



**HAL**  
open science

# Influence de la littérature jeunesse dans la transmission des stéréotypes de genre

Laura Margarito

► **To cite this version:**

Laura Margarito. Influence de la littérature jeunesse dans la transmission des stéréotypes de genre . Education. 2017. dumas-01698499

**HAL Id: dumas-01698499**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01698499>**

Submitted on 1 Feb 2018

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

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

## **Année universitaire 2016-2017**

***Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

***Mention Premier degré***

# **Influence de la littérature jeunesse dans la transmission des stéréotypes de genre**

**Présenté par Laura MARGARITO**

**Mémoire de M2 encadré par Anne-Valérie ROUX**

## Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

..... Laura MARGARITO .....

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

..... Influence de la littérature jeunesse dans la  
..... transmission des stéréotypes de genre .....

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à ... Marignier .....,  
le ... 11/05/17 .....

Signature de l'étudiant(e)



## Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS<sup>1</sup>

### Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e).....MARGARITO Laura.....  
 auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :  
 .....Influence de la littérature jeunesse dans la.....  
 .....transmission des stéréotypes de genre.....

, agissant en l'absence de toute contrainte,

**autorise**                       **n'autorise pas** <sup>2</sup>

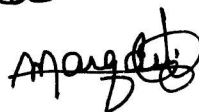
le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : [membupe@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:membupe@univ-grenoble-alpes.fr)

Fait à .....Marignier..... le.....11/05/17.....

Signature de l'étudiants(e),  
Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord



<sup>1</sup> La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>  
 NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

<sup>2</sup> Entourer la mention choisie



## **REMERCIEMENTS**

En préambule à ce mémoire, je souhaite remercier :

- Madame Anne-Valérie ROUX, tutrice de mon mémoire, pour son aide, ses remarques et ses encouragements constants,
- L'ensemble de mes collègues enseignants pour leur soutien, leurs conseils et leur collaboration au cours de l'année,
- Mes proches et mon compagnon pour leur appui et leur participation à la relecture et à la correction de cet écrit,
- Madame Nathalie GIRALT, enseignante stagiaire et colocataire, pour sa patience et son support moral indéfectible,
- Les élèves de ma classe de CE1-CE2 pour la motivation, l'investissement et la spontanéité dont ils ont fait preuve cette année.

# SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
1. GENRE ET LITTERATURE DE JEUNESSE.....	2
1.1. Distinguer sexe et genre.....	2
1.2. Les stéréotypes de genre dans la société.....	3
1.1.1. Qu'est-ce qu'un stéréotype ?.....	3
1.1.2. Distinguer « stéréotype » et « préjugé ».....	4
1.1.3. Qu'est-ce qu'un stéréotype de genre ?.....	4
1.3. Les stéréotypes de genre dans la littérature jeunesse.....	6
1.4. La stéréotypie genrée des élèves : problématique et hypothèses.....	9
2. PRESENTATION DE L'ETUDE MENEES EN CLASSE.....	11
2.1. Les participants.....	11
2.2. Descriptif de la séquence.....	11
2.3. Le matériel et la méthode.....	13
2.3.1. Présentation et analyse de l'album utilisé dans la séquence.....	13
2.3.2. Présentation de la séquence et des séances réalisées.....	17
2.4. Outils de recueil de données.....	22
3. RESULTATS.....	22
3.1. Recueil de données pour mesurer l'impact de la séquence.....	22
3.2. Observations au cours de la séquence.....	26
4. ANALYSE DE LA SEQUENCE.....	27
4.1. Analyse des résultats et mise en lien avec les recherches antérieures.....	27
4.2. L'impact de la séquence réalisée permet-il de valider mes hypothèses ?.....	30

4.3. Les limites de l'expérimentation .....	30
CONCLUSION ET PERSPECTIVES FUTURES .....	31
BIBLIOGRAPHIE .....	32



## INTRODUCTION

Favoriser et garantir la mixité et l'égalité entre les garçons et les filles est l'une des missions fondamentales de l'école de la République, renforcée avec la loi du 8 juillet 2013, dite « loi pour la refondation ». En effet, l'école contribue à la prévention des préjugés et des violences sexistes. Cette lutte contre les discriminations s'inscrit donc à la fois dans une action ministérielle en matière d'égalité, mais également par le biais d'un réel engagement des différents acteurs de l'école à travers « la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, 2013-2018 ». Les objectifs principaux de cette convention s'articulent autour de l'appropriation, la transmission et le renforcement d'une culture égalitaire commune. Concrètement, la mise en place de cette action s'effectue en partie par l'introduction d'un nouvel enseignement moral et civique qui « fait 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 ». Toutefois, les disparités entre les sexes persistent. En effet, les acteurs de l'école peuvent être porteurs de représentations profondément ancrées concernant les compétences supposées des élèves. Ces pratiques, d'ordinaire inconscientes, sont la source directe de discrimination avec des conséquences non négligeables sur le parcours scolaire, puis professionnel, voire personnel, des élèves. C'est pourquoi il est important de prendre conscience de cette transmission implicite afin d'établir une démarche professionnelle explicite qui vise la réduction, voire la disparition des stéréotypes de genre ; cette démarche doit s'articuler autour de formations aux différentes valeurs de respect et d'égalité entre les sexes. Ainsi, aux vues du rôle primordial que représente la littérature jeunesse dans la construction et la transmission implicite des représentations genrées auprès des enfants, il m'est apparu important de m'interroger sur les procédés inhérents à cette influence par l'étude d'un album contre-stéréotypé. A cet égard, je me suis principalement appuyée sur les données illustrant les représentations initiales des élèves en vue d'observer puis d'analyser les effets de l'étude de cet album sur leurs représentations.

Après avoir distingué sexe et genre, la première partie de ce mémoire sera consacrée à la présentation des stéréotypes de genre au sein de la société et dans la littérature jeunesse. Ensuite, la deuxième partie exposera l'album jeunesse utilisé dans le cadre de cette expérimentation ainsi que la séquence mise en place. Enfin, les résultats présentés dans la troisième partie seront analysés dans la dernière section de ce mémoire.

# 1. GENRE ET LITTÉRATURE DE JEUNESSE

## 1.1. Distinguer sexe et genre

Il n'est pas aisé d'établir une distinction entre le sexe et le genre. L'expérimentation du plan d'action « ABCD égalité » (Inspection Générale de l'Education Nationale, 2014) pour l'égalité entre les filles et les garçons, avait pour objectifs de permettre aux enseignants de prendre conscience de leurs propres pratiques dans le but de les modifier, ainsi qu'à conduire les élèves à « prendre conscience des représentations » et à « prendre confiance en leurs capacités », comme l'indique la lettre du ministre, et les documents de présentation de l'opération disponibles sur le site du Ministère de l'Education Nationale. Ce dispositif a permis de mettre en avant le terme de « genre », jusque là peu connu. La création de cette opération, copilotée par les ministères de l'Education Nationale, et des droits des femmes, a déclenché la généralisation de la formation du personnel éducatif, en plus de la création de nouveaux outils didactiques et pédagogiques. A cela s'ajoute l'inscription de l'égalité entre les garçons et les filles dans les projets d'école et d'établissement. C'est l'occasion d'impliquer les parents au sein de ce projet éducatif, comme l'annonce « le plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école ».

Le terme de genre apparaît pour la première fois dans les travaux du psychologue et sexologue néo-zélandais John Money en 1955. Ses recherches auprès d'enfants hermaphrodites démontrent que c'est la façon d'élever les enfants qui déterminent leur genre (masculin ou féminin), et non pas leurs caractéristiques biologiques (mâle ou femelle). En effet, les enfants suivis par le docteur Money ne nient pas l'éducation relative à un genre donné qu'ils ont reçue même lorsque celui-ci est antinomique à leur sexe biologique (Money, Hampson et Hampson, 1955).

Dans les années 70, des « gender studies » font leur apparition. Il s'agit fondamentalement d'une nouvelle façon de penser les sciences humaines en étudiant les rapports sociaux entre les sexes dans différentes disciplines. Ann Oakley, sociologue britannique, distingue le « sexe » (mâle ou femelle) du « genre » dans son œuvre *Sex, Gender and Society* (1972). Dans cette œuvre, elle décrit en effet le genre comme « une matière de culture » qui « se réfère à la classification sociale entre masculin et féminin. ».

Contrairement au sexe biologique, il est défini selon les aspects sociaux et arbitraires dont découlent une notion de hiérarchie entre les sexes, le sexe masculin dominant le sexe féminin.

Le genre est donc une caractéristique sociale variable inscrite dans une époque et déterminée par le biais de facteurs culturels et sociétaux qui influencent la perception que l'on possède de soi et des autres ; tandis que les attributs physiques et physiologiques soit biologiques, déterminent le sexe.

## **1.2. Les stéréotypes de genre dans la société**

### **1.1.1. Qu'est-ce qu'un stéréotype ?**

Walter Lippman, journaliste politique américain, est le premier à introduire, en 1922, dans son ouvrage *L'opinion politique*, le concept de stéréotype qu'il caractérise comme des « images mentales résistant à tout changement ou à toute remise en cause ». Selon lui, ces images nous permettent de simplifier la réalité afin de nous adapter plus facilement à la complexité de notre environnement social.

En 1996 dans leur ouvrage *Stéréotypes et cognition sociale*, Leyens, Yzerbyt et Schadrin définissent quant à eux les stéréotypes comme « des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalités, mais souvent aussi des comportements d'un groupe de personnes. »

Le Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles présente par le biais de la Direction de l'Égalité des chances dans la publication *Sexes et Manuels* en 2012, le stéréotype comme un « ensemble de croyances collectivement partagées attribuant une caractéristique simplifiée et exagérée à un groupe d'individus. »

En France, la Direction de l'Évaluation, de la prospective et de la performance rappelle que la loi du 8 juillet 2013 dite « pour la refondation de l'école » réaffirme l'importance de la transmission de valeurs d'égalité entre les sexes pour « agir contre les stéréotypes qui enferment les unes et les autres dans des rôles et représentations ». (DEPP, « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité », Edition 2017)

D'après ces caractérisations et en référence à la partie précédente consacrée à la distinction entre sexe et genre, un stéréotype peut être défini comme un ensemble d'idées reçues et d'opinions préconçues, plus ou moins partagées, par une population donnée. Nous pouvons le distinguer du préjugé qui est un jugement de valeur porté sur quelqu'un ou quelque chose. Cependant, les préjugés ne sont pas à négliger au regard des stéréotypes.

### **1.1.2. Distinguer « stéréotype » et « préjugé »**

En effet, selon l'enseignante et pédagogue italienne Elena Giannini Belotti, « les préjugés sont profondément enracinés dans les coutumes et défient le temps, les changements et les démentis parce qu'ils présentent une utilité sociale car ils fournissent des certitudes en réponse à l'insécurité humaine » (« Du côté des petites filles », 1973, p.18). De plus, ces préjugés ne sont pas transmis à des adultes mais présentés aux enfants comme des vérités incontestables. Par exemple, un garçon sera encouragé à bouger, à grimper aux arbres, à siffler, à se salir, etc. contrairement à une fille de laquelle on attend un meilleur maintien. Ou encore des vulgarités énoncées par la bouche d'une fille mortifieraient les adultes, plus flexibles dans les mêmes circonstances avec un garçon. Ainsi, chacun intériorise ces injonctions malgré lui et ne les remet jamais en question. Car pour les contester, il faut en plus d'une prise de conscience avérée, le courage d'affronter l'hostilité et la réprobation voire le rejet ou l'exclusion sociale.

