



**HAL**  
open science

# Réduire les stéréotypes de genre par la littérature jeunesse : mieux vivre et apprendre ensemble en moyenne section de maternelle

Morgane Ragot

## ► To cite this version:

Morgane Ragot. Réduire les stéréotypes de genre par la littérature jeunesse : mieux vivre et apprendre ensemble en moyenne section de maternelle. Education. 2017. dumas-01622436

**HAL Id: dumas-01622436**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01622436v1>**

Submitted on 15 Nov 2017

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

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



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Paris

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

**RÉDUIRE LES STÉRÉOTYPES DE GENRE PAR LA  
LITTÉRATURE JEUNESSE**

**Mieux vivre et apprendre ensemble en moyenne section de  
maternelle**

Morgane Ragot

**MÉMOIRE DE MASTER MEEF**

Mention Premier degré

Sous la direction de Marc Bouyssou

2016-2017

---

Mots-clés :

- Stéréotypes de genre
- Littérature jeunesse
- Ateliers philosophiques
- Ecole préélémentaire

# Table des matières

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUCTION .....</b>  | <b>3</b>  |
| <b>1. LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE, UNE INFLUENCE MAJEURE DANS LA REPRÉSENTATION DES ÉLÈVES .....</b>                | <b>6</b>  |
| 1. 1. DES LIVRES D'ENFANTS À LA LITTÉRATURE JEUNESSE : LA CONSTITUTION D'UNE LITTÉRATURE SPÉCIALISÉE..             | 6         |
| 1. 1. 1. Des premiers écrits adressés aux enfants aux premiers auteurs pour enfants.....                           | 6         |
| 1. 1. 2. Des éditions pour la jeunesse à l'avènement de l'album .....  | 7         |
| 1. 1. 3. L'âge d'or de la littérature de jeunesse .....  | 9         |
| 1. 2. LA CONSTRUCTION DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES PAR LA LITTÉRATURE JEUNESSE ET À L'ÉCOLE .....                  | 11        |
| 1. 2. 1. L'impact psychologique de la littérature jeunesse et la construction psychologique de l'identité de genre | 11        |
| 1. 2. 2. L'enjeu de la mixité dans l'école publique .....  | 12        |
| 1. 2. 3. Le rôle de l'école dans la diffusion des stéréotypes .....  | 13        |
| <b>2. L'ANALYSE DE MA PRATIQUE PROFESSIONNELLE ET LE RECUEIL DES REPRÉSENTATIONS INITIALES DES ÉLÈVES .....</b>    | <b>15</b> |
| 2. 1. UNE ANALYSE NÉCESSAIRE DE MA PRATIQUE PROFESSIONNELLE .....  | 15        |
| 2. 1. 1. L'utilisation d'une grille d'observation des pratiques professionnelles .....                             | 15        |
| 2. 1. 2. Les relations de genre dans la classe avant la mise en oeuvre du dispositif pédagogique .....             | 16        |
| 2. 2. LE RECUEIL DES REPRÉSENTATIONS INITIALES .....   | 17        |
| 2. 2. 1. Relevé des qualités et termes associés aux filles et aux garçons .....                                    | 17        |
| 2. 2. 2. Analyse des représentations initiales .....   | 19        |
| <b>3. LE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE : LECTURES NON STÉRÉOTYPÉES ET ATELIERS PHILOSOPHIQUES .....</b>                   | <b>20</b> |
| 3. 1. LA PRATIQUE DES ATELIERS PHILOSOPHIQUES.....   | 20        |
| 3. 1. 1. Apports théoriques et limites des ateliers philosophiques .....   | 20        |
| 3. 1. 2. Mise en place et difficulté des ateliers philosophiques.....  | 21        |
| 3. 2. LECTURES NON-STÉRÉOTYPÉES ET DÉBATS .....  | 23        |
| 3. 2. 1. La progression des lectures non-stéréotypées.....   | 23        |
| 3. 2. 2. Les débats et la prise en compte du "pic de rigidité".....  | 25        |
| 3. 3. LA MISE EN OEUVRE D'UN PROJET D'ÉCRITURE .....   | 26        |
| 3. 3. 1. Une base démocratique pour un projet collectif .....  | 26        |
| 3. 3. 2. L'organisation des groupes de travail .....   | 28        |
| <b>4. L'ÉVALUATION DE L'HYPOTHÈSE ET DU DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE MIS EN PLACE.....</b>                               | <b>29</b> |
| 4. 1. L'ANALYSE DU PROJET D'ÉCRITURE .....   | 29        |
| 4. 1. 1. La nécessaire conservation des archétypes .....   | 29        |
| 4. 1. 2. La mobilisation des compétences travaillées en atelier philosophique .....                                | 30        |
| 4. 2. LES APPORTS DE L'EXPÉRIENCE.....   | 31        |
| 4. 2. 1. Le développement de compétences sociales.....   | 31        |
| 4. 2. 2. La mixité dans les apprentissages.....  | 32        |
| 4. 3. LES LIMITES DU DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE MIS EN OEUVRE.....   | 33        |
| 4. 3. 1. Une ségrégation sexuée en dehors des temps de classe.....   | 33        |
| 4. 3. 2. La conservation des attributs traditionnels .....   | 33        |
| <b>CONCLUSION .....</b>  | <b>34</b> |
| <b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>  | <b>35</b> |
| DOCUMENTS SCIENTIFIQUES.....   | 35        |
| DOCUMENTS PÉDAGOGIQUES .....   | 36        |
| SITOGRAFIE .....   | 36        |
| LITTÉRATURE JEUNESSE .....   | 37        |
| <b>ANNEXES .....</b>   | <b>40</b> |
| ANNEXE 1 .....   | 40        |
| ANNEXE 2 : .....   | 41        |
| ANNEXE 3 : .....   | 42        |
| ANNEXE 4 : .....   | 43        |
| ANNEXE 5: .....  | 44        |
| ANNEXE 6 : .....   | 46        |

# REMERCIEMENTS

Je souhaite tout d'abord remercier mon directeur de mémoire, Monsieur Bouyssou, pour sa patience, sa disponibilité et la qualité de son accompagnement. Ses nombreuses relectures et corrections ont permis de faire mûrir ma réflexion et de la rendre intelligible.

Je tiens également à remercier mes tutrices, Madame de Vathaire-Cardona ainsi que Madame Arroyo, pour leurs conseils avisés et leur bienveillance qui m'ont permis de faire évoluer significativement ma pratique professionnelle.

Je souhaite remercier l'ensemble de l'équipe de l'école Ricaut, où j'ai la chance d'avoir été accueillie. Je n'ai pas assez de mots pour les remercier de m'avoir accompagnée avec tant de gentillesse dans mon entrée dans le métier. Cette année est également indissociable de l'incroyable travail d'équipe réalisé avec Lucie Duméry, ma binôme, que je remercie chaleureusement.

Mes derniers remerciements sont à adresser à mes élèves si attachants, que j'ai le plaisir de voir progresser et cheminer vers l'autonomie, et qui me communiquent le plaisir du métier. Merci mille fois à eux pour leur enthousiasme !

# INTRODUCTION

Enseignante stagiaire dans le 13<sup>ème</sup> arrondissement, à l'école maternelle Ricaut, j'ai eu la chance de prendre la responsabilité d'une classe de moyenne section. Il s'agit d'une école placée dans le dispositif CAPPE (Convention académique pluriannuelle de Priorité Educative), avec des élèves de milieux socio-économiques mixtes. Ce cadre d'éducation prioritaire permet de conserver des effectifs réduits au sein de l'école : la classe dans laquelle se déroule mon stage compte, par exemple, vingt élèves.

Dès le début de l'année scolaire, j'ai eu connaissance du déséquilibre entre le nombre de filles et de garçons dans ma classe. En effet, sur un total de 20 élèves, celle-ci compte 14 garçons pour seulement 6 filles. Mais je n'ai pas une seule seconde envisagé que cette mixité restreinte puisse devenir un problème dans les apprentissages et le vivre ensemble, surtout si précocement. Pourtant sensible et sensibilisée à l'égalité des sexes, vigilante vis-à-vis des stéréotypes de genre, je n'ai pas vu le problème immédiatement. Puis, petit à petit, j'ai vu émerger des problèmes intimement liés aux stéréotypes de genre<sup>1</sup>, qui s'opposaient au bon déroulement de certaines activités. J'ai alors constaté quatre types de problèmes :

- Refus de jouer ou de travailler avec l'autre parce qu'il s'agit d'une fille/d'un garçon
- Refus d'être associé aux caractéristiques traditionnellement attribuées au sexe opposé (couleur, paillettes, jouets, adjectifs...)
- Remarques ou moqueries stéréotypées d'élèves à d'autres élèves : « *fort comme un garçon* », « *pleurer comme une fille* », « *c'est pas une fille parce qu'elle est pas belle* »
- Interdictions stéréotypées prononcées par des élèves à d'autres élèves : « *le rose c'est pour les filles* », « *c'est une couleur de garçon* », « *les voitures sont pour les garçons* »

La classe étant particulièrement friande de lecture, j'ai décidé de passer par la littérature de jeunesse pour tenter de réduire ces stéréotypes de genre qui empêchent de travailler dans un climat de classe propice aux apprentissages et à la socialisation. A défaut de pouvoir agir sur la globalité de l'environnement qui invite les élèves à intérioriser des stéréotypes de genre, je souhaitais poursuivre les objectifs de mixité et d'égalité de l'école. Ainsi, ma motivation

---

<sup>1</sup> Définition extraite de *Guide pratique pour une communication publique sans stéréotype de sexe*, (Haut Conseil à l'Egalité entre les femmes et les hommes) : « Les stéréotypes de sexe sont des représentations schématiques et globalisantes qui attribuent des caractéristiques supposées « naturelles » aux filles/femmes, aux garçons/hommes, sur ce que sont et ne sont pas les filles et les garçons, les femmes et les hommes, sous-entendu « par nature ». Les stéréotypes de sexe font passer pour naturels et normaux des rôles de sexe différents et hiérarchisés, assignés aux femmes et aux hommes. »

première était de faire naître un espace affranchi des préjugés sexistes qui pèsent sur la société. La littérature de jeunesse permet à mon sens d'interroger les élèves sur leurs représentations sans être intrusive. En effet, comme nous le verrons un peu plus tard, la littérature de jeunesse s'est construite comme une littérature à part entière, avec ses codes, son marché, et des auteurs et illustrateurs spécialisés.

Or, la construction des représentations sociales commence très tôt<sup>2</sup>. Il semble donc nécessaire, selon de nombreuses études<sup>3</sup>, de proposer le plus tôt possible aux enfants des personnages qui sortent de leur « rôle sexuel »<sup>4</sup>, en mettant en mots les stéréotypes qu'ils reproduisent. Cela pourrait permettre de normaliser l'égalité des sexes auprès de l'ensemble des élèves. D'autant que la littérature jeunesse pour les tout-petits est, souvent, fortement stéréotypée<sup>5</sup>. En effet, les stéréotypes de genre produiront des inégalités entre filles et garçons, puis entre femmes et hommes dans la société. Mon hypothèse de recherche est donc la suivante :

*Comment la littérature jeunesse peut-elle permettre d'atténuer les stéréotypes de genre repérés dans une classe de moyenne section ?*

Je verrai dans une première partie **la littérature de jeunesse, une influence majeure dans la représentation des élèves (1)**. En effet, afin de mettre à l'épreuve mon hypothèse de recherche, il m'a fallu me pencher sur le cadre théorique de référence de la littérature jeunesse comme outil particulier mais aussi sur les stéréotypes de genre qu'elle peut véhiculer.

Dans une deuxième partie, je verrai **l'analyse de ma pratique professionnelle et le recueil des représentations initiales des élèves (2)**. La mise au point scientifique abordée dans la première partie m'a permis d'analyser ma pratique professionnelle et de m'apercevoir que je pouvais également véhiculer inconsciemment des stéréotypes de sexe. J'ai alors

---

<sup>2</sup> COHEN-SCALI Valérie, MOLINER Pascal, « Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37/4, pp. 465-482, 2008

<sup>3</sup> CONNAN-PINTADO Christiane et BEHOTEGUY Gilles, *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse, France 1945-2012*, Presses Universitaires de Bordeaux, 2014

<sup>4</sup> Définition extraite de *Guide pratique pour une communication publique sans stéréotype de sexe*, (Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes) : « Les rôles de sexe sont les traits psychologiques, les comportements, les rôles sociaux ou les activités assignés plutôt aux femmes ou plutôt aux hommes, dans une culture donnée, à une époque donnée. Les rôles de sexe sont une mise en pratique du genre »

<sup>5</sup> CONNAN-PINTADO Christiane et BEHOTEGUY Gilles, *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse, France 1945-2012*, Presses Universitaires de Bordeaux, 2014

circonscrit mon hypothèse et j'ai mis en place une évaluation diagnostique plus rigoureuse que les observations qui m'avaient conduites à m'interroger.

Puis, dans une troisième partie, j'expliquerai **le dispositif pédagogique mis en place : lectures non stéréotypées et ateliers philosophiques (3)**. Celui-ci avait pour objectif de développer un meilleur vivre ensemble en favorisant des lectures qui prennent le contre-pied des stéréotypes pour ouvrir le débat.

Enfin, la dernière partie du mémoire consiste en l'évaluation de l'hypothèse testée et des résultats apportés par le dispositif pédagogique : **L'évaluation de l'hypothèse et du dispositif pédagogique mis en place (4)**.

# 1. La littérature de jeunesse, une influence majeure dans la représentation des élèves

---

## 1. 1. Des livres d'enfants à la littérature jeunesse<sup>6</sup> : la constitution d'une littérature spécialisée

### 1. 1. 1. Des premiers écrits adressés aux enfants aux premiers auteurs pour enfants

La littérature de jeunesse évolue en même temps que la conception de l'enfance. Ainsi, à la fin du XVII<sup>ème</sup> siècle, moment où apparaissent les **premiers ouvrages destinés aux enfants**, on ne conçoit pas l'enfance comme une période d'apprentissage progressive. Les enfants perdent leur statut d'enfant à partir de sept ans, où on les considère comme des adultes miniatures<sup>7</sup>. Les vêtements marquent d'ailleurs ce passage, puisqu'ils portent des robes lorsqu'ils ont le statut d'enfants, puis portent les costumes d'adultes en fonction de leur sexe (chemise-culotte pour les garçons, robes pour les filles). Dans ce contexte, des initiatives isolées se font jour. En premier lieu, Jean de la Fontaine dédie à l'héritier de la Couronne, Louis de France, fils de Louis XIV, des fables moralisantes en vers<sup>8</sup>, inspirées des fables d'Esopé. La Fontaine insiste d'ailleurs sur la fonction essentiellement éducative de son oeuvre. Cependant, le premier ouvrage réellement écrit pour un enfant à faire date est celui de Fénelon, *Les aventures de Télémaque*, composé en 1694 et publié en 1699. Fénelon, précepteur du duc de Bourgogne, alors âgé de 7 ans, rédige les aventures du personnage de Télémaque, héros de la culture antique. Cet ouvrage est novateur par bien des aspects : rédigé en français plutôt qu'en latin, il ne s'agit pas d'un ouvrage à usage scolaire et relève du genre de la fiction (roman d'aventures). Or, à l'époque, les seuls ouvrages que l'on puisse rapprocher de la fiction sont des hagiographies, des récits de vie de saints. *Les aventures de Télémaque* rencontrent alors un succès éditorial retentissant. Mais ce **premier livre pour enfant** reste une exception dans le paysage littéraire de l'époque.

