mad (F) ?
163	Mad (F)	Si je suis sûre c'est des garçons
164	PE	Et qu'est-ce qu'ils portent comme vêtements, comme habits ?
165	Jen (F)	On dirait c'est, c'est, c'est comme un petit peu des draps !
166	PE	Ah, comme des draps. Jen (F) dit que ça ressemble à des draps, comme des couvertures, qu'on met autour ?
167	Jen (F)	Oui...
168	PE	Et les filles aussi peuvent mettre ?
<i>Les enfants disent d'abord non, mais ensuite plusieurs élèves disent « bin si », « oui ».</i>		
169	M-Amine A.	Nan parce que c'est pour les garçons !
170	PE	Ca ressemble à quel autre habit Carli (G) ?
171	Carli (G)	Les garçons ils, ils ont pas le droit de mettre ça parceque c'est des garçons et c'est orange
172	Rafa (G)	C'est pour les garçons et les filles ! Toutes les couleurs c'est pour les garçons et les filles !
173	PE	Oui ! Toutes les couleurs c'est pour les filles et les garçons

174	Cam (G)	Et le rose c'est pour les garçons et les filles
175	PE	OUI ! le rose c'est pour les garçons ET LES FILLES ! Les couleurs appartiennent à tout le monde !
176	Lou (F)	Et même le rouge c'est pour les garçons et les filles
177	Jess (F)	Violet aussi c'est pour les filles mais aussi c'est pour les garçons
178	PE	Ah, Cam (G) veut nous dire quelque chose. Vas-y mon grand.
179	Cam (G)	Eh ben, ben ça ressemble comme à des combinaisons et tout le monde il peut mettre des combinaisons, même du noir
180	PE	D'accord Cam (G). Maintenant j'ai une autre photo, regardez. C'est un monsieur.
181	Lou (F)	Pourquoi ya pas des photos des mAd (G)es ?
182	PE	Parce que vous m'avez dit que les garçons pouvaient porter que des pantalons, alors je vous montre des photos. Regardez cette photo avec vos yeux, et on parle après.
183	Fedi	Pouquoi il fait de la musique
184	PE	Alors ce monsieur, il fait de la musique, c'est vrai, peut-être que c'est son métier. Ah Carli (G) lève le doigt, qu'est-ce que tu peux dire de ce monsieur ?
185	Carli (G)	Bin, bin en fait, en fait il porte un truc avec des lombards.
186	PE	Un truc avec des lombards ?
187	Carli (G)	Oui tu sais, tu sais dans Star Wars le monsieur il porte des jupes
188	PE	Aah, dans Star Wars ils portent des jupes, d'accord, je vois ce que tu veux dire !
189	Rafa (G)	C'est pas une jupe qu'il a le monsieur
190	PE	Ah tu es sûr ? Je crois bien que c'est une jupe
<i>Les enfants répondent non en chœur</i>		
191	PE	Alors je vais vous dire, le monsieur porte un habit qui se met comme une jupe, mais qu'on appelle un <i>kilt</i> .
<i>Les enfants répètent le mot kilt</i>		
192	PE	Un <i>kilt</i> c'est comme une jupe, mais pour les garçons qui viennent d'un autre pays, ce pays s'appelle l'Ecosse, c'est un autre endroit.
193	Rina (F)	Tu sais que le monsieur on dirait c'est un policier
194	M-Amine A.	Bin on dirait que, que, que les kilt c'est comme sur les chevaux.
195	PE	Aah, comme sur les chevaux ? alors sur les chevaux on met un tapis sur son dos.
196	Rafa (G)	D'abord le tapis, après la selle.
197	PE	J'ai une dernière photo ! Haan, alors la on regarde avec ses yeux.
198	Mad (F)	C'est une statue maîtresse !
199	M-Amine A.	On dirait la faim !
200	Hu (G)	C'est une cape
201	PE	Oui Hu (G), il a une cape, et qu'est-ce qu'il porte en bas ?
<i>Les enfants répondent qu'ils portent une jupe</i>		
202	PE	Et oui, il porte une jupe, c'est son habit de roi, d'empereur.
203	M-Amine T.	C'est joli
204	PE	Tu trouves ça joli ?
205	M-Amine T.	Oui
206	Rina (F)	Oui ils sont trop beaux maîtresse
		<i>Plusieurs enfants disent que « c'est beau ». La sonnerie retentit.</i>