### **1.1.3. Qu'est-ce qu'un stéréotype de genre ?**

D'après le Conseil de l'Europe, les stéréotypes de genre sont « des idées préconçues qui attribuent aux hommes et aux femmes des caractéristiques arbitraires et des rôles sexuels déterminés et limités. »

La Direction de l'Égalité des Chances de la Communauté Française le définit comme « toute représentation péjorative ou partielle de l'un ou l'autre sexe, tendant à associer des rôles, comportements, caractéristiques ou produits réducteurs et particuliers à des personnes en fonction de leur sexe, sans égard à leur individualité » (Piroux P., « Les stéréotypes sexistes dans les médias », p.1, 2009)

Les récentes enquêtes démontrent que les stéréotypes peuvent avoir des conséquences sur le développement des capacités naturelles des filles et des garçons.

En effet, comme nous l'avons abordé précédemment, ces représentations genrées sont intériorisées très tôt par les enfants. Dès la fin de sa première année de vie, un enfant est capable de faire la différence entre un être de sexe masculin et féminin. Vers 18 mois, il sait qu'il y a deux sexes et se reconnaît en tant que fille ou garçon à l'aide d'indices socio-culturels (longueur des cheveux, vêtements, jouets...). Même si la récente prise de conscience en France depuis une dizaine d'années bouscule certaines représentations (vêtements de couleur rose pour le sexe masculin par exemple), les enfants adoptent malgré tout « la plupart des activités sexuées et des attributs culturels de la société dont ils font partie » (Anne Dafflon Nouvelle, 2009). Cette construction identitaire se termine vers l'âge de 5/7 ans, lorsque le sexe est reconnu de manière biologique par l'enfant.

L'acquisition des connaissances, sur les rôles sexués par les enfants, s'effectue à travers leur socialisation. En effet, comme nous l'avons rappelé auparavant, les enfants comprennent, intègrent, intériorisent les attentes et les attitudes différentes de la société face aux deux sexes, qui encourage inconsciemment des comportements typés selon le sexe de l'enfant. Selon Anne Dafflon Nouvelle, les principaux acteurs/actrices de cette différenciation sont convaincus d'avoir un comportement identique et égalitaire et n'ont pas conscience d'agir différemment avec les filles et les garçons. De plus, les enfants intègrent ce qui est masculin ou féminin par l'observation de leur environnement. Les comportements réalisés le plus souvent par le sexe masculin et moins souvent exécutés par le sexe féminin sont alors catalogués comme masculin et inversement. Ainsi, les enfants adoptent eux-mêmes les comportements qu'ils ont étiquetés comme étant ceux de leur propre sexe (Anne Dafflon Nouvelle, 2009).

Pour cela, les processus engendrés par les enfants prennent leur source à la fois dans la réalité mais également dans les représentations de la réalité auxquelles ils sont confrontés (livres, télévision, jouets pour enfants...). Cependant, Anne Dafflon Nouvelle explique que ces représentations de la réalité sont plus stéréotypées que la réalité elle-même. Elle donne comme exemple une famille dans laquelle la vaisselle est effectuée paritairement par les parents. A un moment donné, l'enfant classifiera la vaisselle comme une activité réservée au sexe féminin. Car à travers la littérature enfantine, la publicité et les catalogues de jouets, il aura eu plus de modèles associant la vaisselle au sexe féminin qu'au sexe masculin. Nous pouvons en conclure que les représentations sont donc plus importantes pour l'enfant que la réalité elle-même.

Statistiquement, l'école joue également un rôle important dans la transmission implicite de ces stéréotypes. En effet, dans le monde scolaire, on tolère beaucoup plus l'indiscipline chez les garçons que chez les filles. Pour un même manquement à la règle, une fille sera plus lourdement réprimandée qu'un garçon. Lors des échanges frontaux, la parole est également plus souvent distribuée aux garçons. Ils ont tendance à la prendre plus fréquemment sans y être invité ainsi qu'à monopoliser ce temps de parole plus longtemps que les filles. Les garçons sont également plus félicités que les filles (Anne Dafflon Novelle, 2009).

De ce fait, les enfants grandissent en adoptant un comportement conforme aux stéréotypes liés à leur sexe. La socialisation différenciée ne permet donc pas aux filles et aux garçons de développer librement leur personnalité et leur potentiel, sans être cloisonnés par des codes sexués.

### **1.3. Les stéréotypes de genre dans la littérature jeunesse**

Ces stéréotypes transmis inconsciemment par les différents acteurs de la société sont également présents dans les supports divers présentés aux enfants, tels que la presse enfantine, les dessins animés, les livres ou les émissions télévisées. Nous nous intéresserons plus particulièrement dans cette partie aux stéréotypes inhérents à la littérature jeunesse.

Les premiers stéréotypes en littérature prennent leur origine au XIX<sup>ème</sup> siècle dans les contes populaires. A cette époque, « l'enfance est considérée comme une étape dans la construction de l'individu » (Maud Massot-Pellet, 2012). C'est un petit adulte extrêmement sexualisé car conditionné à ce qu'il sera adulte : homme d'affaire, soldat pour les hommes, maitresse de maison, mères pour les femmes. Par conséquent tout au long de ce siècle, les thématiques des livres divergent en fonction du sexe du public visé. Les romans d'aventure et de héros sont attribués aux garçons tandis que les contes et récits populaires sont destinés aux filles. Maud Massot-Pellet, dans son article « Littérature jeunesse : entre stéréotypes et ouverture » remarque que la destinée sempiternelle des héroïnes humbles et obéissantes cloitrées dans leur maison est celle d'épouser le héros, généralement un prince. Elle donne comme personnages représentatifs de cette inclination celui de *Martine*, « parfaite petite ménagère », ou de *Bécassine*, « laide et nigaude ».

Effectivement ces histoires qui font encore aujourd'hui partie du répertoire et résident dans bon nombre de bibliothèques privées et publiques.

Dès 1970, les stéréotypes sexués contenus dans la littérature jeunesse et les manuels scolaires sont pointés comme « source de maintien du renforcement des inégalités entre hommes et femmes » (Brugailles C., Cromer I. et Cromer S, 2002 p.261). De nombreuses actions et campagnes de sensibilisation sont engendrées suite à de multiples recherches sur ce thème entre 1965 et 1985, notamment auprès des maisons d'éditions qui tentent de sensibiliser les créateurs et créatrices de littérature jeunesse. En 1981, l'Unesco adjure les gouvernements à « prendre toutes les mesures nécessaires pour éliminer du matériel d'enseignement, à tous les niveaux, les stéréotypes fondés sur le sexe » (ONU, Michel A., 1986, p109).

L'album de jeunesse est une forme éditoriale inhabituelle courte dans laquelle l'image prédomine sur le texte. Celui est succinct et l'intrigue épurée. Anne Dafflon Nouvelle décrit le livre comme un accès à la culture ainsi qu'un outil de formation et d'adaptation en plus d'un support de socialisation. C'est donc un objet important présent à la fois dans les classes et dans les foyers dès le plus jeune âge (Brugailles et al. 2002). Il permet le divertissement de l'enfant tout en l'accoutumant à l'écrit. (Brugaille C. et al, 2002, p. 270). Ainsi, à travers les albums illustrés proposés à la jeunesse, il est possible d'accéder aux représentations conscientes ou non du sexe masculin et du sexe féminin véhiculées par les auteurs et les illustrateurs.

C'est pourquoi les rôles joués par les garçons et les filles sont importants à analyser, ainsi que la manière dont hommes et femmes sont représentés. Effectivement, comme nous l'avons exposé au préalable, c'est en partie à travers ces représentations que les enfants vont acquérir des connaissances sexuées sur le monde qui les entoure.

Car dès le plus jeune âge, les enfants sont imprégnés de littérature. Celle-ci permet de développer l'imagination tout en construisant une représentation du monde par la transmission de valeurs telles que l'amour, l'amitié, la générosité, le courage, l'honnêteté, etc. Le rôle des parents est ici conséquent car les modalités employées pour exposer les ouvrages, et plus particulièrement les imagiers, engendrent une intériorisation de certaines normes par les enfants. (Maud Massot-Pellet, 2012). Le rôle de l'album est « initiatique » et reste à la fois facteur de gage et de réussite. (Brugailles et al. 2002, p.263)

Aujourd'hui, nous constatons d'inégales avancées en matière d'égalité filles-garçons dans la littérature jeunesse. De plus, l'augmentation de la part de marché des nouveautés, conséquence de la rentabilité actuelle, ne correspond pas à une diversité de la production, excessivement normalisée (Brugilles C. et al, 2002, p. 263). En effet, nous comptons aujourd'hui dans les albums jeunesse, deux fois plus de héros que d'héroïnes et ce chiffre est multiplié par dix fois lorsque les personnages sont des animaux anthropomorphiques, c'est-à-dire des animaux dotés de caractéristiques comportementales et morphologiques humaines. (Dafflon Nouvelle Anne, 2006). Le sexe féminin est majoritairement représenté passivement et dans une sphère privée. En effet, les femmes sont souvent décrites accomplissant des activités domestiques, secondées par leur(s) fille(s), tandis que les garçons et les hommes sont actifs à l'extérieur de la maison. De fait, les femmes sont minoritaires à être représentées professionnellement et par conséquent majoritairement caractérisées par leur rôle familial. Lorsque c'est le cas, ces rôles sont peu variés et traditionnels et la femme reste cantonnée dans des rôles professionnels peu variés et traditionnels que la société accepte et conditionne comme un travail de femme : institutrice, infirmière, vendeuse etc. Socialement, elle est représentée par cet aspect domestique et social tandis que le père apparaît généralement dans des activités liées au temps libre avec l'enfant, divertissantes et extérieures. (Dafflon Nouvelle, 2009)

Les garçons quant à eux, n'échappent pas aux stéréotypes et s'illustrent dans des activités dites « masculines » et vivent des aventures palpitantes. Ils ne possèdent également aucune représentation sociale dans le soin auprès des animaux ou de la danse, qui véhiculent des valeurs dites « féminines » telles que la grâce, la légèreté, l'empathie ou l'expression des sentiments, valeurs qui sont, de manière sociétale liée à la femme. Les garçons sont plus souvent illustrés sur la page de couverture et leurs prénoms sont prépondérants dans les titres des histoires (Ferez et Dafflon Nouvelle, 2003). De plus, même lorsque les garçons incarnent un personnage secondaire, ils sont surreprésentés dans les illustrations par rapport aux filles (Dafflon Nouvelle, 2002).

De surcroît, les personnages sont parfaitement identifiables à partir de caractéristiques physiques ou vestimentaires parfaitement identifiables car l'image qui est donnée reprend les stéréotypes et les représentations sociales qui seraient liées à leurs sexes. Pour les femmes : des bijoux, des tabliers et des jupes, les symboles de leurs rôles domestiques.



Pour les hommes : des habits de travail, des outils et des objets liés au temps libre. D'autre part, les personnages anthropomorphes féminins possèdent des caractéristiques physiques humaines plus sexuées que leurs homologues masculins (longs cils, lèvres rouges, poitrine plutôt que moustache, barbe ou muscles). Par conséquent, les histoires avec des personnages animaux humanisés donnent une représentation encore plus stéréotypée des rôles associés à chaque sexe. (Dafflon Nouvelle, A. 2009).

Malgré les engagements de plusieurs éditeurs jeunesse, il est difficile de lutter contre ces stéréotypes car ils sont non seulement ancrés dans les mœurs mais utilisés également à des fins commerciales.

Toutefois, les recherches relatives à la littérature de jeunesse actuelle la présente comme un véritable miroir de la société qui met en lumière les stéréotypes de genre qu'elle véhicule. (Association Etudes Féministes, Genres et Sexualités, 2013). En effet, certains auteurs, illustrateurs et plusieurs maisons d'éditions mettent en scène des personnages sortant des rôles traditionnellement assignés à leur sexe afin, à la fois de combattre cette réalité, mais également de susciter une prise de conscience chez les jeunes lecteurs. Ils cassent ainsi les schémas classiques sans toutefois s'éloigner des représentations de l'enfant en maintenant la présentation de personnages traditionnels ou d'aventure. Par exemple, en mettant en scène une jeune héroïne possédant des qualités habituellement dédiées aux garçons comme le courage, la force ou encore la persévérance. Cela a pour conséquence de créer un retournement des codes car les personnages féminins ne correspondant plus aux normes de socialisation mises en avant dans la littérature jeunesse en général (Massot-Pellet Maud, 2012) ce que l'on retrouve par exemple dans l'album « le meilleur cow-boy de l'ouest », de Fred L. ou encore dans les dessins animés de Brave, Mulan ou Shrek.