---

<sup>6</sup> Titre emprunté pour l'occasion à l'ouvrage fondamental de Christian Poslaniec, *Des livres d'enfants à la littérature de jeunesse*, Gallimard/Bibliothèque Nationale de France, 2008

<sup>7</sup> POSLANIEC Christian, *Des livres d'enfants à la littérature de jeunesse*, Gallimard/Bibliothèque Nationale de France, 2008

<sup>8</sup> LA FONTAINE Jean, *Fables choisies, mises en vers par M. de la Fontaine*, première édition 1668, Le livre de poche, 2002



L'alphabétisation des enfants progresse lentement, et les rares ouvrages qui leur sont destinés sont des livres d'instruction, ancêtres des manuels scolaires. La littérature des enfants-lecteurs d'alors est constituée quasi exclusivement d'ouvrages adressés aux adultes, qui sont d'ailleurs devenus pour certains des succès de la littérature enfantine : *Les contes de ma mère l'Oye* de Charles Perrault (1697), *Robinson Crusoé* de Daniel Defoe (1719), *Les Voyages de Gulliver* de Jonathan Swift (traduit en français en 1721) ... La seconde moitié du XVIIIème siècle voit apparaître une autre vision de l'enfance, avec un intérêt nouveau pour l'éducation, à l'aune de la philosophie des Lumières. On commence seulement à concevoir qu'il puisse exister une littérature spécifiquement adressée aux enfants. Mme Leprince de Beaumont, alors gouvernante à Londres, découvre la première librairie pour enfants et publie un recueil de quatorze contes destinés aux enfants, le *Magasin des enfants* (1758). Elle inaugure la tradition des **contes pour enfants**, forme littéraire alors plébiscitée dans les salons mondains. D'autres auteurs<sup>9</sup>, précepteurs ou gouvernantes pour la plupart, obtiennent un certain succès éditorial inédit sans toutefois entraîner l'apparition d'éditions spécialement destinées aux enfants. C'est seulement au XIXème siècle qu'émerge l'édition spécialisée pour la jeunesse, grâce à l'industrialisation de la presse (notamment du fait des innovations techniques comme la presse cylindrique et le rouleau encreur) et aux premières lois scolaires.

### 1. 1. 2. Des éditions pour la jeunesse à l'avènement de l'album

En effet, les premières lois scolaires doublent<sup>10</sup> le nombre d'enfants scolarisés, permettant de multiplier le nombre d'enfants lecteurs et ouvrant ainsi un marché aux éditeurs jeunesse. La loi Guizot de 1833<sup>11</sup> organise l'enseignement primaire et instaure la gratuité des manuels scolaires tandis que la loi Falloux (1850) impose la scolarisation des filles et le contrôle des Eglises sur l'école publique. Les éditeurs catholiques, favorisés par la loi Falloux, installent un quasi-monopole sur la production des « *livres de prix* », ouvrages récréatifs offerts dans les écoles, lors de cérémonies solennelles, aux élèves les plus méritants. Face à cette offensive des éditeurs catholiques, Louis Hachette, normalien ingénieur et proche

---

<sup>9</sup> Comme par exemple *L'Ami des enfants* de Arnaud Bercquin (1782), précepteur ; ou encore *Veillées du Château ou Cours de morale à l'usage des enfants* de la Comtesse de Genlis (1784), gouvernante

<sup>10</sup>Le nombre d'enfants scolarisés passe de 1,4 millions à 3,5 millions entre 1833 et 1850

<sup>11</sup> Voir MAYEUR Françoise, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, 1789-1930*, tome 3, Perrin, 2004.

de François Guizot<sup>12</sup>, bénéficie d'une commande qui lui permet d'asseoir son autorité sur le marché : environ 720 000 livres destinés à l'école lui sont commandés, majoritairement des ouvrages scolaires. Il permet presque par hasard le développement du **genre des « oeuvres pour enfants »** en inaugurant une nouvelle collection pour la « Bibliothèque des Chemins de Fer », les « oeuvres pour enfants ». C'est dans ce cadre qu'il publie en 1857 les premiers écrits de Sophie de Ségur, les *Nouveaux contes de fées*. Il s'agit du développement d'une **littérature moralisatrice**, qui apparaît comme bienséante notamment pour l'éducation des filles. Cependant, le grand éditeur Pierre Jules Hetzel renouvelle tout à fait la littérature, en créant le premier une **collection pour la jeunesse** en 1843 et en demandant aux grandes figures de la littérature d'écrire pour les enfants<sup>13</sup>. Il donne ainsi ses lettres de noblesse au genre, dans une véritable politique éditoriale, contrairement à Louis Hachette qui souhaitait surtout bénéficier d'un marché. On parle pour la première fois de « **littérature pour la jeunesse** ».

La presse jeunesse est solidement installée depuis une dizaine d'années mais ne bénéficie pas du même prestige que les livres pour enfants : de manière assez péjorative, cette littérature est entendue comme une « **littérature infantine** ». Pourtant, Hachette comme Hetzel entendent bien mettre à profit le lectorat plus large de ces revues en réutilisant un procédé en vogue, la prépublication. A partir des années 1830, les tirages augmentent et des illustrations agrémentent les revues jeunesse grâce aux innovations techniques de la Révolution industrielle comme la gravure sur acier et la reliure industrielle. Dans le prolongement des revues, les livres pour enfants s'ornent désormais de vignettes, et les maisons d'édition font appel à des illustrateurs. Au cours du XIX<sup>ème</sup> siècle apparaissent progressivement des histoires uniquement racontées en images, comme les images d'Épinal. C'est à ce moment là qu'émerge un nouveau genre, spécifique à la littérature pour la jeunesse : l'album<sup>14</sup>. La bande dessinée se développe dans l'entre-deux guerres avec l'auteur emblématique Hergé, tandis que de grandes oeuvres jeunesse comme l'*Histoire de Babar, le petit éléphant* triomphent. Les Editions Flammarion imposent avec la collection des « Albums du Père Castor » **l'album comme genre phare de la littérature pour la jeunesse**. Les

---

<sup>12</sup> François Guizot est ministre de l'Instruction publique entre 1832 et 1837, et instaure par une loi de 1833 la création d'une école primaire par commune et d'une école normale primaire par département.

<sup>13</sup> Il acquiert sa notoriété dans les années 1840 en publiant les plus grandes gloires littéraires de l'époque : Victor Hugo, Alexandre Dumas, Emile Zola, et encore bien d'autres.

<sup>14</sup> NIERES-CEHVREL Isabelle, *Introduction à la littérature de jeunesse*, Didier Jeunesse, 2008

auteurs de jeunesse gagnent peu à peu une reconnaissance unanime, avec la traduction d'auteurs étrangers célèbres comme Roald Dahl dans les années 1960 avec *James et la grosse pêche*, puis *Charlie et la Chocolaterie*.

### 1. 1. 3. L'âge d'or de la littérature de jeunesse

Afin de promouvoir ce secteur en plein essor, les éditeurs, bibliothécaires, auteurs jeunesse, inaugurent dans les années 1950 des « prix littéraires »<sup>15</sup> pour récompenser des oeuvres de ce genre à part. La littérature pour la jeunesse se popularise rapidement. Mais l'édition pour la jeunesse reste assez conventionnelle dans son ensemble : en effet, le contenu des livres jeunesse est alors contrôlé par des lois de 1949 et de 1958<sup>16</sup> qui créent une véritable censure dans leur application notamment dans l'appréciation des « *publications présentant sous un jour favorable le banditisme, le mensonge, le vol, la paresse, la lâcheté, la haine, la débauche ou tous actes qualifiés crimes ou délits ou de nature à démoraliser l'enfance ou la jeunesse* ». Les « comics » américains, qui rencontrent un succès considérable outre-Atlantique, en subissent les frais en France. Mais le mouvement de Mai 1968, mouvement de libération et de contestation des valeurs traditionnelles, remet en cause la conception de la littérature pour la jeunesse, perçue non plus comme une « **pré-littérature** » mais comme un **premier accès au monde de la littérature**<sup>17</sup>. C'est dans le domaine de l'album que cette mutation s'opère en premier lieu, en laissant de côté l'aspect pédagogique pour se concentrer sur l'innovation et la créativité. *L'école des loisirs*<sup>18</sup>, maison d'édition fondée par un éditeur scolaire, Jean Fabre, voit le jour en 1965. Il s'agit de la **première maison d'édition dédiée exclusivement aux albums**, qui affirme une esthétique particulière, inspirée par le développement de la publicité.

L'affirmation de la littérature pour la jeunesse se poursuit dans toutes les maisons d'édition. Les éditeurs de chez Gallimard, réputés pour publier exclusivement de grands auteurs, inaugurent le premier département jeunesse en 1969, légitimant de ce fait une

---

<sup>15</sup> Ainsi, la Ligue de l'enseignement décerne un « prix Jean Macé », tandis que le « grand prix ORTF de littérature pour la jeunesse » crée un événement médiatique.

<sup>16</sup> Voir l'actuelle loi, modification de la première : *Loi n° 49-956 du 16 juillet 1949 sur les publications destinées à la jeunesse*.

<sup>17</sup> L'éditeur volontiers provocateur François Ruy-Vidal affirmera d'ailleurs : « *Il n'y a pas de littérature pour enfants, il y a la littérature* ».

<sup>18</sup> C'est d'ailleurs cette maison d'édition qui fait découvrir aux français l'auteur-illustrateur alsacien Tomi Ungerer, qui a travaillé comme publicitaire et affichiste et connaît un grand succès aux Etats-Unis à la fin des années 1950

« **littérature jeunesse** » de qualité<sup>19</sup>. Les premiers salons du livre de jeunesse apparaissent, popularisant le genre, comme celui de Montreuil en 1984. Des conflits se cristallisent à ces occasions au sujet des thèmes nouvellement traités par la littérature jeunesse : autorité parentale, autorité des instituteurs, sexualité, mort, violence... L'esthétique visuelle, qui se détache de la candeur entretenue longtemps par les éditeurs jeunesse, choque également tout un courant psychanalytique mené par Françoise Dolto. Le contenu des livres jeunesse touche en effet à la manière de considérer **l'enfant, avenir de la société** : on perçoit l'influence d'une littérature longtemps laissée à la marge. Ces débats de société se prolongent jusqu'à aujourd'hui : ils s'invitent dans la littérature jeunesse, comme récemment avec le thème de l'homoparentalité<sup>20</sup> avec les débats soulevés par la présentation des *ABCD de l'égalité*, abandonnés depuis. Le ministère de l'Éducation nationale inscrit très officiellement la **littérature jeunesse dans les écoles** par la création de BCD (bibliothèques centre de documentation) dans toutes les écoles ainsi que dans les programmes.

Enfin, les phénomènes éditoriaux inédits comme le succès d'*Harry Potter*<sup>21</sup> permettent de s'interroger sur la **spécificité de la littérature jeunesse**. S'agit-il d'un public spécifique? Pourtant le développement de l'intertextualité dans les ouvrages pour enfants autorisent plusieurs niveaux de lecture, et les ouvrages jeunesse comme *Harry Potter* sont lus par les adultes également. De plus, certains ouvrages originellement destinés aux adultes comme *Le seigneur des Anneaux* (1954) de J. R. R. Tolkien sont désormais classés à la fois en littérature générale et en littérature pour enfants. Le genre des contes merveilleux, pourtant très ancien et adressé à des adultes désenchantés, est ainsi devenu typiquement enfantin. Toutes ces questions restent en suspens face à un marché florissant et créatif, atypique et populaire. La littérature jeunesse connaît bien un « âge d'or », et sa spécificité est défendue par les auteurs et illustrateurs qui la font vivre<sup>22</sup>.

---

<sup>19</sup> En moins de 10 ans, entre 1977 et 1986, le chiffre d'affaires de la section jeunesse chez Gallimard passe de 7% à 28%, ce qui témoigne de la vitalité de cette littérature.

<sup>20</sup> On peut penser aux réactions violentes au livre d'Ophélie Texier, *Jean a deux mamans*, pourtant paru en 2005. Voir l'article du Figaro, particulièrement virulent, « *Le livre "Jean a deux mamans" est mensonger. Où est le père?* », du 13 février 2014

<sup>21</sup> *Harry Potter*, série littéraire en 7 volumes de J. K. Rowling, publiés entre 1997 et 2007

<sup>22</sup> Voir la Charte des auteurs et illustrateurs jeunesse, qui défend « une littérature jeunesse de qualité, ainsi que leurs droits et leurs spécificités d'écrivains et de créateurs » et rassemble plus de 1000 chartistes

## 1. 2. La construction des représentations sociales par la littérature jeunesse et à l'école

### 1. 2. 1. L'impact psychologique de la littérature jeunesse et la construction psychologique de l'identité de genre

Selon les travaux de Lawrence Kohlberg<sup>23</sup>, étayés ultérieurement par de nombreuses recherches<sup>24</sup>, la construction de l'identité de genre se décomposerait en plusieurs stades progressifs et non figés. Le tableau ci-dessous synthétise les stades psychologiques traversés par les enfants avant d'aboutir à l'acquisition stable de l'identité de genre :

| La construction de l'identité de genre selon Lawrence Kohlberg (1966) |                    |                  |   |
|---|--------------------|------------------|---|
| Stade   |                    | Âge              | Caractéristiques  |
| 1   | Identité de genre  | Entre 2 et 3 ans | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacité à distinguer les hommes et les femmes à partir d'indices socioculturels (coiffure, vêtements, tessiture de la voix...)</li> <li>- Pas de lien entre fille-femme et garçon-homme : 4 catégories distinctes</li> </ul>  |
| 2   | Stabilité de genre | Entre 3 et 5 ans | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stabilisation des catégories filles/garçons dans la durée</li> <li>- Lien entre fille/femme et garçon/homme établi mais qui peut fluctuer en fonction de la sensibilité aux indices socio-culturels</li> </ul>   |
| 3   | Constance de genre | Entre 5 et 7 ans | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adoption des attitudes propres à la catégorie sociale dans laquelle l'enfant se reconnaît, avec une attitude « rigide » de conformité avec son groupe.</li> <li>- Progressivité dans la conception que le critère biologique est stable</li> <li>- Aboutit à l'acquisition de l'identité de genre</li> </ul> |

Dans la construction identitaire de l'enfant, **le stade de la constance de genre se caractérise par un « pic de rigidité »** (d'après Carol Lynn Martin) qui tient à l'incomplétude de l'acquisition de l'identité de genre. Les enfants ont alors une tendance à adopter une posture « rigide » face au groupe opposé, afin de se conformer au groupe d'appartenance en adoptant les attitudes et les comportements les plus saillants de celui-ci. Le livre de jeunesse est un

<sup>23</sup> KOHLBERG Lawrence, « A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. » In MACCOBY E. , *The Development of Sex Differences*, Stanford : University Press, 1966

<sup>24</sup> MARTIN Carol Lynn et HALVERSON Charles F. , « A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children », *Child Development*, 52, 1119-1134, 1986  
 MACCOBY E. E. , « Le sexe, catégorie sociale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 83, 16-26, 1996  
 GOGUIKIAN RATCLIFF Betty (2002). *Le développement de l'identité sexuée : du lien familial au lien social*, Publications Universitaires Européennes, 2002

moyen d'accès à la culture et à la socialisation présent dès les premières années de l'enfance, dans les familles, dans les crèches, et de façon privilégiée dans les écoles. Les ouvrages de jeunesse permettent donc un premier accès aux normes sociales pour les enfants. Or, de nombreuses études montrent et déplorent une certaine uniformisation dans les stéréotypes de sexe et une **sur-représentation du masculin dans les ouvrages jeunesse**. En effet, en 2014, les héros masculins étaient deux fois plus représentés que les héroïnes<sup>25</sup> dans les ouvrages de jeunesse. Pour les livres destinés aux tout-petits, le rapport était encore plus déséquilibré puisqu'il était de l'ordre de 1 héroïne pour 10 héros masculins<sup>26</sup>. Ces ouvrages véhiculent donc des stéréotypes bien vite intégrés par les enfants : un monde actif et attrayant masculin, et une sphère privée et familiale au féminin. Dans ce cadre, la responsabilité de la littérature jeunesse n'est donc pas à négliger.