#### **1.4. La stéréotypie genrée des élèves : problématique et hypothèses**

D'après ces recherches documentaires, nous pouvons conclure que les représentations genrées défient le temps et sont le fruit d'une société qui impose une hiérarchie entre les sexes selon des caractéristiques sociales et culturelles. En outre, chaque individu intériorise et devient malgré lui porteur et vecteur de ces stéréotypes.

Les différentes études que nous avons détaillées dépeignent aussi les répercussions de ces stéréotypes sur le développement naturel des filles et des garçons. Elles insistent également sur les rôles de l'école, de la posture enseignante, ainsi que des supports présentés et étudiés dans la transmission ou la déconstruction de ces représentations.

Ainsi, ces recherches permettent une prise de conscience individuelle mais alertent par ailleurs sur l'importance primordiale d'agir contre ces stéréotypes le plus tôt possible afin qu'ils disparaissent progressivement. Pour cela, suite aux recherches menées sur les représentations du genre dans la littérature jeunesse, j'ai décidé d'orienter mes travaux de recherche autour de la problématique suivante : « Alors que les représentations sociales persistent à établir la différence entre fille et garçon autour de clichés et de stéréotypes, **en quoi l'étude d'un album de littérature jeunesse contre-stéréotypé influence-t-elle la stéréotypie genrée des élèves ?** ».

En vue de répondre à cette problématique, j'ai choisi de mener dans ma classe de cycle 2, une séquence consacrée à la découverte puis à l'analyse d'un album contre-stéréotypé à partir de l'hypothèse générale suivante : « *Les élèves ont une représentation genrée imprégnée de stéréotypes.* »

De cette hypothèse générale découlent plusieurs hypothèses dont la première est que *certaines professions seront imprégnées du genre masculin ou féminin..* J'émetts l'hypothèse que les métiers manuels, la mécanique, les métiers réputés dangereux (comme les pompiers, les corps d'armées etc.) seront catégorisés comme « métiers de garçons » par les élèves. Les métiers où agissent minutie, beauté, soin à la personne comme couturière, coiffeuse, infirmière, esthéticienne, etc. seront quant à eux, classés comme « métiers de filles ».

L'hypothèse suivante est que *les loisirs et activités sportives généralement exécutés par des filles ou des garçons seront catalogués comme « jeux de filles ou de garçons » par les élèves.* Effectivement, j'avance l'hypothèse que les élèves vont associer l'escrime, le tennis, le football et les sports de ballon en général comme des activités masculines, tandis que la danse, la gymnastique, l'équitation seront catégorisées comme réservées aux filles. Il en est de même pour le bricolage et pour ce qui a attrait à la conduite et l'entretien de la voiture, qui seront déterminés comme des loisirs masculins alors que la couture et les activités manuelles vont être étiquetées comme féminines.

Ensuite, je fais l'hypothèse que les élèves vont privilégier *une répartition stéréotypée des tâches quotidiennes*. Les filles vont favoriser les activités ménagères ou familiales tandis que les garçons vont se représenter majoritairement dans des activités professionnelles. Les filles vont ainsi figurer dans des activités majoritairement intérieures et les garçons dans des activités extérieures.

La dernière hypothèse est *la représentation physique stéréotypée des sexes féminin et masculin*. Je fais l'hypothèse que les filles vont se représenter physiquement avec des caractéristiques dites propres au sexe féminin : cheveux longs, maquillage, bijoux, robe ou jupe, chaussures à talons tandis que les garçons vont davantage se représenter avec les cheveux courts, en tenue professionnelle, tee-shirt et short ou pantalon.

Par conséquent, le travail de recherche suivant permettrait de rendre compte de l'influence éventuelle de la littérature jeunesse sur les représentations genrées initiales des élèves.

## **2. PRESENTATION DE L'ETUDE MENEES EN CLASSE**

### **2.1. Les participants**

La séquence décrite ci-dessous a été réalisée dans la classe de CE1-CE2 au sein de laquelle j'enseigne à mi temps, composée de vingt-cinq élèves répartis comme suit :

	Filles	Garçons	Total	Age
CE1	7	5	12	7/8 ans
CE2	5	7	13	8/9 ans
Total	13	12	25	

Je travaille dans une école primaire publique située en réseau d'éducation prioritaire où le public est par conséquent très hétérogène.

### **2.2. Descriptif de la séquence**

La séquence a été réalisée sur une période de 21 jours, lors des derniers jours de la semaine et s'est terminée au début des vacances de printemps.

Ci-dessous, voici le chronogramme de la séquence effectuée.

Séances	Semaine 13			Semaine 14		Semaine 15		
	29.03	30.03	31.03	06.04	07.04	12.04	13.04	14.04
Séance 1 Recueil des conceptions initiales <i>questionnaire, dessin, liste de jouets</i>	x							
Séance 2 Littérature jeunesse <i>étude de la couverture</i> <i>lecture 1ère partie de l'album</i>		x						
Séance 3 Littérature jeunesse <i>lecture de la fin de l'album</i> <i>compréhension explicite</i>			x					
Séance 4 Débat philosophique <i>compréhension implicite du texte</i>					x			
Séance 5 Analyse de trois pages de catalogue						x		
Séance 6 Construire 1 page d'un catalogue de classe <i>et questionnaire</i>								x

Légende	
	Activités individuelles
	Activités réalisées en groupe classe
	Activités prises en charge par les élèves

Nous avons fait le choix de limiter le déroulement de la séquence sur trois semaines afin de permettre aux élèves d'assimiler le contenu des différentes séances tout en restant très impliqués dans le débat engendré par la problématique soulevée. De plus, ce temps est nécessaire afin que les élèves puissent prendre du recul sur les apports de la séquence. Ainsi ils peuvent avoir un regard nouveau sur le questionnaire initial présenté lors de la séance diagnostique et qui leur a été reproposé à la dernière séance. La séquence (cf. Annexe 1) est composée de 6 séances d'une durée allant de 45 minutes à 1h30.

## 2.3. Le matériel et la méthode

### 2.3.1. Présentation et analyse de l'album utilisé dans la séquence

#### 2.3.1.1. Présentation de l'album

*Dinette dans le tractopelle* est l'album noyau de cette séquence. Ecrit par Christos et illustré par Mélanie Grandgirard, il s'agit d'un petit album cartonné au format 21x20cm, d'une vingtaine de pages. Il est destiné aux enfants à partir de 7 ans.



Figure 1 – Première de couverture de l'album « *Dinette dans le tractopelle*. »

Cet album est paru aux éditions Talents Hauts en 2009. La création graphique de la couverture quant à elle, a été réalisée par Alice Nussbaum.

Voici le résumé inscrit sur la quatrième de couverture du livre : « *Dans le catalogue, les pages roses des jouets de filles sont séparées des pages bleues des jouets de garçons. Jusqu'au jour où le catalogue est déchiré et... recollé dans le désordre : la poupée Annabelle se retrouve face à face avec le conducteur de tractopelle, Grand Jim.* », ainsi que le résumé présenté sur le site internet de l'édition : « *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 dinette. 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.* »

En effet, la maison d'édition Talents Hauts a été créée en 2005 et se distingue par son attention portée à la présentation d'ouvrages œuvrant contre toutes les discriminations et contre le sexisme en particulier.

### 2.3.1.2. Analyse de l'album utilisé dans la séquence

Le lexique employé tout au long de l'album est simple et adapté à l'âge des élèves. Seul le mot de « tractopelle » peut éventuellement être un obstacle pour certains élèves. Toutefois, les images sont explicites et lèvent rapidement le voile sur les interrogations que pourraient avoir les élèves à ce sujet. Les phrases sont courtes et la quantité de texte par page laisse une place importante aux illustrations. Les prénoms utilisés tout au long de l'histoire sont variés (Grand Jim, Annabelle, Bill, Cora et Pietra). Le nombre de pages consacrées aux personnages principaux, Grand Jim et Annabelle, est paritaire : il y a autant de pages dédiées à Annabelle seule que de pages attribuées à Grand Jim. Il en est de même à propos du code couleur bleu et rose défini pour chaque personnage. En effet, au cours de l'histoire, la couleur rose en fond de page est présente autant de fois que la couleur bleue.

Les thèmes abordés font partie du monde de références des enfants et sont en rapport avec leur réalité quotidienne ainsi que leurs centres d'intérêts. Ainsi, une approche ludique du catalogue de jouets permet l'abord de la thématique générale de l'égalité filles garçons. Celle du respect de soi et des autres est abordée par le biais du thème général de la liberté et plus particulièrement celui de la liberté de choix et d'être soi même. Cet aspect est au cœur de la quête identitaire menée par les deux personnages principaux tout au long de l'histoire afin de s'accepter tel qu'ils sont. Enfin, cette histoire amène le lecteur de tout âge à s'interroger sur ses propres préjugés, et plus particulièrement sur ceux qu'il porte, qu'il vit et qu'il transmet.

De fait, « *Dinette dans le tractopelle* » s'inscrit parfaitement dans la catégorie des albums contre-stéréotypés non seulement par son histoire, mais également à travers sa page de couverture et les illustrations qui le composent.

Les couleurs prédominantes sur **la première de couverture** sont le rose et le bleu (cf. Annexe 9). On y retrouve les deux personnages principaux, Grand Jim dans la partie bleue et Annabelle dans celle en rose. En effet, l'image est scindée en deux. En haut, le fond est uni et de couleur bleue. En arrière plan, en haut à droite, on aperçoit un tractopelle sur une route qui traverse l'image de part et d'autre. Sous la route à gauche, un Grand Jim est présent au premier plan. Il est brun et semble vêtu de noir et vert. Il est penché sur le coin d'une page et observe Annabelle, jeune fille blonde habillée d'une robe rose. Elle est en train de servir le thé dans une tasse située sur une petite table grise. Le sol est divisé en trois nuances de rose : une bande claire et une bande plus foncée unies.

La dernière bande est rose et rappelle un mur tapissé de papier peint. Elle est agrémentée de fleurs roses dont certaines sont parsemées de bleu et de violet. Les noms de l’auteur et de l’illustratrice, en minuscules d’imprimerie, sont inscrits l’un sous l’autre, au milieu de la page à gauche. Dans le titre écrit également en minuscules, « dinette » et « tractopelle » sont écrits dans une taille de police plus grande que le reste. Les noms des auteurs ainsi que le titre sont écrits en violet. Enfin, le logo de l’éditeur « Talents Hauts », en violet également, est visible dans le coin de la couverture, en bas à droite.

Les gardes de couleurs de la **deuxième de couverture** sont constituées d’un fond bleu avec comme motif des voitures vues de face et de profil, disposées en frise, comme sur un papier peint. Celles de la **troisième de couverture** sont roses avec des fleurs et reprennent la bande à motifs exposée sur la première de couverture.

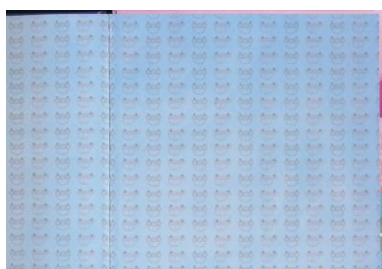


Figure 2 - garde de couleur bleue

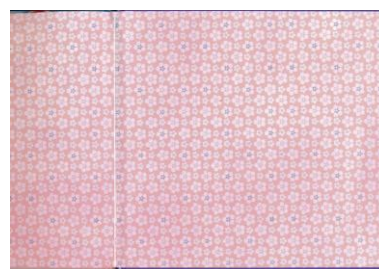


Figure 3 - garde de couleur rose

A l’intérieur de l’album, les pages consacrées à Grand Jim bénéficient d’un fond bleu tandis que celles d’Annabelle sont en rose (cf. Annexe 9). Chaque couleur est associée aux motifs présents dans les gardes de couleurs : fleurs pour le rose et voitures pour le bleu. Les illustrations, toutes en pleine page, sont en adéquation avec le thème du catalogue de jouets.