### 1. 2. 2. L'enjeu de la mixité dans l'école publique

L'égalité fait partie des piliers de l'école publique. **L'égalité filles-garçons est même une obligation légale** : les articles L. 121-1 et L. 312-17-1 du code de l'éducation proposent que « *l'École contribue, à tous les niveaux, à favoriser la mixité et l'égalité entre les femmes et les hommes, notamment en matière d'orientation, ainsi qu'à la prévention des préjugés sexistes et des violences faites aux femmes* ». **La mixité est un choix politique** opéré dans la quasi totalité des sociétés démocratiques contemporaines<sup>27</sup> dans le but de ne plus distinguer les individus en fonction de leur sexe. Le fondement de cette pensée repose sur l'idée que l'identité humaine prévaut sur les différences (de sexe, de religion, d'orientation politique...) et que, donc, la société ne peut être ségréguée selon ces distinctions. Il s'agit de la base idéologique et politique de la mixité, posée par notre société. Depuis les lois scolaires Ferry de 1881<sup>28</sup>, la coexistence d'élèves des deux sexes est possible à l'école. Mais la généralisation de la mixité scolaire se réalise essentiellement grâce au mouvement social de 1968, la mixité incarnant alors un idéal d'égalité. Celle-ci est imposée à l'école primaire en 1969, puis devient obligatoire pour la totalité de la scolarité par la Loi Haby du 11 juillet 1975. Dans

---

<sup>25</sup> CONNAN-PINTADO Christiane et BEHOTEGUY Gilles, *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse, France 1945-2012*, Presses Universitaires de Bordeaux, 2014

<sup>26</sup> DAFLON-NOVELLE Anne, *Filles-garçons : socialisation différenciée ?*, PUG, 2006

<sup>27</sup> MOSCONI Nicole, « La mixité : éducation à l'égalité ? », *Les Temps Modernes*, 3/2006 (n° 637-638-639), pp. 175-197, 2005

<sup>28</sup> PEZEU Geneviève, « Une histoire de la mixité » In *Cahiers Pédagogiques* n°487, dossier « Filles et garçons à l'école », février 2011

l'école républicaine, cette tradition de la mixité est devenue un enjeu central de l'égalité filles-garçons, et n'est que rarement questionnée. Pourtant, certains<sup>29</sup> remettent en cause l'objectif d'égalité des chances et de réussite poursuivie par la mixité scolaire, au vu des nombreuses inégalités reproduites dans l'école : échec des garçons à l'école, différences d'orientation scolaire entre filles et garçons, problème de sexisme... En effet, les interactions avec les enseignants comme les interactions entre pairs sont encore empreintes des stéréotypes véhiculés par l'ensemble de la société. Les attentes de l'enseignant ont tendance à varier en fonction du sexe de l'élève, tandis que des groupes unisexes se renforcent avec l'âge. Puisque **la mixité scolaire ne supprime pas les rapports hiérarchiques implicites** qui peuvent imprégner la société, il convient de s'interroger sur la responsabilité de l'école dans la promotion de l'égalité des sexes.

### 1. 2. 3. Le rôle de l'école dans la diffusion des stéréotypes

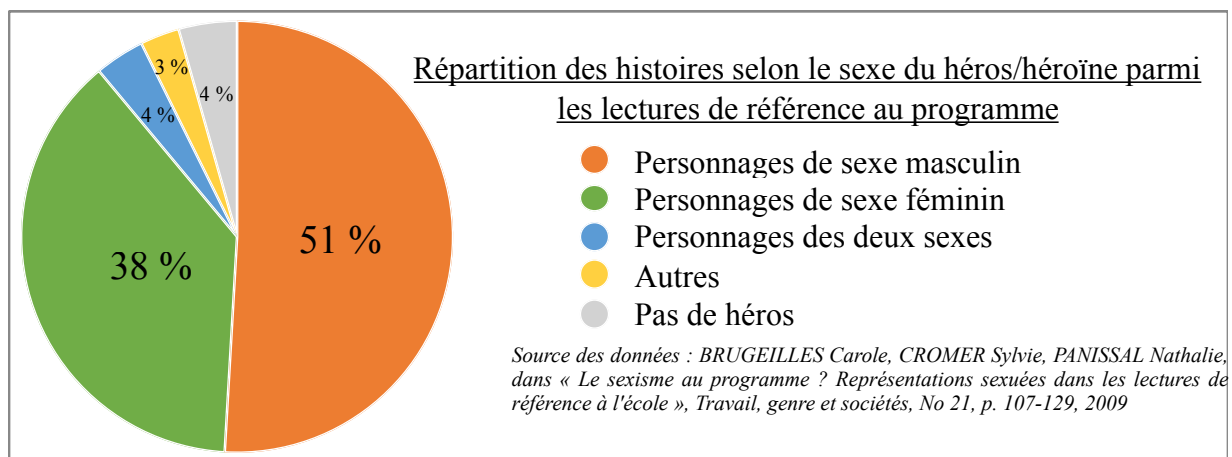
La loi du 8 juillet 2013 rappelle le rôle fondamental de l'école dans l'éducation à l'égalité en annonçant explicitement que « **la transmission du respect de l'égalité entre les femmes et les hommes se fait dès la formation dans les écoles élémentaires** ». C'est en ce sens qu'un nouvel enseignement moral et civique a été instauré qui a pour objectif de faire « *acquérir aux élèves le respect de la personne, de ses origines et de ses différences, de l'égalité entre les femmes et les hommes, ainsi que de la laïcité* » (article L. 311-4 du code de l'éducation). Les programmes de l'école élémentaire 2016 mettent en avant dès le cycle 2 l'importance du principe d'égalité. L'un des exemples pratiques proposés en cycle 3 est d'analyser « *certains stéréotypes sexués à travers des exemples pris dans des manuels ou des albums de littérature de jeunesse ou le cinéma.* ». En effet, selon les stades d'acquisition de l'identité de genre expliqués plus tôt, il semble tout à fait pertinent d'apprendre aux élèves à identifier les stéréotypes parmi les nombreux supports qu'ils utilisent. On perçoit une prise de responsabilité du ministère de l'Éducation nationale vis-à-vis des stéréotypes reproduits par l'école. C'est ainsi que les ABCD de l'égalité en 2013, portés par Najat Vallaud-Belkacem alors ministre des Droits des femmes, mettaient en œuvre un programme d'enseignement expérimental visant à lutter contre les stéréotypes et le sexisme à l'école. Celui-ci prévoyait une formation des enseignants à l'égalité et au respect entre filles et garçons, et mettait à

---

<sup>29</sup> DURU-BELLAT Marie, « Ce que la mixité fait aux élèves », *Revue de l'OFCE*, 3/2010 (n° 114), p. 197-212.

disposition des ressources pédagogiques afin d'aborder ces problématiques avec les élèves. Face à une offensive idéologique et une campagne de rumeurs qui déforme ce programme en un « enseignement de la théorie du genre », le rapport d'évaluation n'est pas rendu public et l'expérimentation est abandonnée. Un Plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école<sup>30</sup> est lancé par Benoît Hamon<sup>31</sup>, avec un objectif nettement moins ambitieux.

Or, malgré cet engagement affiché en faveur d'une politique éducative de promotion de l'égalité entre filles et garçons, l'analyse des listes de référence d'oeuvres de littérature jeunesse a fait apparaître le caractère stéréotypé de ces ouvrages<sup>32</sup>. Depuis 2002, le ministère de l'Education nationale a développé en complément des programmes des listes de référence de 180 oeuvres de littérature jeunesse pour le cycle 3 (regroupant alors le CE2, CM1 et CM2). Trois auteures, Carole Brugeilles, Sylvie Cromer et Nathalie Panissal, ont étudié la représentation du genre parmi ces lectures de référence en 2009. L'étude porte sur trois genres littéraires pour lesquels une telle étude est pertinente (récits, albums et bande-dessinée), donc 128 histoires de la bibliographie. Compte tenu de l'importance de la représentation pour l'identification des enfants, j'ai choisi de retenir parmi tout ce travail la répartition des histoires selon le sexe du héros/héroïne<sup>33</sup>, représentée par le graphique ci-dessous :



Ce graphique montre bien le déséquilibre entre la représentation de héros masculins et celles des héroïnes féminines dans des lectures de référence pourtant élaborées par le ministère de l'Education nationale. **L'analyse de la littérature jeunesse semble donc tout aussi nécessaire pour poursuivre des objectifs d'égalité que les discours explicites.**

<sup>30</sup> Voir Annexe 1 : Plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école par le Ministère de l'Education nationale

<sup>31</sup> Benoît Hamon était alors ministre de l'Education nationale de l'Enseignement supérieur et de la recherche

<sup>32</sup> BRUGEILLES Carole, CROMER Sylvie, PANISSAL Nathalie, « Le sexisme au programme ? Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école », Travail, genre et sociétés, No 21, p. 107-129, 2009

<sup>33</sup> Voir en Annexe 2 un tableau plus détaillé : Répartition des histoires selon l'âge et le sexe du ou des héroïne-s (%)



## 2. L'analyse de ma pratique professionnelle et le recueil des représentations initiales des élèves

---

La question centrale que je me suis posée était la suivante : *comment la littérature jeunesse peut-elle permettre d'atténuer les stéréotypes de genre repérés dans une classe de moyenne section ?*

### 2. 1. Une analyse nécessaire de ma pratique professionnelle

#### 2. 1. 1. L'utilisation d'une grille d'observation des pratiques professionnelles

Mon hypothèse de recherche me contraignait avant toute chose à analyser ma posture professionnelle vis-à-vis des stéréotypes de genre. J'ai découvert en me renseignant à propos de la mise en oeuvre concrète de l'égalité filles-garçons la grille d'analyse de la pratique professionnelle<sup>34</sup> proposée par Geneviève Guilpain (formatrice à l'ESPE de Créteil) et Aminata Diallo (Inspectrice de l'Education Nationale à Bobigny). Cette grille d'analyse concrète a été proposée à l'occasion des ABCD de l'égalité afin d'offrir un outil auto-évaluatif aux enseignants participant à l'expérimentation. L'auto-évaluation que j'ai alors réalisée m'a permis de prendre conscience de mon attitude générale et de la réalité de ma pratique. Si certaines questions me paraissaient évidentes, d'autres l'étaient beaucoup moins.

En réalité, dans l'aspect explicite de l'égalité filles-garçons, j'étais particulièrement attentive. Je ne présentais pas de différenciation, même involontaire, entre les filles et les garçons dans les activités proposées ou dans les affichages. De même, je proposais de façon indifférenciée les différents coins-jeux de la classe (coin-cuisine, coin-poupées, coin-petites voitures). Et je tâchais d'être vigilante à la bonne répartition des filles et des garçons dans les activités comme dans les coins jeux. De surcroît, je revenais systématiquement sur les remarques sexistes désobligeantes en explicitant l'absence de différence de traitement entre les filles et les garçons. Je prêtais toujours attention à utiliser des exemples en variant le genre. Néanmoins, je percevais des difficultés à impliquer les filles pour certaines activités physiques, sans trouver pour autant de remédiation efficace.

---

<sup>34</sup> Voir en bibliographie : *Grille d'observation des pratiques professionnelles - ABCD de l'égalité*

Au contraire, dans l'aspect implicite et inconscient de certaines pratiques, il y avait plusieurs points de vigilance à améliorer. En premier lieu, le nombre réduit de filles (six au début de l'année, puis cinq à partir de novembre) empêchait une bonne analyse de la répartition de la parole. Les filles étant moins nombreuses que les garçons, et voulant leur laisser l'opportunité de s'exprimer, j'avais donc tendance à moins marquer la transgression lorsqu'elles coupaient la parole aux garçons. Il s'agissait donc d'un glissement de la règle collective établie qui interdisait d'interrompre un camarade. Or, je faisais percevoir implicitement que la transgression des règles de parole était mieux acceptée lorsqu'il s'agissait d'une fille. Je nommais régulièrement tout le groupe de filles, très soudé, « les filles », plutôt que de les appeler par leurs prénoms, ce que je ne faisais pas lorsqu'il s'agissait des garçons. Les filles constituant une minorité dans la classe, je les caractérisais alors fréquemment par leur sexe. Cette grille d'analyse m'a donc permis de repérer les éléments implicites que je véhiculais, étant inconsciemment conforme aux représentations sociales genrées de la société.

### 2. 1. 2. Les relations de genre dans la classe avant la mise en oeuvre du dispositif pédagogique

Avant la prise en compte de cet outil que constitue la grille d'analyse de G. Guilain et A. Diallo, les relations de genre dans la classe étaient donc biaisées par ma posture professionnelle. Les relations filles-garçons étaient assez complexes. Les filles de la classe, hormis l'une d'entre elles, relativement indépendante, formaient un petit groupe difficile à séparer. Si elles acceptaient parfois de collaborer avec des garçons, elles privilégiaient systématiquement les filles lorsque la composition du groupe était libre. Ce petit groupe de quatre filles correspond tout à fait au « pic de rigidité » identifié par les recherches<sup>35</sup> sur l'acquisition du genre : une extrême conformité au groupe d'appartenance, avec une adoption des codes sexués traditionnellement attribués à ce groupe, et un rejet du groupe opposé. La petite fille en marge de ce groupe n'adoptait pas du tout ce type de comportements, et rencontrait d'ailleurs des difficultés à différencier les filles et les garçons.

Le groupe des garçons se caractérisait en revanche par une grande hétérogénéité des comportements. Certains se situaient dans l'attitude symétrique du groupe de filles : une

---

<sup>35</sup> DAFLON-NOVELLE Anne, *Filles-garçons : socialisation différenciée ?*, PUG, 2006

attitude de rejet des filles, et parfois une certaine violence verbale à leur rencontre. Les garçons adoptant ce type de comportement, pour certains, exprimaient également une agressivité vis-à-vis de changements minimes de codes sexués. Par exemple lors d'une séance de danse, un garçon a choisi un foulard rose vif. Immédiatement, il a été raillé par un petit groupe de garçons pour avoir choisi un « foulard de fille », vite suivi par d'autres enfants. Or, cet enfant n'avait même pas intégré que le rose pouvait être associé à un univers féminin, et ne se sentait pas menacé dans son identité par une couleur stéréotypée. Donc, les garçons se divisaient entre enfants très conformes à leur identité de genre et enfants en dehors de ce type de considération. Il faut également noter que la différence d'âge (parfois près d'un an d'écart pour une naissance en début ou en fin d'une même année) entre les enfants montraient une différence notable dans l'acquisition de l'identité de genre. Les élèves se montrant les plus rigides dans l'acceptation des changements de rôles étaient les élèves les plus âgés, d'environ cinq ans. Les plus jeunes étaient assez peu réceptifs aux catégories genrées.

## **2. 2. Le recueil des représentations initiales**

### **2. 2. 1. Relevé des qualités et termes associés aux filles et aux garçons**

Afin de prendre conscience des différentes représentations initiales à propos des différences entre filles et garçons, je leur ai proposé de faire un dessin. La consigne de l'activité a été : « dessine une fille et ce qu'elle aime ». Puis, lorsqu'ils ont eu terminé, je leur ai demandé : « maintenant, dessine un garçon et ce qu'il aime ». Ces dessins ont donné lieu ensuite à une dictée à l'adulte pour rendre explicite ce qu'ils avaient souhaité représenter. Les élèves étaient invités à qualifier leur personnage : « comment est ton personnage ? », « si tu devais le décrire à quelqu'un qui ne peut pas voir ton dessin, que dirais-tu ? ».