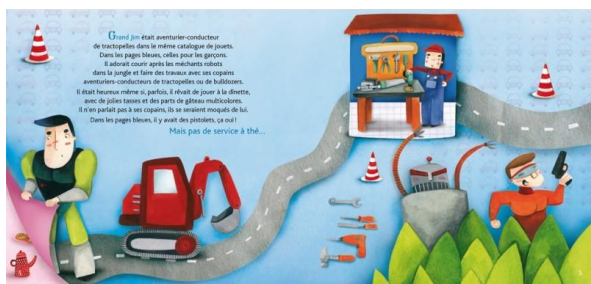


Figure 4 - Page consacrée à Grand Jim

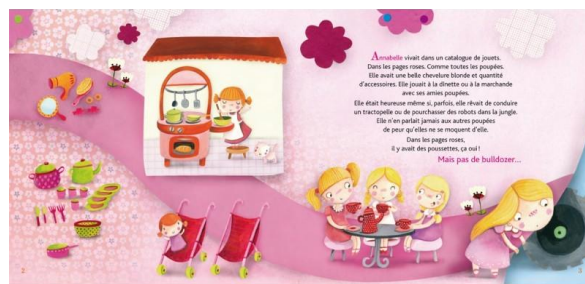


Figure 5 - Page consacrée à Annabelle

On retrouve ainsi sur les pages consacrées à Annabelle, des accessoires de coiffure, une cuisinière, des poupées, des poussettes, etc. Sur celles de Grand Jim sont représentés des accessoires de bricolage, des personnages en bleu de travail, des robots, etc. Outre la répétition des motifs de voitures et de fleurs, celle du cône de signalisation et de la théière, présents dans la quasi-totalité de l'album participent à la continuité du récit.

De plus, **la pliure** ne constitue pas dans cet album un élément de division entre deux pages. Au contraire, l'adhésif utilisé pour recoller les pages du catalogue est matérialisé dès la page 6, et ce, jusqu'à l'avant dernière page de l'album. Page 8 et 9, les morceaux d'adhésif sont utilisés pour signifier au lecteur que l'illustration représentant Grand Jim et Annabelle est en réalité un détail, sorte de gros plan d'une image à l'origine plus large. L'illustratrice compose ici avec cette division incontournable.



Figure 6 - Page 8 et 9 de l'album

Une nouvelle couleur apparaît à la fin du récit. Sur la dernière page de l'album, le bleu et le rose se mélangent et deviennent violet. C'est cette couleur que l'on retrouve sur **la tranche** ainsi que sur la **quatrième de couverture** de l'album. Cependant, si l'on regarde l'album de plus près, cette couleur apparaît dès la page 11, lorsque Grand Jim et Annabelle « s'amuse[n]t comme des petits fous » après avoir timidement fait connaissance.

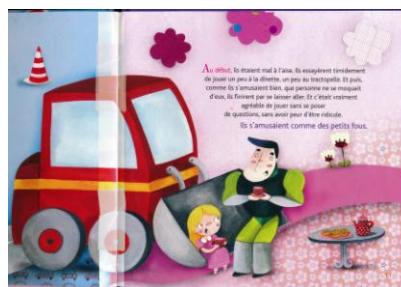


Figure 7- Page 11 de l'album





Figure 8 - Dernière page de l'album

Après avoir analysé indépendamment le texte puis les illustrations tout au long de l'album, il semble important de ne pas négliger la relation texte/image au sein de celui-ci. En effet, une des particularités de l'album est la prépondérance spatiale de l'image sur le texte. Dans cette histoire, les illustrations ne sont pas toutes situées au même endroit dans l'image. En fonction de la page, le texte ou l'image seront perçus prioritairement. Une fois que le lecteur accède à la totalité des éléments, le propos de la première lecture sera confirmé ou contredit, voire amplifié. L'illustration et le texte sont ainsi interdépendants l'un de l'autre. Indubitablement, découvrir les images et le texte de manière dissociée modifie la lecture et de fait, l'interprétation du lecteur. Il existe donc une complémentarité et une interaction dans la relation texte/image. « Dinette dans le tractopelle » présente une mise en page variée car tour à tour, le texte et l'image prédominent l'un sur l'autre. Cependant, leur lecture est référentielle, c'est-à-dire que l'image conforte le texte. Celle-ci illustre la lecture du texte et conditionne ainsi le discours présenté.

### 2.3.2. Présentation de la séquence et des séances réalisées

Consacrée au recueil des conceptions initiales des élèves, **la première séance** a permis d'introduire explicitement la thématique des stéréotypes de genre comme le thème principal de la séquence. J'ai décidé de ne pas en dire plus à ce stade aux élèves afin de ne pas les influencer dans leurs réponses. Ensuite, j'ai procédé à la distribution du questionnaire (cf. Annexe 2). Après une lecture collective et la présentation des consignes, j'ai insisté sur l'importance que chacun remplisse individuellement son questionnaire<sup>1</sup> car cela me permettait

<sup>1</sup> Le questionnaire provient du dossier « Papa repasse, maman bricole », de l'Inspection de l'Education Nationale de Strasbourg.

de recueillir des données concernant la classe et d'adapter ainsi au mieux le travail que nous allions faire ensemble par la suite.

La deuxième partie du questionnaire se compose de trois questions ouvertes sur les jeux qu'ils aiment faire durant la récréation, ceux qu'ils aimeraient pouvoir faire et le(s) métier(s) qu'ils aimeraient exercer plus tard. Cette dernière question prépare l'activité suivante qui a été réalisée en trois temps distincts au cours de la journée.

Durant la première phase de cette activité, les élèves devaient compléter une silhouette féminine ou masculine vierge afin de se représenter adulte (cf. Annexe 3). Procéder de cette manière permet de révéler les stéréotypes présents chez chaque élève tout en ayant cette silhouette comme base de référence commune. La deuxième phase consistait à ce que chaque élève se dessine afin de se représenter adulte dans une activité au travail. Dans la troisième et dernière phase, ils devaient à nouveau se dessiner adulte mais cette fois-ci dans une activité à la maison. A la fin de la séance, lorsque chaque élève est venu rendre son dessin, un temps bref a été consacré à la verbalisation sous forme de dictée à l'adulte de ce qu'ils avaient représenté, afin d'éviter toute erreur d'interprétation ultérieure. La séance diagnostique s'est close avec la création d'une liste de cadeaux par chaque élève (cf. Annexe 4). Le même catalogue de jouets a été distribué à chacun avec une feuille blanche. Parmi les jouets proposés dans le catalogue, chaque élève a choisi au moins trois jouets qu'il aimerait qu'on lui offre. S'il en désignait plus de trois, il entourait les trois jouets qu'il voudrait en priorité. La création de cette liste de cadeau a permis à la fois de recueillir les représentations des élèves mais également d'anticiper la création individuelle finale de la séquence, à savoir, une page de catalogue.

Après un bref rappel sur ce que nous avons accompli durant la séance précédente, **la deuxième séance** a été consacrée à la première de couverture de l'album, avant de découvrir la première partie de l'histoire. Pour cela, je me suis munie de l'album ainsi que d'une photocopie couleur agrandie de la couverture. Je l'ai affichée au tableau pour qu'elle soit visible par tous les élèves. Dans un premier temps, les élèves ont échangé librement sur leurs impressions à propos de la couverture. Ensuite, nous nous sommes efforcés de décrire « ce que l'on voit avec les yeux » avant d'analyser « ce que l'on voit avec la tête ». Ensuite, ceux qui le souhaitaient ont imaginé l'histoire racontée dans l'album à partir de l'analyse réalisée précédemment, afin de proposer une interprétation possible à cette illustration. Nous avons

conclu la séance par la lecture de la première partie de l'album, jusqu'à ce que les pages soient recollées dans le désordre, au moment où Grand Jim et Annabelle s'apprêtent à faire connaissance.

Puis, nous avons répondu à quelques questions de compréhension explicite du texte, de façon à s'assurer que tous les élèves aient compris la situation initiale du récit et défini son élément perturbateur. Enfin, les élèves munis d'une feuille blanche sont retournés à leur bureau pour écrire ou dessiner la suite de l'histoire. De cette manière, chaque élève a pu s'exprimer aisément à travers un support écrit ou graphique.

Nous avons débuté la **troisième séance** par la présentation des dessins réalisés par les élèves à la fin de la séance précédente (cf. Annexe 5). Les élèves qui le souhaitaient venaient devant les autres présenter leur dessin. Ils l'affichaient ensuite au tableau après avoir répondu aux questions éventuelles des autres élèves. Puis, après un bref rappel du début de l'histoire par les élèves, j'ai lu la suite de l'album en montrant les images aux élèves au fur et à mesure. A l'issue de cette lecture les élèves ont échangé librement sur leurs impressions. Ensuite, nous avons terminé la séance par quelques questions orales de compréhension explicite à propos du déroulement de l'histoire. En effet, nous nous sommes demandés pourquoi Grand Jim et Annabelle se retiennent de s'écrier qu'ils trouvent les tasses à thé de l'un et le tractopelle de l'autre magnifiques. Enfin, nous avons conclu cette séance en apportant des réponses à des questions relevant de l'implicite en cherchant pourquoi Grand Jim et Annabelle sont mal à l'aise au début de leur rencontre et pourquoi ils avaient peur que les autres jouets se moquent d'eux lorsqu'ils jouaient ensemble.

La **quatrième séance** a été consacrée à la mise en place d'un débat philosophique amorcé par l'enseignant puis pratiquement mené par les élèves grâce à l'utilisation d'un bâton de parole (cf. Annexe 7). Les phrases extraites de l'album et listées ci-dessous ont servi d'éléments déclencheurs puis d'éléments de relance au débat et étaient énoncés par l'enseignant:

- « Et tu jouais à quoi avec tes copains ? demanda Annabelle. –Oh, à des jeux de garçons ! Fit Grand Jim ». *C'est quoi pour toi « des jeux de garçons » et des « jeux de filles » ?*
- « Certaines poupées ne veulent pas prêter leurs accessoires de coiffure car elles ont peur que les garçons cassent tout. » *Pourquoi pensent-elles cela des garçons ?*

- « Bill le musclo bricoleur a peut que les filles se blessent avec son marteau piqueur  
« C'est pour les garçons costauds ca ! » *Et toi, qu'en penses-tu ?*

Un bâton de parole a permis de réguler la prise de parole de chacun. Celui qui détenait le bâton le transmettait au camarade de son choix, à condition que celui-ci réclame la parole en levant la main. Au cours du débat, nous avons également donné priorité aux élèves qui n'avaient pas encore pris la parole afin que tous ceux qui le souhaitaient puissent s'exprimer. Nous avons terminé la séance par un récapitulatif des différentes idées émises tout au long de la discussion.

Durant la **cinquième séance** nous avons analysé trois pages de catalogue issues du catalogue de jouets à partir duquel les élèves ont réalisé leur liste de cadeaux dans la séance diagnostique (cf. Annexe 8). Chaque élève avait en main une version originale de l'une des trois pages du catalogue, les deux autres, photocopiées en noir et blanc, leur ont été distribuées dans la phase suivante.



Figure 9 - Page de catalogue n°1    Figure 10 - Page de catalogue n°2    Figure 11 - Page de catalogue n°3

En premier lieu, chaque élève a décrit la page sur son cahier de brouillon en répondant à la question « *Sur cette page, que vois-tu avec tes yeux ?* ». Ensuite, nous avons analysé chacune des pages en suivant la même méthodologie utilisée lors de l'analyse de la première de couverture de l'album. Pour cela, les élèves qui le souhaitaient lisaient leur description et nous avons noté au tableau au fur et à mesure les caractéristiques de chaque page (disposition, couleurs, illustrations, personnages représentés, etc.). Puis, nous avons interprété chacune des pages en nous demandant pourquoi les personnes qui ont construit le catalogue avaient choisi de le présenter de cette façon ? Lors de la dernière phase de la séance, nous avons listé les différents éléments présents dans une page de catalogue (titre, rubrique, illustration, prix, couleur dominante de la page, des jouets, numéro de page, etc.).

Enfin, nous avons construit ensemble la définition d'un « stéréotype de genre » comme « *une idée de départ que l'on a à propos de plusieurs personnes selon certaines caractéristiques précises, mais qui n'est pas forcément vraie.* » qui sera ensuite affichée dans la classe.

La **dernière séance** a permis aux élèves de composer leur propre page de catalogue dans le but de créer le catalogue de Noël de la classe (cf. Annexe 6). Le choix de la thématique s'est porté sur cette période de fêtes afin que la base de travail soit neutre à tout stéréotype genré. Pour la réaliser, ils avaient à leur disposition une feuille de route sous forme de tableau à cocher reprenant les différents éléments indispensables sur une page de catalogue. Le matériel à leur disposition était le suivant : encres, catalogues de jouets, tampons encreurs et perforatrices sur la thématique de Noël.

<b>Méthodologie : construction d'une page de catalogue</b>	
<input type="checkbox"/>	Je décore le fond de ma page
<input type="checkbox"/>	Je rajoute des éléments de décor au feutre noir
<input type="checkbox"/>	Je réfléchis aux illustrations que je souhaite utiliser
<input type="checkbox"/>	Je les découpe/colorie
<input type="checkbox"/>	Je les dispose sur la feuille puis je les colle
<input type="checkbox"/>	Je donne un prix à chaque objet
<input type="checkbox"/>	Je choisis la rubrique dans laquelle se trouve ma page
<input type="checkbox"/>	Je donne un titre à la page
<input type="checkbox"/>	Je numérote la page

Figure 12 - Feuille de route distribuée aux élèves

La fin de la séance, et par conséquent de la séquence, s'est conclue par une nouvelle réponse de chaque élève au questionnaire qui leur avait été présenté lors de la séance diagnostique. (cf. Annexe 2). Le tableau reste inchangé mais certaines questions ont été modifiées. En effet, les élèves devaient donner un exemple d'une activité qu'ils réaliseraient à la maison et au travail une fois adulte. Cela permet de comparer leurs réponses avec les dessins réalisés durant la séance diagnostique.

## **2.4. Outils de recueil de données**

Le questionnaire est le premier outil utilisé afin de comparer l'évolution des représentations des élèves de manière objective. Pour cela, le même questionnaire est distribué aux élèves au début et à la fin de la séquence. Les réponses sont comparées terme à terme dans un tableau puis converties en pourcentage.

Le deuxième outil est celui du dessin. Il permet de faire émerger les représentations initiales des élèves sans les contraindre par le biais de choix qui seraient prédéfinis. Enfin, le dernier outil employé est un enregistreur. Ainsi, j'ai pu garder une trace des nombreux échanges oraux et donc périssables des élèves.

## **3. RESULTATS**

Dans cette partie sont exposés les résultats obtenus à l'aide des différents outils de recueil de données présentés précédemment.

### **3.1. Recueil de données pour mesurer l'impact de la séquence**

Les données sur lesquelles je vais m'appuyer pour mesurer l'impact de la séquence sont celles de la séance diagnostique. Elles seront comparées avec les données recueillies lors de la séance finale.

Le premier recueil de données est celui du dessin réalisé par les élèves en première séance. Les élèves devaient compléter une silhouette et se dessiner ensuite dans une activité professionnelle et personnelle une fois adulte. Comme chaque œuvre reflète la personnalité profonde de chaque élève, je n'ai relevé que les caractéristiques vestimentaires et physiques récurrentes pour chaque sexe représenté sur les dessins.

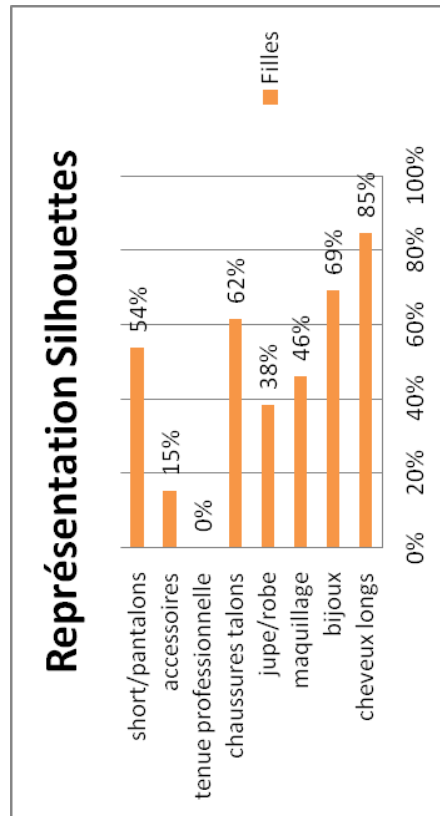
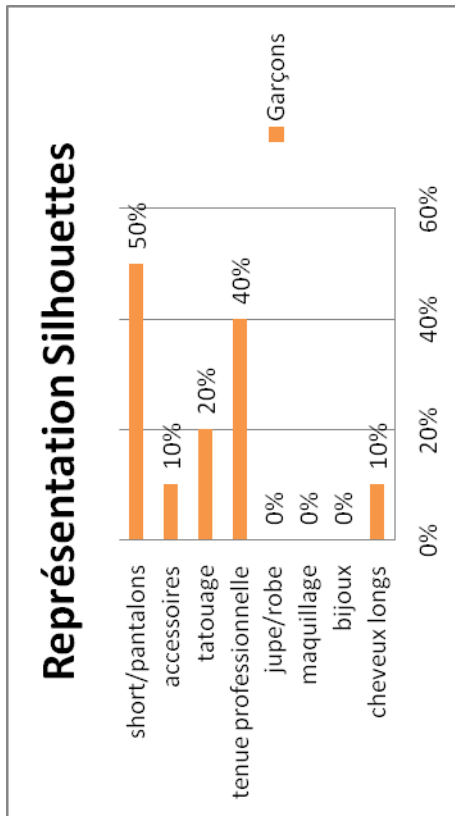


Figure 13 - Caractéristiques présentes chez les garçons      Figure 14 - Caractéristiques présentes chez les filles

Les données sont plus représentatives chez les filles, car les apprêts relatifs au sexe féminin dans la société sont plus apparents que ceux relatifs au sexe masculin. Ainsi, aucun garçon ne s'est représenté maquillé, ni en jupe ou robe. En revanche, 62% des filles se sont représentées portant des chaussures à talons, 69% avec des bijoux, 46% sont maquillées et 85% portent les cheveux longs, contre 10% des garçons. En revanche, 54% d'entre elles sont habillées en short ou pantalon contre 38% en jupe, ce qui est légèrement plus que les garçons, qui sont 50% à avoir opté pour un short ou un pantalon.

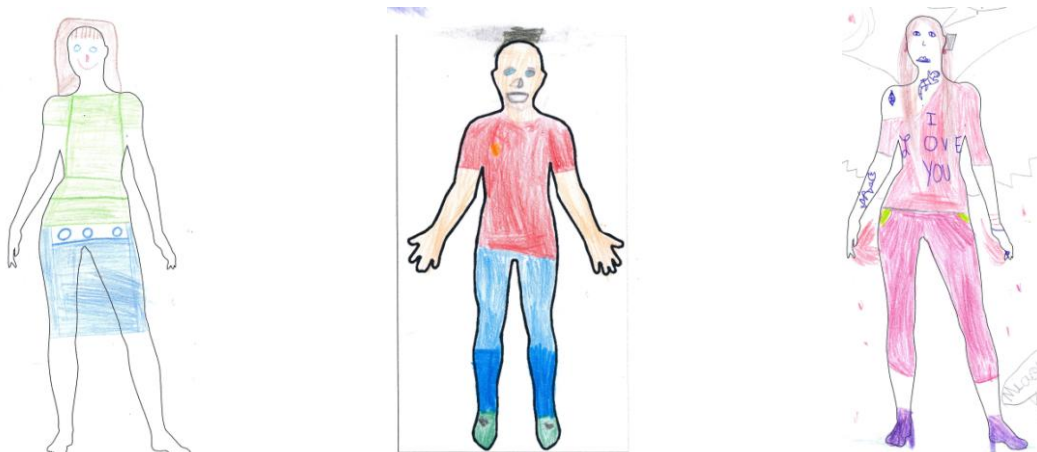


Figure 15 - Exemples de productions d'élèves

A partir des dessins imaginés par les élèves, j'ai regroupé les activités selon les domaines représentés.

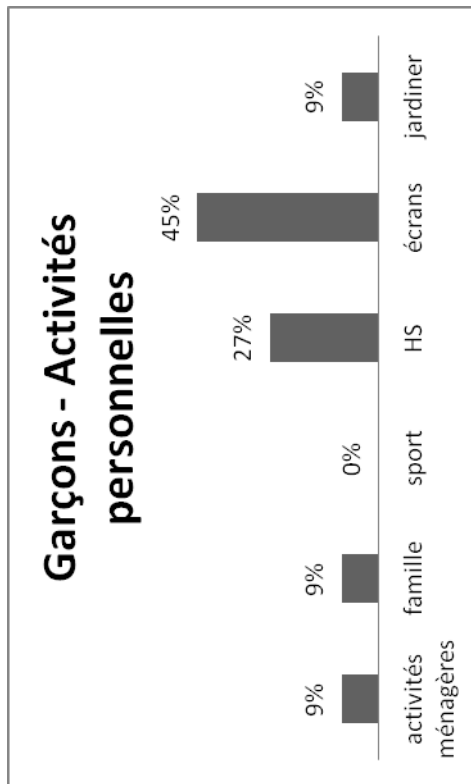


Figure 16

Domaines d'activités représentés par les garçons

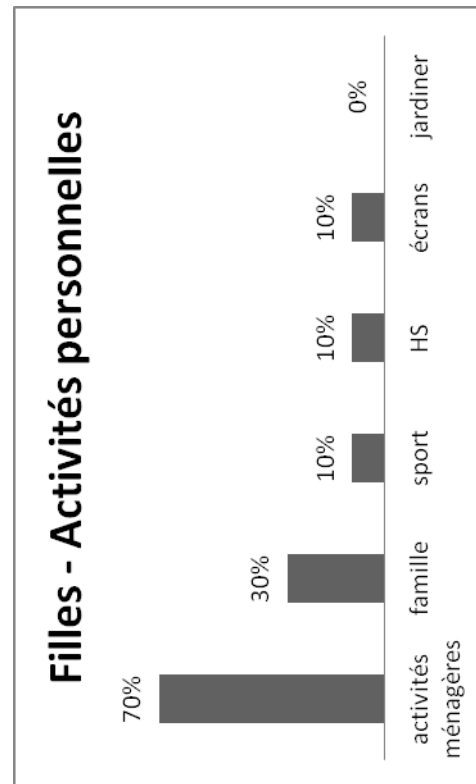


Figure 17

Domaines d'activités représentés par les filles

Seulement 9% des garçons se représentent dans des activités ménagères contre 70% des filles tandis que 45% des garçons ont une activité impliquant l'utilisation d'un écran par rapport à 10% des filles. Les mentions « HS » (Hors Sujet) indiquent le pourcentage d'élèves ne répondant pas à la consigne.

Le deuxième recueil de données a été réalisé à partir de la liste de jouets créée par les élèves. Ils avaient le choix parmi tous les jouets du catalogue, ainsi, j'ai classé les trois jouets qu'ils avaient privilégiés selon le sexe auquel ils étaient préalablement destiné lors de la conception du catalogue, à partir de critères sociétaux stéréotypés (poupées pour les filles, figurines pour les garçons) en plus de la couleur dominante de l'objet (bleu, rose ou autre).