Ce mode de recueil des données me semblait adapté en maternelle puisqu'il s'agit d'une activité attrayante et familière, à la portée des élèves les moins à l'aise, et qui constitue de surcroît un support de verbalisation personnalisé. Les dessins ont permis de faire émerger les stéréotypes sous-jacents sans entrer dans l'affectif (comme avec une consigne du type « dessine-toi » ou « dessine tel élève »), en faisant apparaître les représentations qui leur étaient venues lorsqu'ils avaient pensé « fille » ou « garçon ». Il s'agit d'un exercice révélateur, puisque beaucoup d'enfants ont attribués des préférences qu'ils ne partageaient pas à l'enfant

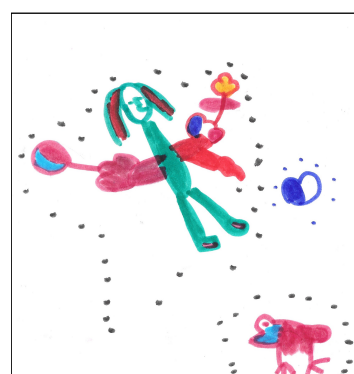
dessiné de même sexe. Par exemple, l'une des filles, A. qui n'aime pas jouer aux poupées, m'a annoncé que les filles « aiment les poupées ». De même, l'un des garçons, C. , qui a peur des *Power Rangers*, a décrété qu'il s'agit de ce qu'aiment regarder les garçons.

De plus, le fait de leur demander de dessiner une fille ET un garçon a permis de mettre en miroir les deux représentations (voir quelques exemples en Annexe 4). La seconde partie de la consigne (« ce qu'il/elle aime ») a permis enfin de faire émerger les centres d'intérêt, les univers associés à un sexe ou à un autre. Cela symbolise une préfiguration des rôles sociaux dans le monde adulte.

*Exemple de dessins produits par le même élève, R. (un garçon), pour le dessin d'un garçon et d'une fille*



« C'est un garçon, il aime les vélos et les dragons »



« Elle c'est une fille alors elle aime son miroir, les coeurs, sa fleur et la poule »

Puis, d'après les phrases associées à chaque dessin, j'ai relevé les qualités et les termes associés aux filles et aux garçons, réunis dans le tableau ci-dessous. J'ai également organisé les termes en fonction du nombre de fois où ils sont apparus dans les dictées à l'adulte associées aux dessins.

|          | Filles                              | Garçons                        |
|----------|-------------------------------------|--------------------------------|
| Qualités | <b>belle</b> (11 occurrences)       | <b>fort</b> (8 occurrences)    |
|          | gentille (3 occurrences)            | courageux (2 occurrences)      |
|          | bien habillée                       | puissant (2 occurrences)       |
|          | de longs cheveux                    | avec des muscles               |
|          | avec des pouvoirs                   | avec une armure                |
|          | multicolore                         | -                              |
|          | <b>18 qualités relevées</b>         | <b>14 qualités relevées</b>    |
|          | <b>cœurs</b> (4 occurrences)        | <b>Pokémon</b> (4 occurrences) |
|          | <b>fleurs</b> (4 occurrences)       | <b>dragons</b> (3 occurrences) |
|          | <b>arcs-en-ciel</b> (3 occurrences) | serpents (2 occurrences)       |

|                 |                            |                          |
|-----------------|----------------------------|--------------------------|
| Termes associés | rose (3 occurrences)       | boules de feu            |
|                 | princesses (2 occurrences) | loup                     |
|                 | poupées (2 occurrences)    | extra-terrestre          |
|                 | bracelets                  | Power rangers            |
|                 | elfes                      | pistolet                 |
|                 | chaussures                 | fantômes                 |
|                 | miroir                     | Spiderman                |
|                 | sac                        | robots                   |
|                 | boucle d'oreilles          | vélos                    |
|                 | Reine des Neiges           | cerfs-volants            |
|                 | poule                      | -                        |
|                 | pistolet                   | -                        |
|                 | <b>27 termes relevés</b>   | <b>19 termes relevés</b> |

### 2. 2. 2. Analyse des représentations initiales

En premier lieu, j'ai été interpellée par l'absence de mixité dans leurs représentations. En effet, le seul item commun aux filles et aux garçons, cité une seule fois, est « pistolet ». Toutes les autres propositions des élèves sont distinctes en fonction de l'appartenance au masculin ou au féminin, voire opposées. Les dictées à l'adulte à propos des garçons (réalisées par les filles et les garçons) font apparaître significativement moins de détails. Il y a moins de termes utilisés pour caractériser les garçons (14 pour les garçons, 18 pour les filles), et moins « d'objets » aimés (19 pour les garçons, 27 pour les filles). Pourtant, si beaucoup plus de termes ont été utilisés dans l'ensemble pour décrire les personnages féminins, ils montrent beaucoup moins de diversité que ceux proposés pour les personnages masculins.

En somme, si l'on se penche attentivement sur les termes associés aux filles, ils se répartissent entre le champ lexical de l'apparence (beauté, bracelets, chaussures, miroir...) et celui des symboles décoratifs traditionnellement associés à la sensibilité (coeurs, fleurs, arc-en ciel...). Le seul personnage qui apparaît (La Reine des neiges), est une princesse. A contrario, les termes utilisés pour décrire les garçons sont axés sur des personnages ou des animaux actifs ou dangereux (dragons, serpents, Power Rangers...), ou sur des activités d'extérieur (vélo, cerfs-volants). On peut noter ainsi une opposition construite et une différenciation nette dans les représentations des élèves entre ce qui relève du féminin et du masculin.

### 3. Le dispositif pédagogique : lectures non stéréotypées et ateliers philosophiques

---

Dans leur ouvrage *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse*<sup>36</sup>, Christiane Connan-Pintado et Gilles Behoteguy consacrent un chapitre à l'impact des lectures d'albums en classe de maternelle. Ce chapitre<sup>37</sup> s'appuie sur une étude menée par Séverine Ferrière et Christine Morin-Messabel dans une classe de grande section ainsi que sur un éventail d'enseignants de maternelle. Des ouvrages contre-stéréotypés étaient proposés en lecture offerte aux élèves de grande section (5-6 ans), puis des dessins légendés en dictée à l'adulte permettaient de rendre compte de leur compréhension de l'histoire. Or, eu égard au « pic de rigidité » expliqué plus tôt, les élèves n'avaient pas été en capacité d'appréhender des histoires pour lesquelles ils n'avaient pas construit de schéma de pensée. Le second volet de leur étude consistait à s'intéresser de près à la façon dont les enseignants pouvaient transmettre des histoires non-stéréotypées. Afin de tirer bénéfice de cette étude, j'ai décidé d'inscrire ces lectures non-stéréotypées dans une construction du schéma de pensée plus globale : les ateliers philosophiques et les débats. La réception pure (en lecture offerte) ne me semblait pas satisfaisante pour permettre de faire évoluer les schémas de pensée des élèves.

#### 3. 1. La pratique des ateliers philosophiques

##### 3. 1. 1. Apports théoriques et limites des ateliers philosophiques

Dans cette perspective, j'ai voulu rendre les élèves acteurs de l'apprentissage social qu'est la prise en compte de l'égalité entre filles et garçons. L'idée d'installer des temps de réflexion pour accompagner des lectures qui sortent de leurs constructions mentales me semblait appropriée. C'est de cette façon que j'en suis venue aux ateliers philosophiques, inspirée notamment par des philosophes et pédagogues comme Matthew Lipman, précurseur de la pratique de la philosophie à l'école<sup>38</sup>, et Michel Tozzi, didacticien de la philosophie.

---

<sup>36</sup> CONNAN-PINTADO Christiane et BEHOTEGUY Gilles, *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse, France 1945-2012*, Presses Universitaires de Bordeaux, 2014

<sup>37</sup> FERRIERE Séverine, MORIN-MESSABEL Christine, *Impacts des lectures d'albums en maternelle*, In CONNAN-PINTADO Christiane et BEHOTEGUY Gilles, *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse, France 1945-2012*, Presses Universitaires de Bordeaux, 2014

<sup>38</sup> LIPMAN Matthew, *À l'école de la pensée, 2e édition*, Pédagogies En Développement, De Boeck Université, 2006

On parle d'ateliers philosophiques a contrario de « cours de philosophie » : il s'agit d'une réflexion collective, avec un enseignant qui prend le rôle d'animateur de séance. En effet, dans ce cadre l'enseignant est en retrait : il s'assure de la bonne circulation de la parole, réoriente la réflexion lorsque celle-ci est trop anecdotique, mais n'a pas à apporter de réponses ou à valider les propos des élèves. Les ateliers philosophiques n'ont pas pour objectif de résoudre des problèmes personnels immédiats, comme des conflits entre enfants, mais de s'interroger collectivement sur une question concrète qui concerne l'ensemble du groupe<sup>39</sup>. En ce sens, ces ateliers permettent de travailler sur le vivre-ensemble, dans le prolongement du programme qui recommande que les enfants « *découvrent ainsi les fondements du débat collectif. L'école maternelle assure ainsi une première acquisition des principes de la vie en société* »<sup>40</sup>. Ces ateliers philosophiques s'inscrivent donc tout à fait dans l'esprit des programmes de l'école maternelle.

Dans la mesure où ces ateliers s'inscrivent dans le cadre de l'école, ils en subissent nécessairement les contraintes. Notamment les limites du temps scolaire : pour être utiles, ces ateliers doivent être réguliers ; ils ne doivent pas, cependant, empiéter sur les autres domaines d'apprentissage. Ces ateliers sont relativement courts eu égard au temps de concentration moyen des élèves de 4-5 ans, mais ils sont très denses. Ainsi, en proposant aux élèves un atelier philosophique par semaine, je me suis vite aperçue qu'ils avaient besoin que les séances soient davantage espacées pour qu'elles leur soient profitables. Pour que la confiance et l'habitude de réfléchir ensemble se construire, il est nécessaire<sup>41</sup> que le groupe soit stable. Or, le seul groupe stable que j'étais certaine de pouvoir conserver dans le temps était le groupe-classe dans son entier. J'ai donc opté pour le groupe-classe comme groupe de référence, mais il s'agit d'un groupe imposant. Dans l'idéal, il aurait été plus bénéfique de pouvoir diviser la classe en deux afin d'avoir un effectif réduit qui aurait permis une meilleure circulation de la parole.

### 3. 1. 2. Mise en place et difficulté des ateliers philosophiques

Afin de faire bénéficier aux élèves des réflexions issues des livres de jeunesse non

---

<sup>39</sup> Le film documentaire « Ce n'est qu'un début » réalisé par Jean-Pierre Pozzi et Pierre Barougier en 2010 porte sur la mise en place d'ateliers philosophiques en classe de maternelle, et permet de prendre conscience des nombreuses contraintes pour que l'exercice fasse sens

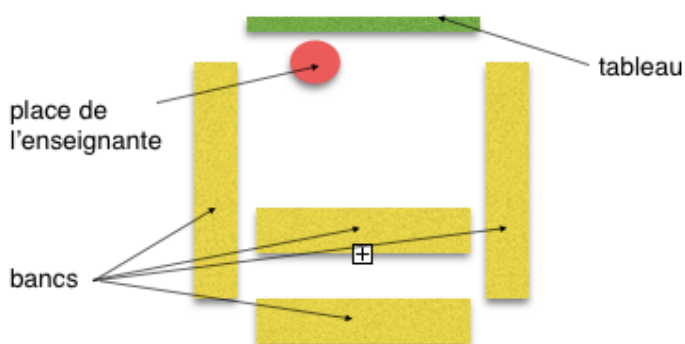
<sup>40</sup> Programmes de l'école maternelle (BO n°2 26 mars 2015), item 3, « Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble »

<sup>41</sup> PETTIER Jean Charles, DOGLIANI Pascaline, DUFLOCQ Isabelle, *Apprendre à penser et réfléchir à l'école maternelle*, Delagrave, 2010

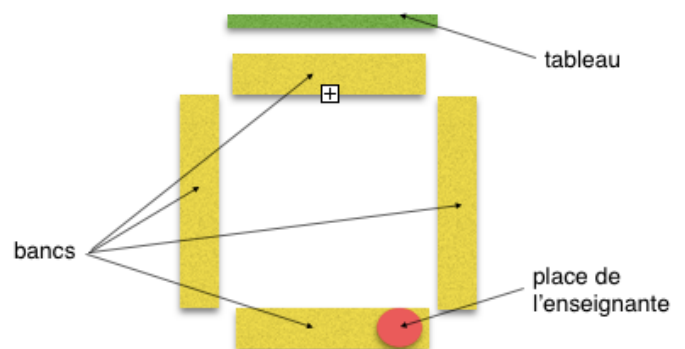
stéréotypés, il me semblait nécessaire de commencer par les exercer à réfléchir librement, sans réponses attendues. Comme l'énonce le programme, « *l'école maternelle construit les conditions de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons* »<sup>42</sup>. Ainsi, pour mener à bien mon hypothèse de recherche, à savoir l'influence de la littérature jeunesse sur la diminution des stéréotypes de genre, il me fallait l'articuler avec l'exercice de la pensée critique.

Le cadre de ces ateliers philosophiques s'appuie sur celui proposé par l'ouvrage *Apprendre à penser et réfléchir à l'école maternelle*<sup>43</sup> ainsi que par la mallette pédagogique proposée par Bayard Jeunesse, *Les ateliers philos avec les P'tits philosophes*<sup>44</sup>. Les moments d'ateliers philosophiques étaient matérialisés par les bancs de l'espace regroupement, disposés différemment de l'ordinaire :

#### Organisation spatiale ordinaire de la classe



#### Organisation spatiale lors des ateliers philosophiques



L'organisation spatiale de la classe était immédiatement identifiable pour les élèves, et ma posture à leur égard étaient visiblement différente puisque j'étais assise parmi eux sur les bancs. Le temps était matérialisé par un sablier de 30 minutes, posé au centre du groupe afin d'être visible par tous.

L'entrée en matière variait en fonction des sujets abordés. Nous avons abordé lors de ces ateliers philosophiques des grandes questions comme :

- A quoi ça sert de réfléchir ?
- Combien de temps ça dure la mort ?
- Être une fille/un garçon, c'est pareil ?

<sup>42</sup> Programmes de l'école maternelle publiés au BO Spécial n°2, 26 mars 2015, item 3, « Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble »

<sup>43</sup> PETTIER Jean Charles, DOGLIANI Pascaline, DUFLOCQ Isabelle, *Apprendre à penser et réfléchir à l'école maternelle*, Delagrave, 2010

<sup>44</sup> DUFLOCQ Isabelle, DOGLIANI Pascaline, *Mallette pédagogique « Les ateliers philos avec les P'tits philosophes »*, Bayard Education, 2013



- Pourquoi certains sont méchants ?

Les questions philosophiques étaient parfois introduites par une affiche issue de la mallette citée plus haut, parfois introduites par une question concrète d'un élève (différée afin de préparer l'atelier), ou par des oeuvres de littérature jeunesse. L'atelier philosophique qui se focalise sur le sujet qui nous intéresse a été préparé par la lecture des ouvrages non stéréotypés mentionnés en bibliographie, débattus collectivement, puis introduit nettement comme une question générale par l'ouvrage *T'es fleur ou t'es chou ?*<sup>45</sup> avec la problématique : *Être une fille/un garçon, c'est pareil ?*<sup>46</sup>

La décentration a été l'élément le plus difficile pour les élèves : sortir de l'anecdotique, écouter les propos des autres, les prendre en compte. C'est un travail sur le temps long qui peut apparaître comme un obstacle lors des premiers ateliers philosophiques. Mais plus la régularité s'est installée, plus les élèves sont parvenus à synthétiser, à se souvenir de propos d'autres élèves.