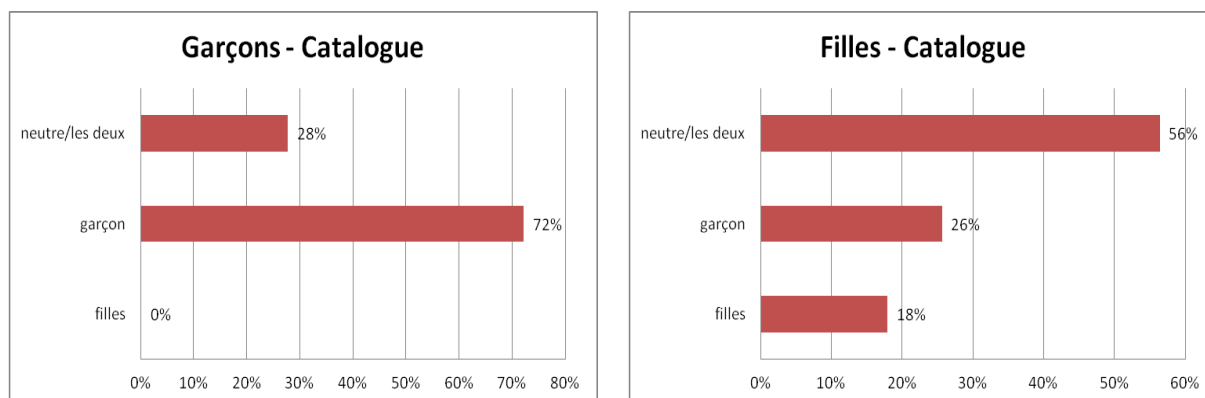


Figure 16– Choix des jouets des garçons et filles de la classe

On remarque que 56% des filles ont choisi des jouets neutres de tous stéréotypes. Dans cette catégorie sont regroupés les jeux de société et les jeux d'extérieur. Aucun garçon n'a choisi un jouet destiné préalablement au sexe féminin mais 26% des filles ont adopté pour des jouets proposés au sexe masculin.

Le troisième recueil de données est issu du questionnaire proposé au cours de la séance diagnostique. Les élèves devaient cocher dans le tableau si d'après eux les activités proposées étaient plutôt destinées aux filles, plutôt aux garçons ou plutôt aux deux. J'ai regroupé les données dans le tableau ci-dessous.

D'après toi, qui doit s'occuper de...	Plutôt une fille		Plutôt un garçon		Plutôt les deux	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
repasser	62%	83%	0%	8%	31%	8%
passer l'aspirateur	42%	67%	0%	0%	62%	33%
jardiner	15%	25%	31%	8%	54%	67%
cuisiner	62%	25%	0%	8%	38%	67%
faire la vaisselle	46%	50%	0%	0%	46%	50%
la voiture	0%	0%	46%	42%	54%	58%
coudre	69%	100%	0%	0%	15%	0%
bricoler	0%	8%	69%	67%	31%	25%
du linge	46%	42%	0%	8%	46%	50%

D'après les données du tableau, on s'aperçoit que certaines activités sont très investies par l'un ou l'autre sexe. En effet, Les filles considèrent que s'occuper de la voiture et bricoler sont des activités réservées au sexe masculin, et qu'un garçon ne doit pas s'occuper de repasser, passer l'aspirateur, faire la cuisine, faire la vaisselle, s'occuper du linge ou coudre. De même, les garçons pensent que passer l'aspirateur, faire la vaisselle et coudre sont des activités attribuées au sexe féminin. Cependant, plus de la moitié des élèves estiment que passer l'aspirateur, jardiner et s'occuper de la voiture sont des activités réservées aux deux sexes.

Enfin, les derniers résultats proviennent du questionnaire rempli par les élèves lors de la dernière séance. Il est identique à celui qui leur a été présenté à la première séance.

D'après toi, qui doit s'occuper de...	Plutôt une fille		Plutôt un garçon		Plutôt les deux	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
repasser	0%	25%	60%	67%	40%	8%
passer l'aspirateur	0%	0%	40%	33%	60%	67%
jardiner	10%	33%	40%	0%	50%	67%
cuisiner	17%	0%	60%	58%	30%	42%
faire la vaisselle	0%	0%	60%	58%	40%	42%
la voiture	60%	42%	0%	17%	40%	42%
coudre	0%	100%	35%	0%	30%	0%
bricoler	70%	67%	0%	8%	30%	25%
du linge	0%	0%	60%	58%	40%	42%

La récolte de ces données permet de constater l'évolution des représentations des élèves et de comparer ces résultats avec ceux du premier questionnaire. Effectivement, on remarque que les filles ne se désignent plus pour réaliser les tâches ménagères mais s'autorisent à en déléguer aux garçons. Les garçons également s'autorisent à se considérer comme tout à fait aptes à prendre en charge différentes tâches quotidiennes. Les données attribuées aux deux sexes augmentent pour la plupart, toutefois pas de manière significative.

### 3.2. Observations au cours de la séquence

Cette séquence contient de nombreuses phases dans lesquelles l'oral prédomine. Ainsi, j'ai pu recueillir les conceptions et constater l'évolution réflexive des élèves au cours des diverses séances.

A la fin de la deuxième séance, nous nous sommes arrêtés au moment où Grand Jim et Annabelle se retrouvent côte à côte dans le catalogue pour la première fois.

Les élèves ont imaginé la suite de l'histoire par écrit ou sous forme de dessins qu'ils pouvaient présenter oralement aux autres lors de la séance suivante. Majoritairement, ce partage oral basé sur le volontariat révèle que certains élèves imaginent une histoire dans laquelle le héros et l'héroïne tombent amoureux, ont beaucoup d'enfants et sont heureux. D'autres pensent que Grand Jim et Annabelle réalisent leur rêve.

Le débat de la quatrième séance dévoile les représentations de chacun à travers un dialogue conduit par les élèves dans lequel filles et garçons se sont globalement affrontés, les filles tenant tête au discours parfois stéréotypé de certains garçons (cf. Annexe 7). Enfin, la cinquième séance consacrée à l'analyse de trois pages de catalogue a permis un échange constructif autour de la question du stéréotype de genre (cf. Annexe 8). Les élèves se sont grandement mobilisés au cours de ce dialogue cette fois-ci guidé par l'enseignant. Les filles et les garçons ont été moins opposés et certains garçons parfois virulents pendant le débat philosophique de la séance précédente se sont positionnés avec plus de réserve voire plus paritairement dans les idées qu'ils revendiquaient.

#### **4. ANALYSE DE LA SEQUENCE**

L'objectif de cette séquence était d'évaluer **en quoi l'étude d'un album de littérature jeunesse contre-stéréotypé influence-t-elle les représentations « genrées » des élèves ?** D'après les différentes recherches menées, j'ai émis plusieurs hypothèses concernant les représentations genrées des élèves, notamment celles que certains corps de métiers seraient genrés masculin ou féminin et que les loisirs et activités sportives seraient déterminées comme appartenant à un sexe en particulier selon leur pratique généralisée par les filles ou les garçons.

J'avais également formulé des hypothèses quant à la stéréotypie présente dans la répartition des tâches quotidiennes et les représentations physiques de chaque sexe par les élèves. Afin d'interroger la validité de ces hypothèses, j'ai choisi de mettre en œuvre une séquence de six séances menées dans une classe de CE1/CE2 composée de 25 élèves, par le biais de l'album « *Dinette dans le tractopelle* », véritable fil conducteur de cette expérimentation.

##### **4.1. Analyse des résultats et mise en lien avec les recherches antérieures**

Tout d'abord, les corps de métiers dessinés par les garçons et les filles lors de la première séance sont majoritairement considérés socialement comme « masculins », tels que pilote, pompier, footballeur, policier, écrivain, etc., ou « féminins », par exemple chanteuse, mannequin, coiffeuse, vétérinaire, pâtissière, institutrice, etc. Ainsi, pas un garçon ne s'est représenté professionnellement dans le soin à la personne ou le soin animal, et aucune des filles n'a choisi un métier désigné socialement comme « dangereux ».

Toutefois, les métiers nommés par les élèves dans les deux questionnaires sont moins apparentés socialement à un sexe ou à l'autre. C'est pourquoi par écrit, les métiers de policiers, gendarmes ou pompiers ont été sélectionnés par autant de filles que de garçons. Cependant, nous constatons que ce ne sont pas ces métiers que les filles ont souhaité représenter dans leur dessin. Cet acte semble accréditer l'hypothèse selon laquelle *certaines corps de métiers sont genrés masculin ou féminin*, en plus du fait que les enfants adoptent eux-mêmes les comportements qu'ils ont étiquetés comme étant ceux de leur propre sexe.

Ensuite, le questionnaire initial et les dessins réalisés par les élèves au début de la séquence révèlent que les garçons se représentent peu dans des activités ménagères quotidiennes contrairement aux filles dont 70% se dessinent dans une activité domestique ou familiale. Cette inclination se confirme lorsque l'on analyse le recueil de données issu du questionnaire initial. Effectivement, près de la moitié des filles et des garçons considère que s'occuper du linge, ou coudre est une activité plutôt réservée aux filles, tandis que s'occuper de la voiture ou bricoler comme une activité dévolue aux garçons. Cependant, si l'on regarde les résultats obtenus par le biais du questionnaire final, cette démarcation n'est plus aussi franche. De fait, les filles, dont aucune ne considérait le bricolage comme une activité « féminine » sont 70% à reconsidérer leur position. Il en est de même pour d'autres tâches comme le repassage, l'aspirateur, la vaisselle ou le linge.

On observe le même phénomène chez les garçons. Lors du premier questionnaire, ils sont 83% à penser que repasser est une activité préférablement réservée à une fille. A l'issue de la séquence, ils ne sont plus que 25%. Pour cette même activité, durant le questionnaire initial, 8% des garçons considèrent qu'un garçon doit l'effectuer. Lors du questionnaire final, ils sont 67% à penser cela. Ces quelques données confirment l'hypothèse *de la répartition des tâches quotidiennes initialement empruntées de stéréotypes genrés chez les élèves*. Toutefois, ces représentations ne sont pas figées. Car si les élèves ne sont pas paritaires dans leur répartition des tâches domestiques (certaines données augmentent d'un questionnaire à l'autre mais pas de manière significative), chaque sexe s'est autorisé à se considérer - ou à considérer - l'autre sexe comme apte à réaliser plusieurs activités définies socialement comme appartenant au sexe opposé.

De plus, au moment de la création de leur liste de cadeaux, le choix des jeux opérés par les élèves est assez révélateur en ce qui concerne les loisirs et activités sportives, qui selon les jeux, sont considérés comme inhérents à l'un ou l'autre sexe. En effet, aucun garçon n'a choisi de jouets considérés socialement comme destinés à un public féminin et en plus de jouets destinés à un public féminin, les filles ont également opté pour des figurines ou des pistolets, généralement attribués au sexe masculin. Néanmoins, si on analyse plus précisément ces objets, on constate que lorsque le choix de la couleur est possible, leur choix se porte majoritairement sur des objets de couleur rose. Cela est indubitable dans les rubriques de jeux de loisirs ou d'extérieur, généralement plus neutres comme les appareils photos, les instruments de musique ou les rollers.