### 3. 2. Lectures non-stéréotypées et débats

#### 3. 2. 1. La progression des lectures non-stéréotypées

J'ai choisi des albums non stéréotypés notamment parmi la bibliographie « *Pour l'égalité entre filles et garçons : 100 albums jeunesse* »<sup>47</sup>. Ceux-ci ont constitué un bain culturel pour les élèves, un patrimoine commun de la classe. Mais comme je le mentionnais plus haut, ils ne pouvaient se suffire à eux-mêmes, et pour qu'ils puissent se faire écho, il fallait en organiser la progression. Je suis donc partie d'un album simple, *Mon zamie*, avec un narrateur au masculin, qui ouvrait simplement sur la possibilité d'une amitié fille-garçon autour de jeux communs.<sup>48</sup> Puis, j'ai évolué vers le détournement d'un archétype avec *L'horrible petite princesse*, avec une princesse méchante qui s'acoquine avec un monstre finalement très semblable, suivi du détournement du mariage de princesse dans *La princesse et le dragon*. Finalement, les élèves ont eu l'idée d'écrire une histoire intitulée *La princesse et le dragon*, ce qui m'a contrainte à mettre de côté cet ouvrage pour ne pas nuire à leur

---

<sup>45</sup> RAISSON Gwendoline, PERRIN Clotilde, *T'es fleur ou t'es chou ?*, Rue du monde, 2008

<sup>46</sup> Voir le Tableau de progression de lecture des albums non stéréotypés ci-dessous

<sup>47</sup> Voir en bibliographie : bibliographie sélective « Pour l'égalité entre filles et garçons : 100 albums jeunesse » réalisée par le CRDP de l'académie de Grenoble,

<sup>48</sup> Voir en bibliographie - littérature jeunesse le résumé de chaque livre lu pour comprendre l'enchaînement choisi

imagination. J'ai donc changé la place de ce livre dans la progression, puisque je l'ai lu après l'atelier philosophique. Ensuite, *Dinette dans le tractopelle* et *Le petit garçon qui aimait le rose* permettaient d'aborder de front le stéréotype des couleurs et des jouets genrés. Enfin, le livre le plus difficile (par l'implicite, le point de vue, l'illustration très riche), *Nils, Barbie, et le problème du pistolet*, permettait une entrée sur les stéréotypes véhiculés par les adultes puisqu'ici c'est le père du petit garçon qui refuse de lui acheter une poupée, associée au genre féminin.

| Tableau de progression de lecture des albums non stéréotypés |   |   |
|--|---|---|
| n°   | Étapes  | Questions centrées sur le contre-stéréotype consécutives aux lectures   |
| 1  | Lecture d'ouvrages non stéréotypés suivis d'un débat  |  <p><i>Mon zamic</i>, Alan Mets et SMADJA Brigitte Smadja</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment est Adonis ? Olympe ?</li> <li>- Comment Olympe parvient-elle à l'aider ?</li> <li>- Auriez-vous fait pareil ?</li> <li>- Pourquoi Adonis pense-t-il qu'Olympe n'aime pas jouer au ballon ?</li> </ul>  |
|  |   |  <p><i>L'horrible petite princesse</i>, Nadja</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment est la Petite Princesse ?</li> <li>- Est ce que les princesses sont comme cela d'habitude ?</li> <li>- Est ce que cela vous étonne ?</li> <li>- Comment la Princesse et le monstre sont ils amoureux ?</li> <li>- Est ce qu'ils se ressemblent ?</li> </ul>  |
|  |   |  <p><i>La princesse et le dragon</i>, Robert Munsch et Michael Martchenko</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment est la Princesse ? Le prince charmant ?</li> <li>- Est ce que les princesses sont comme cela d'habitude ?</li> <li>- Est ce que les princes sont comme cela d'habitude ?</li> <li>- Pourquoi le prince agit il comme cela ?</li> <li>- Est ce que vous pensez que la Princesse a fait ce qu'il fallait ?</li> </ul> |
|  |   |  <p><i>Dinette dans le tractopelle</i>, Mélanie Grandgirard</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment est Jim ? Annabelle ?</li> <li>- Est ce que les poupées sont comme cela d'habitude ?</li> <li>- Pourquoi Jim souhaite-t-il jouer avec les jeux d'Annabelle et Annabelle avec ceux de Jim ?</li> <li>- Comment réagit Annabelle ?</li> </ul>   |
|  |   |  <p><i>Le petit garçon qui aimait le rose</i>, Jeanne Taboni-Miserazzi, Raphaëlle Laborde</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment est Luc ?</li> <li>- Est ce que c'est un garçon ?</li> <li>- Pourquoi certains enfants se moquent-ils de lui ?</li> <li>- Est ce que certains d'entre vous aiment le rose alors qu'ils sont des garçons ?</li> <li>- Est ce que Luc est moins un garçon parce qu'il aime une couleur ?</li> </ul>   |
|  |   |  <p><i>Nils, Barbie et le problème du pistolet</i>, TINNEN, Kari Tinnen et Mari Kanstad Johnsen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que souhaite Nils ?</li> <li>- Est ce que c'est habituel qu'un garçon veuille une poupée ?</li> <li>- Est ce qu'il a le droit de demander une poupée ?</li> <li>- Comment réagit son papa ? Pourquoi ?</li> <li>- Comment Nils obtient-il son jouet ?</li> </ul>                                      |
|  |   |  <p><i>T'es fleur ou t'es chou ?</i>, Gwendoline Raison et Clotilde Perrin</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment sont représentés le garçon (Léo) et la fille (Lila) ?</li> <li>- Qu'est ce qu'ils aiment ?</li> <li>- Et vous est ce que vous aimez ___ ?</li> <li>- Est ce que Maël est un garçon ?</li> <li>- Qu'est ce qui est différent chez Maël ?</li> <li>- Comment arrive-t-il à les faire jouer ensemble ?</li> </ul>     |
| 2  | Lecture de l'ouvrage <i>T'es fleur ou t'es chou ?</i> |   |

|   |  |   |
|---|--|---|
| 3 | <p>Atelier<br/>philosophique<br/><i>Être une fille/un<br/>garçon, c'est<br/>pareil ?</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Matérialisation de l'espace</li> <li>- Matérialisation du temps</li> <li>- Couverture des livres lus précédemment affichés au tableau<br/><i>Être une fille/un garçon, c'est pareil ?</i></li> </ul> <p><i>Noter les idées énoncées par les élèves au fur et à mesure<br/>Conclure la séance par une petite synthèse</i></p> |
|---|--|---|

### 3. 2. 2. Les débats et la prise en compte du “pic de rigidité”

Chaque lecture a donné lieu à des débats interprétatifs. J'avais préparé un certain nombre de questions (voir tableau ci-dessus) pour relancer le débat et pour préparer la lecture qui suivait. Je leur permettais également d'établir des liens entre nos différentes lectures en leur proposant des rapprochements. C'est d'ailleurs à l'occasion de ces débats que j'ai découvert qu'ils ne connaissaient pas le mot « héroïne » : ils ne connaissaient que le pendant masculin, héros. Pour désigner une héroïne, ils évoquaient un « héros-fille », ce qui est assez significatif. J'ai gardé en tête le « pic de rigidité » évoqué par Anne Dafflon-Nouvelle dans le chapitre *Impacts des lectures d'albums en maternelle*<sup>49</sup> : entre 5 et 7 ans « la valeur accordée aux codes sexués est à son apogée chez les enfants. Ceux-ci estiment que des violations des rôles de sexes sont inacceptables, et au moins aussi incorrectes que des transgressions morales, tant à propos d'eux-mêmes que d'autrui ». Il convenait donc de prêter attention à ne pas forcer si des éléments ne venaient pas d'eux-mêmes ou ne faisaient pas écho chez eux. En effet, les enfants de moyenne section sont en pleine construction des représentations et catégories mentales qu'ils utilisent quotidiennement.

Les élèves ont pu à l'occasion de ces débats manifester leur étonnement, voire leur colère pour certains vis-à-vis des changements de rôles sexués. Il a été délicat de ne pas brusquer les élèves les plus rigides, au risque d'être intrusif et de rendre inefficace la proposition. Les élèves exposant les avis les plus tranchés concernant les codes sexués ont ainsi été écoutés au même titre que les autres, et ne se sentaient donc pas dévalorisés. J'ai tenté de ne pas manifester d'attentes orientées dans un sens ou dans un autre afin de favoriser la circulation de la parole. Pourtant, les règles de parole devaient être respectées : écouter et respecter l'autre, lever la main pour prendre la parole, ne pas se moquer de qui que ce soit. Ainsi, pour relever les propos sexistes qui pouvaient être entendus, je ramenaux règles

<sup>49</sup> FERRIERE Séverine, MORIN-MESSABEL Christine, *Impacts des lectures d'albums en maternelle*, In CONNAN-PINTADO Christiane et BEHOTEGUY Gilles, *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse, France 1945-2012*, Presses Universitaires de Bordeaux, 2014

énoncées collectivement. Peu à peu, les élèves se sont mis à se corriger entre pairs, à objecter des contre-exemples. A la suite du livre *Le petit garçon qui aimait le rose*, un élève a dit que Luc aimait une « couleur de fille ». Spontanément, un élève a demandé la parole pour lui répondre que les couleurs étaient pour tout le monde, même si souvent les filles portent beaucoup de rose. Bien entendu, certains élèves sont restés figés dans leur position malgré tout, mais ils auront entendu des idées qui sortent un peu de leur modèle de pensée.

### 3. 3. La mise en oeuvre d'un projet d'écriture

#### 3. 3. 1. Une base démocratique pour un projet collectif

L'idée de réaliser un projet d'écriture m'a été suggérée par une élève, A. , qui souhaitait « raconter une histoire ». Je l'ai incitée à proposer son idée au reste du groupe, qui a été très réceptif. Cette élève avait pour idée de raconter une histoire de princesse, mais j'ai proposé que chacun puisse proposer un titre soumis au vote de la classe, pour qu'il s'agisse bien d'une histoire collective. Chaque élève a pu proposer un titre original, dont j'ai pris note. Puis, j'ai lu les titres proposés un à un et j'ai ajouté un bâton à côté du titre pour chaque vote. Le titre qui comptabilisait le plus de votes a été celui initialement proposé par A. , « La princesse et le dragon », et a donc été retenu. A partir de là, j'ai organisé le projet d'écriture selon la progression suivante (disponible détaillée en Annexe 5<sup>50</sup>) :

| Tableau synoptique des séances du projet « Inventer et illustrer une histoire en moyenne section de maternelle » |   |  |
|--|---|--|
| n°   | Titre de la séance                                    | Résumé de la séance  |
| 1  | Identifier les composantes d'un livre                 | Faire émerger les composantes et les caractéristiques d'un album (titre, auteur/illustrateur, personnages, couverture) en s'appuyant sur un album déjà travaillé en classe. Une dictée à l'adulte permet de garder la trace des éléments identifiés, et de s'appuyer dessus plus tard. |
| 2  | Elaborer un titre original et choisir les personnages | Mise en place d'un processus démocratique de décision : chacun est libre de proposer un titre (écrit sur une feuille en dictée à l'adulte), puis chaque titre est relu et soumis au vote. De même pour le choix des personnages.   |
| 3  | Caractériser les personnages et le lieu de l'histoire | Choix collectif du lieu de l'histoire. Puis choix des caractéristiques et qualités des personnages et du lieu.   |

<sup>50</sup> Annexe 5 : Tableau synoptique des séances du projet « Inventer et illustrer une histoire en moyenne section de maternelle »

|    |   |   |
|----|---|---|
| 4  | Dessiner individuellement le personnage de son choix                                      | Dessin individuel du personnage de son choix. Puis retour collectif sur les dessins : les caractéristiques énoncées ont-elles été respectées ? Pourquoi les respecter lorsqu'on illustre collectivement une histoire ?  |
| 5  | Dessiner en groupe un personnage ou un lieu défini, et écrire le mot correspondant        | Dessin sur une feuille format raisin par groupe de 4 ou 5 d'un personnage ou du lieu : le personnage/lieu doit être représenté une seule fois (travail collectif). Ces dessins constituent les modèles. Puis, écriture individuelle du mot correspondant sur des bandes de couleur (une couleur par personnage ou par lieu).  |
| 6  | Expérimenter l'encre sur la craie grasse (séance détachée)                                | Séance détachée (réalisée plusieurs fois) : expérimentation libre avec craie grasse et encre colorée. Bilan sur le résultat obtenu : l'encre n'efface pas les dessins réalisés à la craie grasse.   |
| 7  | Ecrire l'histoire (séance fractionnée)  | Séance réalisée en plusieurs temps : découpage de l'histoire en temps forts (présentation des personnages et du lieu, confrontation à un problème, résolution du problème, fin) et écriture en dictée à l'adulte de chaque moment.  |
| 8  | Représenter en binômes/trinômes une fraction de l'histoire à la craie grasse et à l'encre | Illustration de chaque temps fort défini en binômes ou trinômes équilibrés en s'appuyant sur les modèles de la séance 5. L'utilisation de la craie grasse et de l'encre est soumise à deux contraintes : utiliser tout l'espace de la page, ne pas laisser de blanc.  |
| 9  | Associer l'écriture de chaque élément à l'histoire et rappel des composantes d'un livre   | Les affiches de dictée à l'adulte (séance 7) sont assemblées préalablement en face du travail à l'encre/craie correspondant par le PE. Association en grand groupe des mots écrits lors de la séance 5 avec les occurrences de ces mots dans la dictée à l'adulte. Chaque fois que la PE lit un mot, et qu'il a été écrit par un élève, le mot écrit par l'adulte est remplacé dans le livre. |
| 10 | Lecture de l'histoire inventée collectivement   | Lecture de l'histoire inventée collectivement, à l'aide des élèves : identification des mots écrits par les élèves en fonction de la couleur des bandes (une couleur par personnage ou par lieu.)   |

La base de l'organisation était éminemment démocratique : chaque élève avait un tour de parole pour exprimer une proposition. Même si certains n'utilisaient pas leur tour de parole, ils en disposaient systématiquement. Je prenais en note les propositions des élèves, puis une fois que chacun avait pu s'exprimer, je relisais les propositions. Puis, ces dernières étaient soumises au vote de l'ensemble de la classe : chaque vote était matérialisé par un bâton dessiné à côté de la proposition correspondante. Je m'attendais à des déceptions, ou à ce que les élèves votent exclusivement pour leur proposition. Ils m'ont étonnée en acceptant avec une facilité déconcertante le choix collectif. Il s'agissait d'une première expérience de la démocratie autour d'un projet commun, qui m'a semblé pertinente pour souder le groupe et faire acquérir un sentiment d'appartenance à leur communauté d'apprentissage, leur classe.

### 3. 3. 2. L'organisation des groupes de travail

Tout au long de ce projet, j'ai été attentive au dispositif social pour chaque temps. J'ai d'ailleurs appris à prêter attention davantage à l'organisation sociale des apprentissages dans l'ensemble de ma pratique. J'ai tâché de composer des groupes mixtes, tant en termes de capacité et de tempérament, qu'en mixité scolaire à proprement parler. Les groupes pour travailler étaient mixtes le plus souvent possible étant donné le nombre réduit de filles dans la classe. Les groupes étaient constitués de façon relativement équilibrée, avec un mélange d'élèves performants et bavards, d'élèves précautionneux et discrets, et d'élèves en délicatesse avec le monde de l'école. Chaque groupe était représenté par un « rapporteur », qui avait pour mission de rendre compte à la classe du travail effectué en groupes. J'ai nommé comme rapporteur de groupe des élèves relativement effacés, qui ont pu ainsi s'ouvrir avec une responsabilité vis-à-vis du reste de la classe. Cette valorisation d'élèves réservés a également permis à certaines filles, très dépendantes du groupe des filles, de se révéler aux autres.

La progression du projet a été organisée en tâchant de respecter au mieux le développement psycho-socio-affectif des élèves. Ainsi, j'ai estimé bon de commencer par le collectif afin de former un groupe cohérent autour d'un projet motivant. Mais les premières productions nécessitaient selon moi une approche individuelle, avec le dessin des personnages, afin que chaque élève puisse s'approprier l'histoire. La confrontation avec les contraintes énoncées en groupe était également importante pour fédérer les élèves et leur faire prendre conscience qu'il s'agissait de construire *ensemble*. Enfin, lors de la séance qui consistait à élaborer les modèles pour les personnages et le lieu, j'ai repris ces étapes : les laisser expérimenter, individuellement ; puis se confronter au groupe et élaborer des stratégies pour faire collectivement. Enfin j'ai réduit les groupes, de quatre ou cinq élèves au début, à des groupes de deux ou trois élèves pour finir. Cela a permis à des élèves discrets (garçons comme filles) de s'investir davantage dans le projet, et d'y prendre réellement part.

## 4. L'évaluation de l'hypothèse et du dispositif pédagogique mis en place

---

J'ai choisi d'évaluer l'hypothèse en développant le projet d'écriture expliqué ci-dessus. L'analyse du projet d'écriture permettait d'évaluer l'intériorisation des compétences sociales acquises au cours du dispositif pédagogique (lecture, débats, atelier philosophique...). Cela me permettait d'analyser globalement les stéréotypes de sexe véhiculés par les élèves sans tenter de les faire correspondre à mes attentes. En effet, je ne souhaitais pas orienter leur imaginaire de manière dogmatique mais bien construire une culture littéraire davantage égalitaire. Le projet collectif me permettait donc d'observer le travail commun et d'analyser l'imaginaire construit par l'ensemble de la classe.

### 4. 1. L'analyse du projet d'écriture

#### 4. 1. 1. La nécessaire conservation des archétypes

Ce qui apparaît en premier lieu à la lecture de l'histoire inventée par les élèves est bien la conservation des archétypes. En effet, l'histoire conserve les attributs du conte de fées : une princesse, un chevalier, un dragon. Lors du choix du lieu, en revanche, ce n'est pas le château qui a remporté l'adhésion de la classe, à mon grand étonnement. Mais effectivement, la majorité d'entre eux n'a jamais vu de véritable château, et tous vivent dans des immeubles. C'est ainsi que l'idée de l'immeuble, lieu familier s'il en est, s'est imposé comme lieu de l'histoire. L'archétype du dragon méchant et destructeur apparaît, mais a été influencé par les ateliers philosophiques réalisés précédemment. La princesse conserve les attributs traditionnels de la princesse, avec de longs cheveux, une couronne et une robe somptueuse. Cependant, il est logique qu'un certain nombre d'archétypes persistent, puisqu'ils permettent l'élaboration de schéma de pensée chez l'enfant. Je n'ai d'ailleurs pas tenté d'orienter l'histoire qu'ils construisaient, j'ai simplement posé un cadre pour qu'ils sachent ou nous allions. Je n'ai pas pu retenir des idées intéressantes qui ont été proposées (une princesse musicienne, pas de chevalier, une princesse avec les cheveux courts, un dragon femelle, un chevalier couard...) puisque ces dernières n'avaient pas été choisies par l'ensemble de la classe. Le récit construit correspond donc à l'imaginaire collectif de la classe, où les

archétypes construits par les lectures traditionnelles transparassent nécessairement.

Les archétypes mobilisés renvoient à des enjeux pédagogiques fondamentaux. Ils permettent de construire un imaginaire articulé à la culture littéraire commune, et d'accéder ainsi à la compréhension littéraire. Les élèves construisent du sens, des attentes, en fonction des scénarios types et des archétypes. C'est ce qui permet de créer une connivence intellectuelle et un horizon d'attente fondamental pour comprendre les inférences. Il s'agit de compétences nécessaires dans tous les cycles d'apprentissage, mais à développer particulièrement au cycle 1, premier lieu de construction de références communes à tous les élèves.

#### 4. 1. 2. La mobilisation des compétences travaillées en atelier philosophique

L'histoire inventée par les élèves reflète pourtant un certain chemin parcouru par les élèves. Ainsi, l'histoire proposée est relativement exempte de stéréotypes de sexe. La princesse comme le chevalier possèdent des qualités neutres. Je m'attendais à ce que la princesse, qui donne son titre à l'histoire, soit décrite en fonction de critères esthétiques, ou avec des qualités traditionnellement associées au genre féminin (douceur, docilité, gentillesse...). Or, ce qu'ils en ont retenu était qu'elle devait posséder des qualités d'héroïne (force et courage), mais aussi être entourée d'amis. Elle contrevient ainsi quelque peu aux qualités prêtées au genre féminin par les mêmes élèves avant la mise en place du dispositif pédagogique. La princesse sort ainsi du rôle sexué de demoiselle en détresse, et est active aux même titre que le chevalier tout au long de l'histoire. De même, le chevalier qui n'a pas été identifié comme héros de l'histoire n'a pas eu à correspondre aux attentes typiques. Il possède ainsi des qualités orientées davantage vers le cérébral et l'attention portée aux autres. J'ai été très étonnée qu'ils ne suggèrent à aucun moment un enjeu amoureux entre la princesse et le chevalier. En effet, au vu de la ségrégation sexuée dans les jeux libres qui apparaît entre eux, je ne pensais pas qu'ils choisiraient une amitié fille-garçon.

Dans le récit développé par les élèves, on trouve également l'influence inopinée des réflexions menées lors des ateliers philosophiques. L'un d'entre eux avait pour thème *Pourquoi certains sont ils méchants ?*. Les propos des élèves ont mené à une supposition de leur part qui transparait dans l'histoire : « *on est souvent méchant parce qu'on est triste, ou en*



*colère, parce qu'on s'est moqués de nous* <sup>51</sup>». Or, cette réflexion collective a été opposée comme argument aux propositions d'élèves qui souhaitaient que le dragon soit tué. Les élèves ont donc transposé sur le dragon, imaginé comme naturellement méchant, la réflexion menée sur eux-mêmes, faisant preuve d'empathie. Cette proposition d'un dragon *devenu* méchant a été retenue par les élèves, et a modifié l'issue du récit. En effet, les élèves ont voulu que le dragon soit aidé, comme eux souhaitent l'être lorsqu'ils leur arrivent d'être méchant. Les propositions de résolution du conflit ont été très nombreuses : jouer de la musique ensemble, prêter un jouet, parler à la maman du dragon... Mais ils ont finalement opté pour la discussion et la proposition de partager un goûter, en toute logique puisque le dragon était décrit comme affamé. Un travail sur les émotions, consécutif à l'atelier philosophique sur la méchanceté, a été mené pour mieux identifier ce que ressentent les élèves et trouver des stratégies pour résoudre des conflits. Ce travail a influé également l'issue du récit.

## 4. 2. Les apports de l'expérience

### 4. 2. 1. Le développement de compétences sociales

L'ensemble de l'expérience aura permis aux élèves de développer des compétences sociales nécessaires à l'acquisition des principes égalitaires érigés par l'école. Le travail décrit précédemment autour du vote, de la représentation par un rapporteur, d'un projet collectif, leur a permis d'appréhender réellement une démocratie miniaturisée. Ils ont fait preuve de beaucoup d'enthousiasme, et chacun a su trouver sa place dans le projet. J'ai constitué les groupes moi-même, les contraignant ainsi à sortir de la zone de confort de leur cercle d'affinités. J'ai tâché de les faire travailler sur le développement de stratégies pour travailler collectivement, avec des filles comme des garçons, leurs copains ou d'autres camarades. Ainsi les rapporteurs de groupe ne se contentaient pas de rendre compte du travail du groupe, ils devaient expliquer *comment* ils étaient parvenus à travailler ensemble. J'ai suivi chaque groupe pour les aider à verbaliser sur les procédures pour travailler à plusieurs. Or, j'ai découvert qu'ils s'organisaient différemment pour travailler en groupe. On apprend rarement aux élèves *comment* travailler à plusieurs, alors qu'il s'agit d'un véritable enjeu dont j'ai pris conscience à cette occasion. Certains dessinaient l'un après l'autre, d'autres se répartissaient

---

<sup>51</sup> Synthèse de l'atelier philosophique ayant pour question principale *Pourquoi certains sont ils méchants ?*

des zones à colorier ou des tâches à réaliser (l'un s'occupe des ailes du dragon, l'autre des dents par exemple), s'autres encore dessinaient en même temps. Ils ont ainsi pu mutualiser leurs manières de travailler collectivement. Dans les jours qui ont suivi, les élèves se sont mis à réaliser des constructions en lego à deux ou trois. Percevant que je valorisais le travail de groupe, ils se sont mis à expliquer devant le groupe comment ils étaient parvenus à construire ensemble. J'ai perçu ainsi le chemin parcouru par les élèves. Mon objectif d'apprendre à travailler ensemble a été atteint dans son ensemble.

#### 4. 2. 2. La mixité dans les apprentissages

La mixité imposée dans les groupes a permis tout de même une certaine émancipation des filles du « groupe-fille ». Au départ, la mixité que j'ai imposée a dérouté les élèves, notamment les filles, qui boudaient pour être avec leurs amies. Néanmoins, l'attrait pour les activités proposées a rapidement mis les élèves en action, leur permettant d'oublier leurs contrariétés initiales. Il m'a fallu en revanche séparer des binômes de garçons qui monopolisaient la parole pour permettre aux groupes de mieux fonctionner. Les garçons ont pu découvrir les filles indépendamment de leurs amies et travailler avec elles réellement. Dans l'entraînement provoqué par les activités, les élèves ne pensaient pas immédiatement à se ranger avec leur camarade préféré. Le dynamisme des groupes m'a surpris, malgré quelques réajustements en cours de route. Cette expérience a influencé sur ma pratique professionnelle. En effet, auparavant, j'avais quelques scrupules à ne pas laisser travailler ensemble des élèves ayant des affinités. Je n'osais pas vraiment séparer le « groupe-fille », de crainte de les déstabiliser, ou qu'elles soient en marge de groupes constitués essentiellement de garçons. Ce projet m'a permis de leur faire confiance à elles ainsi qu'à l'ensemble des élèves pour trouver un rythme de travail. Effectivement, je n'ai pas à décider des affinités entre eux, mais il est bon que les groupes de travail ne se recoupent pas systématiquement avec les groupes d'affinité afin qu'ils apprennent à vivre et apprendre avec les autres. Cela leur permet également d'apprendre à connaître les autres élèves de la classe et à créer ainsi un climat de classe propice aux apprentissages.

### 4. 3. Les limites du dispositif pédagogique mis en oeuvre

#### 4. 3. 1. Une ségrégation sexuée en dehors des temps de classe

Il est à déplorer malgré tout que ce dispositif pédagogique n'a pas permis d'améliorer significativement la mixité en dehors des temps d'apprentissage. En effet, l'observation des jeux dans la cour montre encore très nettement une distinction entre groupe de filles et groupe de garçons. De plus, les jeux des filles en récréation semblent davantage orientés sur l'imitation, le récit, que ceux des garçons. Les garçons les plus « rigides » vis-à-vis des codes sexués jouent, quant à eux, à des jeux plus axés sur la compétition et la force (course, bagarre...). Certains garçons se sont, cependant, intégrés aux jeux des filles dans la cour, et inversement. Les résultats de l'expérience sont évidemment éprouvés par énormément d'influences extérieures à l'école. Les élèves sont baignés dans une société qui tend à jouer sur les stéréotypes de sexe que ce soit dans les dessins animés, les publicités, ou au sein des familles. L'expérience ne peut pas isoler tous ces facteurs sociologiques.

#### 4. 3. 2. La conservation des attributs traditionnels

Dans le même esprit, les élèves ne se sont pas transformés en défenseurs de l'égalité fille-garçon. Ils conservent les codes et attributs traditionnels de leur groupe sexué. Les élèves associent encore les cheveux longs aux filles, et la force aux garçons. Ils rencontrent des difficultés à considérer le groupe du sexe opposé comme égal au leur : ils ont tendance à dévaloriser le groupe opposé, à le rejeter, afin de se renforcer dans leur identité. Cela fait partie comme je l'ai dit précédemment d'un stade normal et particulièrement sensible de l'acquisition de l'identité de genre. Ainsi, la princesse a été représentée jolie, avec une longue robe savamment décorée et de longs cheveux. Ils ont encore besoin de ces indices figuratifs pour catégoriser et élaborer des schémas de pensée.

# CONCLUSION

En somme, mon hypothèse selon laquelle la littérature de jeunesse pourrait permettre de réduire les stéréotypes de genre repérés dans cette classe de moyenne section est en partie confirmée. Le dispositif pédagogique mis en place a permis de constater à un instant T une certaine amélioration des rapports filles-garçons, et la diminution de propos sexistes. La découverte du concept d'« héroïne » est significative à cet égard : ce projet a permis d'élargir leurs horizons littéraires et de découvrir des histoires non-stéréotypées. La conservation de certains archétypes et des codes sexués est tout à fait normale à ce stade du développement de l'enfant. Il est nécessaire de ne pas brusquer les représentations mentales des élèves, ou de juger le mode de pensée de leurs parents, au risque de les rendre complètement hermétiques aux enjeux de l'égalité filles-garçons. Si le dispositif pédagogique n'a pas permis d'infléchir sur le caractère stéréotypé des jeux en dehors des temps de classe, les élèves ont cependant appris à dépasser leurs affinités premières et leur appartenance de sexe pour travailler ensemble. En cela, l'école a joué son rôle dans la construction de l'égalité fille-garçon.

Néanmoins, il semble nécessaire de reformuler mon questionnement initial afin de rendre mon hypothèse satisfaisante : en effet, la lecture « passive » de la littérature de jeunesse ne suffit pas à ce moment-là de la construction de l'enfant pour faire évoluer les représentations sociales des élèves. Le chapitre « *Impacts des lectures d'albums en maternelle* » de l'ouvrage *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse*<sup>52</sup>, a été éclairant sur la question. Sa lecture est fondamentale pour aborder les objectifs égalitaires de la littérature jeunesse.

Dans le prolongement de cet ouvrage, je partage désormais la conviction qu'il est nécessaire de commencer ce travail autour des lectures non stéréotypées bien en amont, afin de normaliser des attitudes qui favorisent l'égalité filles-garçons. La crèche Bourdarias<sup>53</sup> à Saint Ouen a ainsi parfaitement saisi l'enjeu de la littérature jeunesse dès le plus jeune âge en défendant une « pédagogie égalitaire active » qui consiste à sélectionner des ouvrages non stéréotypés. Mais il semble nécessaire aussi de poursuivre ce travail au-delà de l'école maternelle, où bien souvent les inégalités de sexe se renforcent<sup>54</sup>.