Toutefois, on observe une évolution des représentations des élèves lors des moments d'échanges oraux. Par exemple lors du débat philosophique de la quatrième séance, plusieurs élèves défendent avec véhémence l'idée qu'il n'existe pas de jeux de filles et de jeux de garçons. R., un garçon de la classe, s'exprime au début en disant que pour lui, « La PS4, c'est un jeu de filles et de garçons. » car « Y'a des garçons qui ont des poupées, y'a des filles qui aiment bien le foot, y'a pas que les garçons qui aiment, moi je vois aux entraînements et aux matchs, y'a des filles qui sont là » (cf. Annexe 7). Ce même élève, durant la séance suivante consacrée à l'analyse de trois pages d'un catalogue de jouets, soutiendra opiniâtement face à la plupart des autres élèves que les pistolets sont des jouets uniquement pour les garçons. Ces données récoltées à différents moments de la séquence permettent d'affirmer que les représentations des élèves concernant *les loisirs et activités sportives sont déterminées comme « jeux de filles ou de garçons » suivant leur pratique généralisée par l'un ou l'autre sexe.* Cependant, pour la majorité des élèves, ces représentations ne sont pas figées et évoluent au cours de la séquence.

Enfin, la visualisation de soi-même adulte par les élèves confirme la première hypothèse supposant que *les représentations physique seraient stéréotypées selon le sexe respectif des élèves.* En effet, la majorité des filles se sont représentées dans leur dessin, vêtues d'atouts attribués au sexe féminin comme le maquillage (46%), les chaussures à talons (62%) ou les bijoux (69%). Néanmoins, un peu plus de la moitié se sont dessinées en short ou en pantalon et non pas en jupe ou en robe. Aucun des garçons en revanche ne s'est représenté maquillé ou arborant des bijoux.

Beaucoup d'élèves, filles comme garçons ont des tatouages sur leur dessin. Chacun s'est donc rendu identifiable à son sexe biologique par le biais de caractéristiques physiques ou vestimentaires sociétales.

#### **4.2. L'impact de la séquence réalisée permet-il de valider mes hypothèses ?**

L'observation, l'approfondissement et la comparaison des résultats par la mise en place de cette séquence permettent de renforcer les résultats des études présentées dans la première partie de ce mémoire. En effet, la réalisation de l'ensemble des hypothèses émises valide l'hypothèse générale que *Les élèves ont une représentation genrée imprégnée de stéréotypes.*

Cependant, l'impact de la séquence réalisée sur les représentations initiales des élèves est tangible. En effet, la validation des hypothèses présentées ne signifie pas qu'elles sont immuables, au contraire. Les retours oraux et écrits des élèves, parfois paradoxaux, montrent que leur représentations, si elles n'ont pas changé irrémédiablement, ont tout du moins évoluées.

#### **4.3. Les limites de l'expérimentation**

Effectivement, l'une des limites de cette séquence réside dans la temporalité de sa mise en place. Les séances ont été effectuées sur un laps de temps relativement court à l'échelle de l'année, et cela me semble être un atout car l'immersion est totale donc favorable à une prise de conscience constante. Cependant, ce temps est trop court pour marquer un changement durable chez les élèves et faire évoluer des représentations si profondément ancrées chez les individus.

Une autre limite à cette expérimentation siège dans la quasi non participation systématique de certains élèves tout au long du déroulement de la séquence. De fait, l'oralité tient une place importante dans les séances menées, et la participation de chacun était basée uniquement sur le volontariat. Ainsi, les élèves les plus discrets et réservés n'ont pas pu rendre compte de leur positionnement relatif aux stéréotypes de genre auprès du groupe classe malgré des règles de participation orale définies préalablement avec les élèves dans le but de laisser chacun s'exprimer librement lorsqu'il le désirait.

Enfin, la dernière limite est l'inclinaison non négligeable de certains élèves dans la volonté d'adapter leur discours afin de le faire correspondre à ce qu'ils pensent être celui attendu de l'adulte. Ceci, malgré l'explicitation de l'enseignant concernant les objectifs des diverses séances et les règles d'or exprimées relativement à la libre parole et pensée de chacun.

## **CONCLUSION ET PERSPECTIVES FUTURES**

Afin de palier les limites énoncées précédemment, il me semble important d'étudier la problématique des stéréotypes de genre tout au long de l'année, à travers différents supports impliquant une forte transdisciplinarité, afin de déconstruire progressivement les représentations de chacun. Les résultats obtenus à l'issue de cette étude démontrent avec certitude que ces représentations genrées sont présentes chez tous les élèves. C'est pourquoi il apparaît également primordial en tant qu'enseignant de veiller à son positionnement professionnel dans sa pratique de classe afin de ne pas être acteur et/ou vecteur de ces stéréotypes au quotidien et renforcer ainsi les représentations. J'ai aussi appris au cours de mes lectures et de cette expérimentation, à développer un regard critique envers la littérature jeunesse en général. Cela me permettra à l'avenir de proposer aux élèves des lectures plus paritaires, ou du moins à examiner explicitement avec eux les stéréotypes présents dans certaines œuvres étudiées.

D'un point de vue plus personnel, j'ai été étonnée de l'engouement, de la motivation et du plaisir pris par les élèves en premier lieu lors de la découverte de l'album, puis tout au long de la séquence, ainsi que de leur engagement au cours des différents temps de parole et notamment durant le débat philosophique.

La réalisation d'une séquence consacrée à la lecture d'un album de littérature jeunesse contre-stéréotypée dans une classe de cycle 2 permet de constater que l'étude de cet album influence véritablement les représentations genrées des élèves, toutefois à des degrés différents suivant l'âge et les diverses représentations auxquelles est confrontées l'élève, notamment dans son cercle familial.

## BIBLIOGRAPHIE

ANDRIEU, « CORPS - Cultes du corps », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 19 avril 2017. Repéré à : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/corps-cultes-du-corps>

Association d'Etudes Féministes, Genres et Sexualités. (Pub. 2013), (MAJ 2014). CR, Les stéréotypes de genre dans la littérature de jeunesse à l'épreuve de l'interprétation des enfants », Consulté le 16 janvier 2017. Repéré à : <http://efigies-ateliers.hypotheses.org/1471>

BRUGEILLES Carole, CROMER Isabelle, CROMER Sylvie (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre, *Population*, 57<sup>e</sup> année, n°2, 261-292.

DAFFLON NOVELLE, Anne (2002). La littérature enfantine francophone publiée en 1997. Inventaire des héros et des héroïnes proposés aux enfants. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 24 (2), 309-326.

DAFFLON NOVELLE, Anne (dir), (2006), Littérature enfantine : entre image et sexisme. *Filles-garçons: Socialisation différenciée?*, (pp.303-319). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble

DAFFLON NOVELLE, Anne (2009). *Filles-garçons : socialisation différenciée ?*, Colloque « Filles, garçons : une même école ? », organisé par la Direction de l'Egalité des Chances et l'Enseignement à Distance du Ministère de la Communauté française de Belgique (Wallonie-Bruxelles), le 07.12.2009 à Bruxelles (Palais des Académies). Consulté le 02 février 2017. Repéré à : [https://www.socialsquare.com/videos.php?video\\_id=561](https://www.socialsquare.com/videos.php?video_id=561)

FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES, Lexique en ligne. Définitions des mots « stéréotypes » et « stéréotypes de genre ». Consulté le 18.04.2017. Repéré à [http://www.egalite.cfwb.be/index.php?id=lexique&tx\\_smileglossary\\_pi1%5Bword%5D=251](http://www.egalite.cfwb.be/index.php?id=lexique&tx_smileglossary_pi1%5Bword%5D=251)

FERREZ, Eliane & DAFFLON NOVELLE, Anne. (2003). Sexisme dans la littérature enfantine. Analyse des albums avec animaux anthropomorphiques. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 57, 23-38.

GIANNINI BELOTTI Elena. (1973), *Du côté des petites filles*. Editions des femmes



HAMPSON J.G & HAMPSON J.L, MONEY, J. (1955). *Hermaphroditism: recommendations concerning assignment of sex, change of sex and psychologic management.* (pp.284–300). Bull Johns Hopkins Hosp, 97(4).

Institut de Recherche en Santé du Canada, Définition de sexe et de genre, (MAJ. 06.2015)  
Consulté le 19 avril 2017. Repéré à : <http://www.cihr-irsc.gc.ca/f/47830.html>

LANEZ Emilie. (2014). L'expérience tragique du gourou de « la théorie du genre ». Consulté le 19.04.2017. Repéré à : [http://www.lepoint.fr/societe/l-experience-tragique-du-gourou-de-la-theorie-du-genre-page-2-31-01-2014-1786513\\_23.php#xtatc=INT-500](http://www.lepoint.fr/societe/l-experience-tragique-du-gourou-de-la-theorie-du-genre-page-2-31-01-2014-1786513_23.php#xtatc=INT-500)

LAPLANCHE, J. & PONTALIS, JB. (1971). *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris : P.U.F

LE MEN, Ségolène. (1994). Le romantisme et l'invention de l'album pour les enfants, *Le livre d'enfance et de jeunesse en France*, Bordeaux : Société des bibliophiles de Guyenne.

LEYENS, JP. YZERBYT, V. SHCADRON. (1996). *Stéréotypes et cognitions sociale*, Mardaga,(p.24)

MASSOT-PELLET, Maud. (20112). Littérature jeunesse : entre stéréotype et ouverture. Consulté le 03.02.2017. Repéré à : <http://maudmassotpellet.over-blog.com/article-litterature-jeunesse-la-fin-du-rose-et-du-bleu-113011585.html>

MICHEL, Andrée. (1986). *Non aux stéréotypes : vaincre le sexisme dans les manuels scolaires et dans les livres pour enfants*, Paris : Unesco

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2012). *Sexes et Manuels*. Repéré à : [http://www.egalite.cfwb.be/index.php?id=12076&no\\_cache=1](http://www.egalite.cfwb.be/index.php?id=12076&no_cache=1)

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2014). Évaluation du dispositif expérimental «ABCD de l'égalité ». Consulté le 19.04.2017. Repéré à : <http://www.education.gouv.fr/cid80894/evaluation-dudispositif-experimental-abcd-de-l-egalite.html>

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Les enjeux de l'égalité filles-garçons. (MAJ 11.2016). Consulté le 20.03.2017. Repéré à : <http://eduscol.education.fr/cid46856/egalite-filles-garcons.html>,

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2017). Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur. Repéré à : <http://www.education.gouv.fr/pid25496-cid57113/filles-garcons-sur-chemin-egalite-ecole-enseignement-superieur-edition-2017.html>

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE, Qu'entendons-nous par « sexe » et par « genre »?, consulté le 19 avril 2017. Repéré à : <http://www.who.int/gender/whatisgender/fr/>

PIRAUX (Pascal). (2009), *Les stéréotypes sexistes dans les médias*. Intervention lors de l'après-midi d'étude organisée par le CEFA asbl et l'Université des Femmes asbl, Bruxelles. Repéré à : <http://www.asblcefa.be/cefa/images/pdf/pascalpiraux.pdf>

SCHADRON, George, (2006) De la naissance d'un stéréotype à son internalisation, *Cahiers de l'Urmis*, 10-11. Consulté le 19 avril 2017. Repéré à : <http://urmis.revues.org/220>

TALENTS HAUTS, édition de littérature jeunesse. (2005). Consulté le 06.03.2017. Repéré à : <http://www.talentshauts.fr/>

## ANNEXES

Annexe 1 – Séquence réalisée en classe.....	1
Annexe 2 – Tableau du questionnaire initial et final .....	4
Annexe 3 – Silhouette vierge à compléter par les élèves (Séance n°1) .....	4
Annexe 4 – Exemples de listes de jouets désirés par les élèves.....	4
Annexe 6 – Exemple de deux pages réalisées par deux filles issues du catalogue de Noël de la classe (Séance n°6) .....	6
Annexe 7 – Extrait d'échanges lors du débat philosophique (Séance n°4).....	6
Annexe 8 – Extrait d'échanges lors de l'analyse des trois pages de catalogue (séance n° 5)....	7
Annexe 9 – Agrandissement des illustrations représentant la couverture et certaines pages de l'album. ....	9