---

<sup>52</sup> CONNAN-PINTADO Christiane et BEHOTEGUY Gilles, *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse, France 1945-2012*, Presses Universitaires de Bordeaux, 2014

<sup>53</sup> Voir l'article extrait du journal Le Monde du 8 septembre 2012 : « *A Saint-Ouen, la lutte contre le sexisme débute au berceau* »

<sup>54</sup> Voir l'article fondamental : « *Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests* », de Lin Bian, Sarah-Jane Leslie et Andrei Cimpian

# BIBLIOGRAPHIE

## Documents scientifiques

BIAN Lin, LESLIE Sarah-Jane, CIMPIAN Andrei, « *Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests* », *Revue américaine Science* n°355, pp 389-391, 27 janvier 2017

BRUGEILLES Carole, CROMER Sylvie, PANISSAL Nathalie, « Le sexisme au programme ? Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école », *Travail, genre et sociétés*, No 21, p. 107-129, 2009

COHEN-SCALI Valérie, MOLINER Pascal, « Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37/4, pp. 465-482, 2008

CONNAN-PINTADO Christiane et BEHOTEGUY Gilles, *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse, France 1945-2012*, Presses Universitaires de Bordeaux, 2014

COLLET Isabelle, *L'école apprend-elle l'égalité des sexes ?* Editions Belin, 2016

DAFLON-NOVELLE Anne, *Filles-garçons : socialisation différenciée ?*, PUG, 2006

DURU-BELLAT Marie, « Ce que la mixité fait aux élèves », *Revue de l'OFCE*, 3/2010 (n° 114), p. 197-212.

MORIN-MESSABEL Christine (dir.), *Filles/garçons, Questions de genre, de la formation à l'enseignement*, Presses Universitaires de Lyon, 2013

MOSCONI Nicole, « La mixité : éducation à l'égalité ? », *Les Temps Modernes*, 3/2006 (n° 637-638-639), pp. 175-197, 2005

NAVES Marie-Cécile, WISNIA-WEIL Vanessa, *Rapport de France Stratégie, Lutter contre les stéréotypes filles-garçons*, 2014

NIERES-CEHVREL Isabelle, *Introduction à la littérature de jeunesse*, Didier Jeunesse, 2008

PETTIER Jean Charles, DOGLIANI Pascaline, DUFLOCQ Isabelle, *Apprendre à penser et réfléchir à l'école maternelle*, Delagrave, 2010

PEZEU Geneviève, « Une histoire de la mixité » In *Cahiers Pédagogiques* n°487, dossier « Filles et garçons à l'école », février 2011

POSLANIEC Christian, *Des livres d'enfants à la littérature de jeunesse*, Gallimard/  
Bibliothèque Nationale de France, 2008

## Documents pédagogiques

CHIROUTER Edwige, *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*,  
Hachette, 2016

DUFLOCQ Isabelle, DOGLIANI Pascaline, *Malette pédagogique « Les ateliers philos avec  
les P'tits philosophes »*, Bayard Education, 2013

FURLAUD Sophie, *Les petits philosophes*, Bayard Education, 2009

HOUYEL Christine, HAGARDE Hélène, POSLANIEC Christian, *Comment utiliser les  
albums en classe, Cycles 1,2 et 3*, Retz, 2008

## Sitographie

**Grille d'observation des pratiques professionnelles** (observation des relations de genre  
dans la classe et à l'école dans le premier degré), élaborée à l'occasion des ABCD de l'égalité  
par G. GUILPAIN et A. DIALLO

<http://www.egalite-filles-garcons.ac-creteil.fr/IMG/pdf/grille-d-observation-1er-degre-2.pdf>  
consulté le 10/01/2017

**Campagne** organisée par l'association « *Le jeu pour tous* » et soutenue par la région Ile-de-  
France, visant à sensibiliser vis-à-vis des jouets genrés :

<https://www.jouerlegalite.fr/campagne-jouer-l-egalite/> consulté le 12/12/2016

**Bibliographie sélective** « Pour l'égalité entre filles et garçons : 100 albums jeunesse »  
réalisée par le Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'académie de Grenoble, à  
l'initiative de la mission départementale aux droits des femmes et à l'égalité (Préfecture de la  
Drôme et de l'Ardèche)

<http://www.cndp.fr/crdp-grenoble/IMG/pdf/livret1fg.pdf> consulté le 10/01/2017

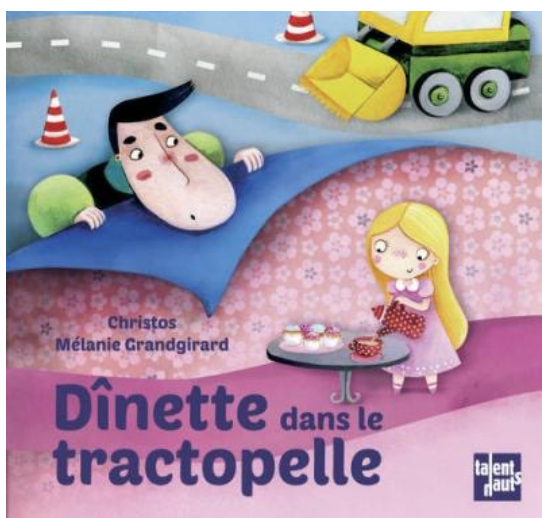
**Fiches pédagogiques, bibliographie** et proposition d'axes de travail du Centre Régional de  
Documentation Pédagogique de l'académie de Créteil

<http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/comite/fem-masculin.htm> consulté le 10/01/2017

**Article** extrait du journal Le Monde du 8 septembre 2012 écrit par Gaëlle Dupont : « *A Saint-  
Ouen, la lutte contre le sexisme débute au berceau* ». Version numérique :

[http://www.lemonde.fr/societe/article/2012/09/08/a-saint-ouen-la-lutte-contre-le-sexisme-debute-au-berceau\\_1757421\\_3224.html](http://www.lemonde.fr/societe/article/2012/09/08/a-saint-ouen-la-lutte-contre-le-sexisme-debute-au-berceau_1757421_3224.html)

## Littérature jeunesse



CHRISTOS, GRANDGIRARD Mélanie, *Dînette dans le tractopelle*, Talents Hauts, 2009

Dans le catalogue, les pages roses des jouets de filles sont bien séparées des pages bleues des jouets de garçons. Jusqu'au jour où le catalogue est déchiré et recollé dans le désordre. La poupée Annabelle qui rêvait de jouer au tractopelle rencontre la figurine Grand Jim qui adore la dînette. Garçons et filles partagent enfin leurs jouets et leurs jeux dans un catalogue aux pages violettes. Une histoire charmante et fantaisiste qui dénonce le sexisme dans les catalogues de jouets.



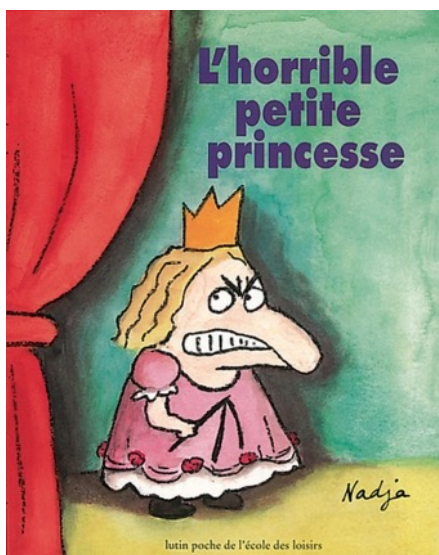
METS Alan, SMADJA Brigitte, *Mon Zamie*, Ecole des loisirs, 2006

Tous les jours, maman oblige Adonis à prendre l'air. Puis elle lui dit d'aller jouer avec ses petits amis pendant qu'elle parle avec les siens. Facile à dire. Adonis n'a pas d'amis. Tout ce qu'il a, ce sont ses trésors : des brindilles-soldats et des cailloux en forme de coeur. Et une envie terrible de jouer au ballon avec les autres. Mais les autres ne le voient même pas. Certains sont plus grands que lui, ils le bousculent, piétinent ses trésors, font tomber ses lunettes. À quelques pas de là, quelqu'un a tout vu. Quelqu'un qui a des trésors aussi. Même des brindilles-soldats. Et pas d'amis non plus. Et un secret pour ne pas avoir peur des grandes brutes qui font tomber les lunettes. Mais là où Adonis a vraiment de la chance, c'est que ce quelqu'un a aussi un ballon, un sifflet... et des couettes.



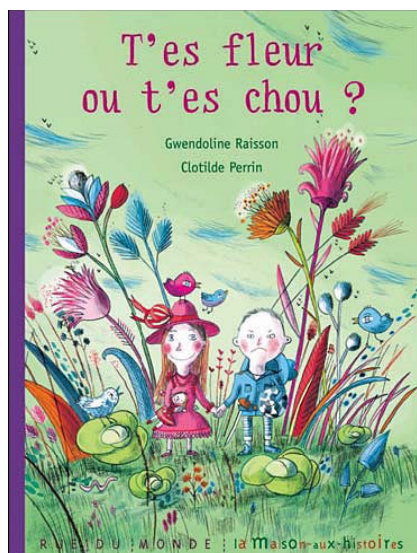
MUNSCH Robert, MARTCHENKO Michael, *La princesse et le dragon*, Talents Hauts, 2005

La princesse Elisabeth est belle et vit dans un château. Elle doit épouser le prince Ronald jusqu'au jour où un dragon détruit son château, brûle sa jolie robe et emporte le prince.



NADJA, *L'horrible petite princesse*, Ecole des loisirs, 2005

C'était une horrible petite princesse. Mais vraiment horrible. Vous ne pouvez pas savoir à quel point. Elle était méchante, affreusement méchante avec tout le monde. Un jour, l'horrible princesse apprit l'existence d'un monstre qu'on prétendait encore plus méchant qu'elle. Elle entra dans une grande colère et demanda qu'on lui apporte sur-le-champ ce petit présomptueux. Or ce monstre était vraiment, vraiment très méchant, et quand la princesse et lui se trouvèrent face à face, il arriva ce qui devait arriver: ce fut le plus horrible coup de foudre de toute l'histoire des contes!



RAISSON Gwendoline, PERRIN Clotilde, *T'es fleur ou t'es chou ?*, Rue du monde, 2008

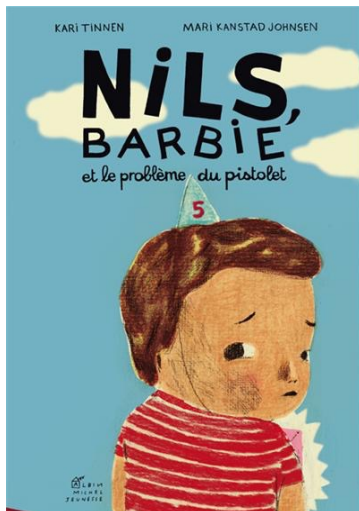
C'est bien connu, les garçons naissent dans les choux et les filles dans les fleurs ! Les premiers ont des ressorts sous les pieds et jouent à faire la guerre. Les secondes se déguisent en princesse et promènent leurs poupées. Difficile, alors, de s'amuser ensemble... Une fable amusée sur les stéréotypes où l'on découvre un garçon carrément chou-fleur qui réconcilie filles et garçons en inventant des jeux qui plaisent à tout le monde : la petite marchande de monstres, la dinette-mitraillette, le rugby-princesse... et même une partie de bisous baveux



TABONI MISERAZZI Jeanne, LABORDE Raphaëlle, *Le petit garçon qui aimait le rose*, Des ronds dans l'O, 2014

Luc est très content. Sa maman lui a acheté le beau cartable rose qui lui plaisait tant. Fièrement, il entre dans la cour de la grande école mais, à sa grande surprise, tous les enfants se moquent de lui.





TINNEN, Kari, KANSTAD JOHNSEN  
Mari,  
Mari Kanstad Johnsen, *Nils, Barbie et le  
problème du pistolet*, Albin Michel, 2013

Aujourd'hui c'est l'anniversaire de Nils, et s'il parvient à souffler les bougies d'un seul coup, Papa lui promet qu'il pourra choisir ce qu'il veut dans le magasin de jouets. Mais en faisant cette promesse, Papa ne se doute pas que Nils a un rêve très précis : avoir une Barbie... Et ni la pression de son père pour qu'il choisisse un pistolet en plastique, ni la terreur que lui inspire Bo, une brute de son âge qu'il croise dans le magasin, ne le feront changer d'avis...

# ANNEXES

## Annexe 1

Plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école par le Ministère de l'Éducation nationale, le 30 juin 2014

### Plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école

Après une année pionnière en matière d'éducation à l'égalité entre les filles et les garçons dans 247 écoles à travers les «ABCD», et sur la base de l'évaluation fournie par l'inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN), le gouvernement a décidé d'engager un plan d'action ambitieux en faveur de l'égalité filles-garçons à l'école, structuré en 4 axes.

Rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale - Juin 2014

«En matière de préconisations, non seulement il n'est pas proposé de renoncer au projet, il s'agit même de l'amplifier, en en faisant évoluer les modalités, de bâtir rigoureusement et progressivement un projet qui s'intègre au quotidien de la vie scolaire et des enseignements et qui

relève pleinement de l'éthique professionnelle des enseignant-e-s.

L'égalité des droits entre les filles et les garçons doit relever d'une vigilance et d'une bienveillance permanentes, et non d'un «dispositif» que les professeur-e-s auraient la faculté de choisir ou de rejeter.»

1

#### LA GÉNÉRALISATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ÉDUCATIF À L'ÉGALITÉ FILLES-GARÇONS

Pour les nouveaux enseignants :

- ◆ Un enseignement spécifique dans le tronc commun de toutes les écoles supérieures du professorat et de l'éducation [ESPE] pour les quelques 25000 enseignants en formation initiale, sur la base de modules fournis par le ministère de l'Éducation nationale.

Pour les enseignants en activité : l'égalité filles-garçons, priorité du Plan national de formation 2015, déclinée dans les plans académiques et départementaux de formation

- ◆ Dans le 1<sup>er</sup> comme le 2<sup>nd</sup> degré, les chefs d'établissement et cadres de l'Éducation nationale (2500 IEN et IA-IPR) seront formés dans toutes les académies dès la rentrée 2014.
- ◆ Les inspecteurs de l'Éducation nationale seront mobilisés pour réaliser sur ce sujet des « animations pédagogiques de circonscription » toute l'année à destination des plus de 320 000 enseignants du 1<sup>er</sup> degré.
- ◆ L'offre de formation continue en ligne offerte aux enseignants du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>nd</sup> degré sera enrichie en la matière : les parcours «M@gistère» permettront de rendre accessibles des ressources tant sur les approches théoriques que sur des exemples pratiques.



2

#### LA DIFFUSION D'OUTILS PÉDAGOGIQUES ADAPTÉS ET GÉNÉRALISÉS, POUR AIDER LES ENSEIGNANTS À TRANSMETTRE LA VALEUR D'ÉGALITÉ FILLES-GARÇONS AUX ÉLÈVES



Un nouveau site internet rassemblant des ressources validées par le ministère de l'Éducation nationale



Une mallette pédagogique à disposition des enseignants

3

#### DES SÉQUENCES PÉDAGOGIQUES ENRICHIES PRÉPARÉES PAR LES ENSEIGNANTS À PARTIR D'OUTILS RÉNOVÉS ET SIMPLIFIÉS

La transmission aux élèves de la valeur d'égalité filles-garçons se fera à partir de séquences pédagogiques enrichies en classe s'inscrivant dans le socle commun et dans les programmes



Français,



Histoire,



Géographie,



Éducation morale et civique,



EPS...

4

#### L'INFORMATION DES PARENTS

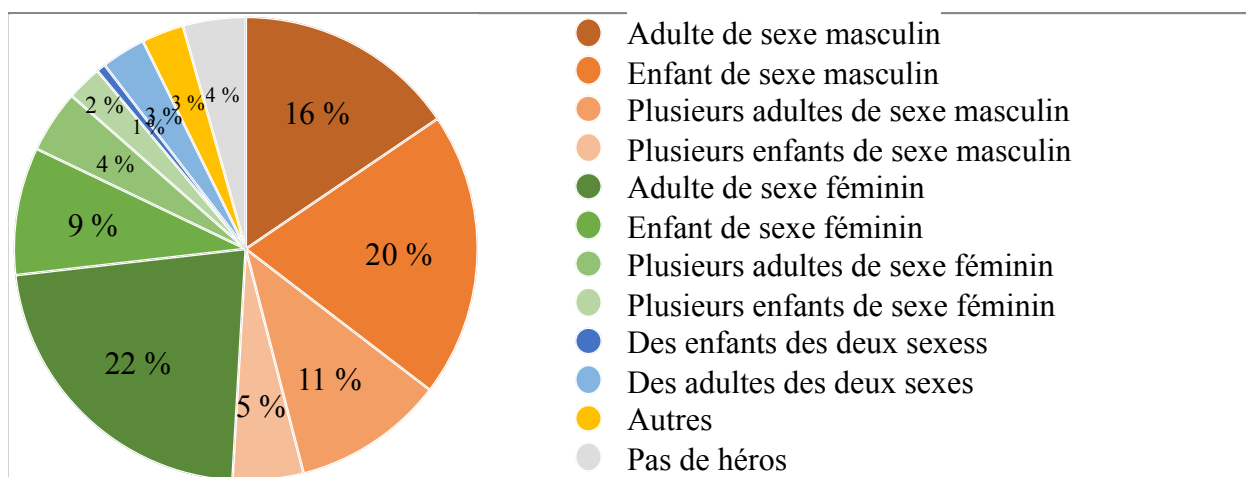


Les établissements scolaires seront invités à inscrire l'égalité entre les filles et les garçons dans leur projet d'établissement ou leur projet d'école, adoptés en Conseil d'école ou Conseil d'administration. Ce sera l'occasion d'impliquer les parents et leur faire partager ce projet éducatif.

## Annexe 2 :

Graphique réalisé à partir du *Tableau de répartition des histoires selon l'âge et le sexe du ou des héroïne-s (%)* parmi 128 histoires des lectures de référence de l'école primaire.

Tableau réalisé par BRUGEILLES Carole, CROMER Sylvie, PANISSAL Nathalie, dans « Le sexisme au programme ? Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école », *Travail, genre et sociétés*, No 21, p. 107-129, 2009



| Personnages héroïne-s        | % d'histoires |
|------------------------------|---------------|
| Un adulte de sexe masculin   | 19,5          |
| Une adulte de sexe féminin   | 2,3           |
| Un enfant de sexe masculin   | 25,0          |
| Une enfant de sexe féminin   | 11,2          |
| Des adultes de sexe masculin | 13,3          |
| Des adultes de sexe féminin  | 5,5           |
| Des adultes des deux sexes   | 3,9           |
| Des enfants de sexe masculin | 6,2           |
| Des enfants de sexe féminin  | 3,1           |
| Des enfants des deux sexes   | 0,8           |
| Autres                       | 3,7           |
| Pas de héros                 | 5,5           |
| Total                        | 100           |
| Effectif des histoires       | 128           |

Source : *Féminin/Masculin dans la liste de littérature de jeunesse*, 2002. Calculs propres aux auteures.

### Annexe 3 :

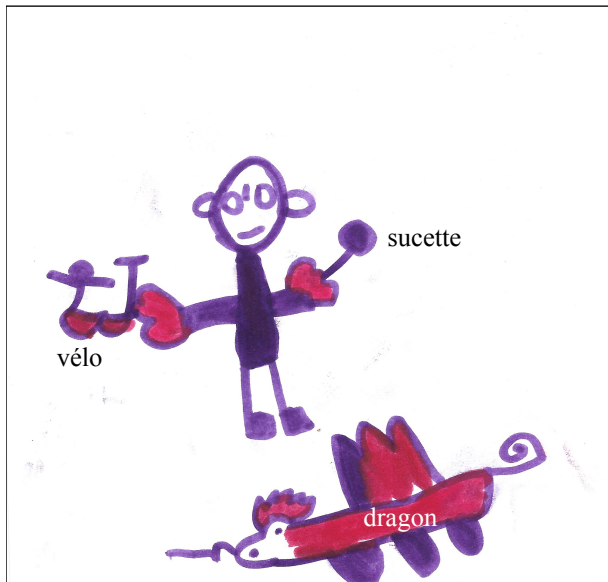
Eléments à observer selon la grille d'observation des pratiques professionnelles élaborée à l'occasion des ABCD de l'égalité par G. GUILPAIN et A. DIALLO

|  |  |
|--|--|
| <b>L'espace de la classe</b>   | Les affichages présentent-ils des traces de stéréotypes ou d'une différenciation involontaire (ex. bleu/rose dans les listes d'élèves...) ?<br>Quelle est l'organisation des différents « coins- jeux » ? Quels types de coins sont-ils proposés ?   |
| <b>La répartition des élèves</b>   | La répartition filles-garçons est-elle un critère que je prends en compte ?<br>En maternelle, les filles et les garçons se répartissent-ils dans les différents coins spontanément ou sur impulsion de l'enseignante ou de l'enseignant ?  |
| <b>Organisation de la classe : travail de groupe</b>                               | Dans l'organisation du travail de groupe est-ce que je veille au respect de la mixité, au partage équilibré des tâches (ex. secrétariat, compte rendu oral, manipulations dans les disciplines scientifiques) ?  |
| <b>Distribution de la parole</b>   | À qui la parole est-elle donnée au sein du groupe classe en priorité ? La répartition de la prise de parole est-elle équitable (exercer un comptage durant une journée) ?<br>Combien de filles, de garçons s'expriment spontanément ?<br>Combien après sollicitation de l'enseignante ou de l'enseignant ?<br>Si des élèves coupent la parole, s'agit-il de filles ou de garçons ? |
| <b>Intentions pédagogiques implicites</b>  | Les mêmes responsabilités sont-elles confiées indifféremment aux élèves des deux sexes ?<br>- venir au tableau ;<br>- nettoyer le tableau ;<br>- ranger la classe.   |
| <b>Interactions entre élèves</b>   | Existe-t-il des violences verbales sexistes, des violences physiques (filles ou garçons) ?<br>Est-ce que je relève systématiquement les propos discriminatoires, des plaisanteries sexistes ou des stéréotypes de genre au sein de la classe et dans la cour de récréation ?<br>Quel retour en classe en est-il fait ?   |
| <b>Prise de parole de l'enseignante ou de l'enseignant et complicité de genre</b>  | Fais-je référence à mon appartenance sexuée ? À celle des élèves ?<br>Ai-je tendance à catégoriser en m'adressant « aux filles » et « aux garçons ».   |
| <b>Actions pédagogiques et évaluation</b>  | Est-ce que j'aide autant les garçons et les filles ? Cette aide est-elle de même nature ?<br>Mes critères d'évaluation sont-ils identiques ? Mes remarques et annotations sont-elles identiques ?<br>Mes étayages sont-ils de même nature pour les filles et les garçons ?   |
| <b>Sanctions</b>   | Les sanctions sont-elles identiques pour les filles et pour les garçons ?  |
| <b>Prise en compte du genre dans mon enseignement</b>                              | Est-ce que je pense à insister sur la neutralité des disciplines que j'enseigne ?<br>Ai-je l'intention d'alterner le masculin et le féminin dans les exemples donnés ?<br>Est-ce que je propose un éclairage sur certains manuels de la classe qui pourraient présenter un stéréotype de genre prononcé ?  |
| <b>Mise en œuvre pédagogiques dans le domaine « agir dans le monde » et en EPS</b> | Quel type d'investissement des filles et des garçons ?<br>Est-ce que j'observe les interactions entre filles et garçons ?<br>Est-ce que je veille à ce qu'ils soient tous et toutes autant en activité ?<br>Est-ce que je propose des activités visant à briser les stéréotypes ?  |
| <b>Récréation et services généraux</b>   | Comment les enfants se répartissent-ils dans la cour ?<br>Quels sont les jeux installés ?<br>Quels sont les jeux proposés aux élèves, de quelle manière sont-ils investis par les filles et les garçons ?  |

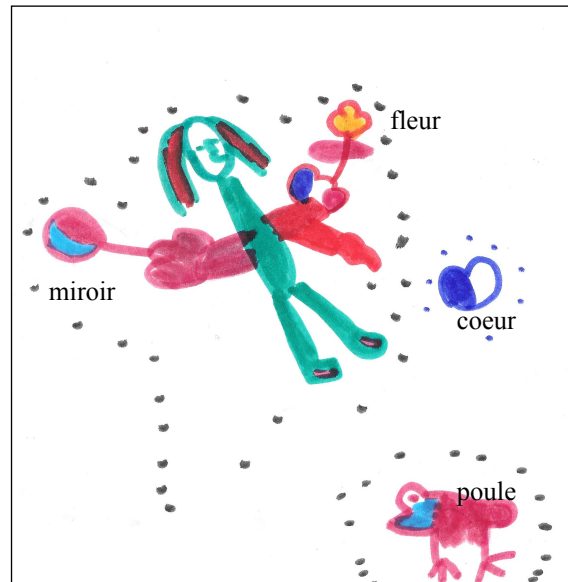
## Annexe 4 :

Dessins avec dictée à l'adulte selon la consigne : "dessine une fille/un garçon et ce qu'elle/il aime"

- Dessins réalisés par R. garçon de 4 ans



« C'est un garçon, il aime les vélos et les dragons »



« Elle c'est une fille alors elle aime son miroir, les coeurs, sa fleur et la poule »

- Dessins réalisés par O. garçon de 5 ans



« Elle c'est une fille, elle aime les coeurs et les fleurs »



« Lui c'est un garçon, il est fort, il aime les Pokémon, les extra-terrestres et les Power Rangers »

- Dessins réalisés par J. fille de 4 ans



« C'est des filles, des princesses, elles aiment les fleurs et les arc-en-ciel et aussi les coeurs »



« C'est un garçon, il aime Pokémon et les serpents qui font peur »

### Annexe 5:

Tableau synoptique des séances du projet « Inventer et illustrer une histoire en moyenne section de maternelle »

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (MLD)

Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques (AA)

Apprendre ensemble et vivre ensemble (VE)

| Séance | Titre   | Domaine principal | Résumé de la séance  |
|--------|---|-------------------|--|
| 1      | Identifier les composantes d'un livre                 | MLD               | Faire émerger les composantes et les caractéristiques d'un album (titre, auteur/illustrateur, personnages, couverture) en s'appuyant sur un album déjà travaillé en classe. Une dictée à l'adulte permet de garder la trace des éléments identifiés, et de s'appuyer dessus plus tard. |
| 2      | Elaborer un titre original et choisir les personnages | MLD<br>VE         | Mise en place d'un processus démocratique de décision : chacun est libre de proposer un titre (écrit sur une feuille en dictée à l'adulte), puis chaque titre est relu et soumis au vote. De même pour le choix des personnages.   |

|    |   |     |   |
|----|---|-----|---|
| 3  | Caractériser les personnages et le lieu de l'histoire                                     | MLD | Choix collectif du lieu de l'histoire. Puis choix des caractéristiques et qualités des personnages et du lieu.  |
| 4  | Dessiner individuellement le personnage de son choix                                      | AA  | Dessin individuel du personnage de son choix. Puis retour collectif sur les dessins : les caractéristiques énoncées ont-elles été respectées ? Pourquoi les respecter lorsqu'on illustre collectivement une histoire ?  |
| 5  | Dessiner en groupe un personnage ou un lieu défini, et écrire le mot correspondant        | AA  | Dessin sur une feuille format raisin par groupe de 4 ou 5 d'un personnage ou du lieu : le personnage/lieu doit être représenté une seule fois (travail collectif). Ces dessins constituent les modèles. Puis, écriture individuelle du mot correspondant sur des bandes de couleur (une couleur par personnage ou par lieu).  |
|    |   | MLD |   |
| 6  | Expérimenter l'encre sur la craie grasse (séance détachée)                                | AA  | Séance détachée (réalisée plusieurs fois) : expérimentation libre avec craie grasse et encre colorée. Bilan sur le résultat obtenu : l'encre n'efface pas les dessins réalisés à la craie grasse.   |
| 7  | Ecrire l'histoire (séance fractionnée)  | MLD | Séance réalisée en plusieurs temps : découpage de l'histoire en temps forts (présentation des personnages et du lieu, confrontation à un problème, résolution du problème, fin) et écriture en dictée à l'adulte de chaque moment.  |
| 8  | Représenter en binômes/trinômes une fraction de l'histoire à la craie grasse et à l'encre | AA  | Illustration de chaque temps fort défini en binômes ou trinômes équilibrés en s'appuyant sur les modèles de la séance 5. L'utilisation de la craie grasse et de l'encre est soumise à deux contraintes : utiliser tout l'espace de la page, ne pas laisser de blanc.  |
| 9  | Associer l'écriture de chaque élément à l'histoire et rappel des composantes d'un livre   | MLD | Les affiches de dictée à l'adulte (séance 7) sont assemblées préalablement en face du travail à l'encre/craie correspondant par le PE. Association en grand groupe des mots écrits lors de la séance 5 avec les occurrences de ces mots dans la dictée à l'adulte. Chaque fois que la PE lit un mot, et qu'il a été écrit par un élève, le mot écrit par l'adulte est remplacé dans le livre. |
| 10 | Lecture de l'histoire inventée collectivement   | MLD | Lecture de l'histoire inventée collectivement, à l'aide des élèves : identification des mots écrits par les élèves en fonction de la couleur des bandes (une couleur par personnage ou par lieu.)   |

## Annexe 6 :

Histoire inventée par les élèves, page par page, avec les illustrations correspondantes

1

Il était une fois une princesse qui s'appelait Céfity. Elle était forte et courageuse, et elle avait beaucoup d'amis.



2

Elle vivait dans un immense immeuble, avec une double porte et des fenêtres de toutes les couleurs.







3

La princesse était amie avec un chevalier, le chevalier blanc. Il était sage et gentil et il aimait les animaux.

4

Mais dans le même quartier vivait un dragon redoutable. Des enfants s'étaient moqué de lui. Depuis, il était devenu méchant et il avait toujours faim.





5

Un jour, le dragon était affamé. Il vola droit vers l'immeuble pour trouver à manger. Il cracha du feu et détruisit les arbres



6

Heureusement, la princesse et le chevalier ont eu l'idée de parler au dragon pour le calmer. Ils l'invitent à partager leur goûter.



7

Pour les remercier de leur gentillesse, le dragon propose à la princesse et au chevalier de faire un tour du quartier sur son dos. Après, les amis se disent au revoir et le dragon part.

FIN

## **Résumé (français)**

Comment atténuer les stéréotypes de genre rencontrés dans une classe de moyenne section de maternelle ? A travers la littérature jeunesse, vecteur fondamental des représentations sociales à l'école préélémentaire, un dispositif pédagogique a été mis en place afin de permettre aux élèves d'apprendre à vivre et travailler ensemble par-delà leur appartenance de sexe. Ce projet articule littérature jeunesse non stéréotypée et ateliers philosophiques afin de développer et construire une éthique égalitaire chez les élèves.

## **Résumé (anglais)**

How to mitigate the gender stereotypes encountered in a preschool ? Youth literature is a fundamental vector of social representations in pre-elementary school. A student has set up a pedagogical system to enable pupils to learn to live and work together regardless of their gender. This project articulates non-stereotyped youth literature and philosophical workshops in order to develop and build egalitarian ethics among pupils.