## Annexe 1 – Séquence réalisée en classe.

Séquence	<b>Objectifs :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendre conscience de la présence des stéréotypes de genre dans la société</li> <li>- Développer des aptitudes à la réflexion critique</li> </ul>	
	<b>Compétences :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier et partager des émotions</li> <li>- Accepter les différences</li> <li>- S'affirmer dans un débat sans imposer son point de vue aux autres et accepter le point de vue des autres</li> <li>- Ecouter et comprendre des textes lus par l'adulte</li> <li>- Dire pour être entendu et compris</li> </ul>	
<b>Séance 1 : Evaluation diagnostique</b>		
Durée	Déroulement	Matériel
45min (15minx3)	Dessin: <ul style="list-style-type: none"> <li>- « Complète la silhouette afin de te dessiner adulte. »</li> <li>- « Dessine-toi adulte dans une activité au travail. »</li> <li>- « Dessine-toi adulte dans une activité à la maison. »</li> </ul> → Les élèves dessinent puis verbalisation (les trois dessins sont faits durant trois temps distincts)	dessin silhouette garçon dessin silhouette fille
10min	Questionnaire « <i>les tâches suivantes sont réservées plutôt pour les filles/garçons/les deux</i> »	questionnaire x25
15min	Catalogue jouets : « <b>Choisis dans le catalogue au moins trois jouets que tu aimerais que l'on t'offre. Si tu en choisis plus de trois, entoure les trois jouets que tu voudrais en priorité.</b> »	Catalogue de jouets x25
5min	<b>Bilan</b> de la séance (présent dans chaque séance) <b>Qui souhaiterait récapituler ce que nous avons fait aujourd'hui durant cette séance ?</b>	
<b>Séance 2 : Découverte de la couverture de l'album</b>		
15min	<b>Retour sur le choix des jouets dans le catalogue</b> « <b>Comment avez-vous choisi ?</b> » → Diriger la discussion autour des choix faits (lister les différents critères des élèves)	Un crayon + 1 feuille paperboard

15min	<b>1. Découverte de la couverture.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Echange libre entre les élèves</li> <li>- Description de la couverture : qu'est-ce que vous voyez avec vos yeux ?</li> <li>- Analyse de la couverture (couleurs bleue pour le garçon/rose pour la fille + dinette et tracteur + page de séparation entre les deux, choix des jouets)</li> <li>- A votre avis, de quoi va parler ce livre ? Que pensez-vous du titre ? Que peut-il signifier ? (interpréter)</li> </ul>	Enregistreur audio Couverture de l'album plastifiée affichée au tableau
15min	<b>2. Découverte de la première partie de l'album</b> (fin p.6) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture par le PE (images montrées) puis recueil ds réactions émotionnelles des élèves</li> <li>- Quelles remarques peut-on faire sur le début du livre ? (couleur de chaque personnage)</li> <li>- Quel est le souci de chaque personnage ?</li> </ul>	album
15min	<b>3. « Imagine la suite de l'histoire en l'écrivant ou en la dessinant »</b>	1 feuille blanche x25
<b>Séance 3 : Compréhension explicite et implicite du texte</b>		
15min	<b>Rappel de la séance précédente</b> puis les élèves qui le souhaitent peuvent lire leur rédaction aux autres ou présenter le dessin qu'ils ont réalisé à propos de la suite de l'histoire. (puis affichage de chaque dessin au tableau)	Enregistreur audio Dessins des élèves
15 min	<b>1. Lecture de la suite (et fin) de l'album.</b> (compréhension explicite) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Paroles libres des élèves sur leur ressenti face à cette histoire</li> <li>- Que se passe-t-il dans la suite de l'album ? Que font Grand Jim et Annabelle ?</li> </ul>	album
15 min	<b>2. Retour sur certains passages</b> (compréhension implicite) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grand Jim se retint de s'écrier « trop belles les tasses à thé ! », Annabelle vit le tractopelle : elle le trouva magnifique mais n'osa rien dire. Pourquoi ?</li> <li>- Au début, ils étaient mal à l'aise. Pourquoi Grand Jim et Annabelle sont-ils mal à l'aise ensemble ?</li> <li>- Et puis, comme ils s'amusaient bien, que personne ne se moquait d'eux, ils finirent par se laisser aller. Que signifie cette phrase ?</li> </ul>	

### Séance 4 : Débat philosophique

Débat philo sur les stéréotypes de genre à travers les rôles assignés par la société.

- Et tu jouais à quoi avec tes copains ? demanda Annabelle. – Oh, à des jeux de garçons ! Fit Grand Jim → C'est quoi pour toi « des jeux de garçons ? » Et des jeux de filles ?
- Certaines poupées ne veulent pas prêter leurs accessoires de coiffure car elles ont peur que les garçons cassent tout. Pourquoi pensent-elles cela des garçons ?
- Bill le musclop bricoleur a peur que les filles se blessent avec son marteau piqueur « c'est pour les garçons costauds ça ! » Et toi, qu'en penses-tu ?

### Séance 5 : Analyse de 3 pages d'un catalogue de jouets

5min	<b>Rappel de la séance précédente</b>	
45min	<p><b>Analyse du catalogue :</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Regarder individuellement les images distribuées par le PE puis échange libre</li> <li>2. Description des images <b>Sur cette page, que vois-tu avec tes yeux ?</b></li> <li>3. Analyse des images. <b>Sur cette page, que vois-tu avec ta tête ?</b></li> <li>4. Interprétation. <b>A votre avis, pourquoi les personnes qui ont construit le catalogue l'ont-elles présenté de cette façon ?</b></li> </ol> <p>→ Lister les éléments présents dans une page de catalogue (titre, rubrique, illustrations, prix, couleurs, numéro de page...) + amener le vocabulaire et la définition d'un stéréotype de genre</p>	1 feuille pour lister les différents éléments d'une page de catalogue
<b>Séance 6 : Constitution d'un catalogue de jouets de la classe</b>		
50min	<p>Construction une page de sa propre page de catalogue de Noël</p> <p><b>Imaginez une page du catalogue que vous allez créer pour Noël.</b></p> <p><b>Pour cela, vous allez vous aider de la feuille de route. (présentation de la feuille)</b></p> <p><b>Vous décidez cette page comme vous le souhaitez. Vous pouvez réutiliser des images du catalogue dans lequel vous avez découpé pour faire votre liste. Voici le matériel à votre disposition.</b></p>	1 feuille A4 type canson par élève Matériel arts plastiques Fiche méthodologie x25
10min	Questionnaire « plus tard, qui s'occupera... ? » + <b>Bilan</b> de la séquence	

## Annexe 2 – Tableau du questionnaire initial et final

D'après toi, qui doit s'occuper...	Plutôt une fille	Plutôt un garçon	Plutôt les deux
de laver le linge			
de bricoler			
de coudre			
de la voiture			
de faire la vaisselle			
de faire la cuisine			
de jardiner			
de passer l'aspirateur			
de repasser le linge			

## Annexe 3 – Silhouette vierge à compléter par les élèves (Séance n°1)

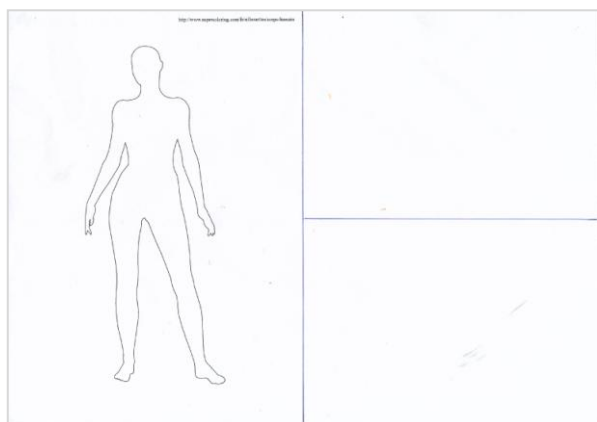


Figure 1 - Silhouette complétée par les filles

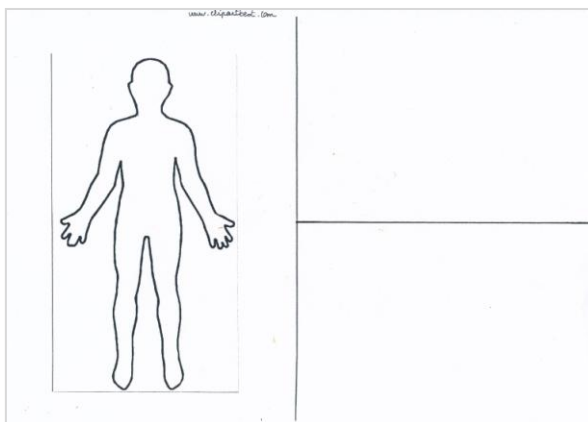


Figure 2 - Silhouette complétée par les garçons

## Annexe 4 – Exemples de listes de jouets désirés par les élèves



Figure 3 – Liste d'une élève



Figure 4 – Liste d'un élève

## Annexe 5 - Transcription de la présentation du dessin « imagine la suite de l'histoire »

Légende : initiale du prénom noté en vert (garçon), en orange (fille)

**A.** : Le garçon il était en train de regarder la fille, la fille en train de jouer à la dînette. Lui il ouvre la porte de son camion pour conduire le tractopelle.

**A.:** Moi je pensais que quand la fille préparait la dînette, le garçon il espionnait et d'un seul coup il tombe et après il faisait la rencontre de la fille.

**F.:** Bah moi pour la fin j'ai imaginé qu'ils tombaient amoureux et qu'ils avaient pleins d'enfants, une maison et qu'ils se tenaient par la main pour se faire des bisous avec une fleur et quand ils sont mariés ils allaient partir dans un avion.

**G.:** Bah moi je pense que dans la fin les deux ils sont amoureux et ils ont une maison.

**L.:** Bah moi j'ai pas fini mon dessin mais moi j'imagine que Grand Jim et Annabelle ils sont amoureux et du coup ils s'embrassent et dans le tractopelle il y a la dînette et dans l'autre dessin, il y a Anna belle qui conduit la tractopelle et elle est contente.

**M.:** Moi j'ai imaginé que la fille, Annabelle elle rencontrait Grand Jim et après, et bah Annabelle réussissait son rêve et Grand Jim aussi.

**M.** : Et bah moi sur mon dessin pour l'instant j'ai mis une colonne garçon ou j'ai dessiné Annabelle sur le tractopelle Et qui est contente parce qu'elle a réalisé son rêve et puis après je vais finir de colorier le camion et la je vais mettre Grand Jim qui a un tablier et qui arrive à réaliser son rêve et ils sont heureux tous les deux et ils aimeraient que ça dure comme ça.

**N.** : En fait j'ai dessiné les deux pages à côté, que la maman avait recollées. Sur la couverture on voit des sortes de rubans de couleur on dirait, je les ai collé ensemble et comme ça j'ai mis le petit garçon qui part dans la page des filles et qui s'amuse et la petite fille qui est dans le camion, le tractopelle en train de le conduire en train de s'amuser.

**O.** : Moi j'imaginai que après le garçon il avait dit qu'il voulait faire de la dînette et tout et que la fille, qu'elle voulait conduire le tractopelle et tout.

**S.:** Bah moi, j'ai imaginé que la petite fille qui joue à la dînette, elle est une mère qui en train de faire le dîner, et le garçon il est en train de regarder la fille en train de cuisiner parce que ça lui donne envie de l'aider.

**L.** : Il y a un garçon, lui il rêve d'avoir une serveuse de thé, d'aller faire le thé et tout, d'avoir pleins de gâteaux heu truc

**M.** : multicolores

**L.** : oui, et après, sans faire exprès, la petite fille qui a le catalogue elle le déchire, la mère elle le re-scotch les deux, Annabelle et Grand Jim...



**Annexe 6 – Exemple de deux pages réalisées par deux filles issues du catalogue de Noël de la classe (Séance n°6)**



**Annexe 7 – Extrait d'échanges lors du débat philosophique (Séance n°4)**

Question 1 : Pour vous, qu'est-ce que c'est des « jeux de garçons » et des « jeux de filles » ?

**G.** : Pour moi, les jeux de garçons, c'est le foot, les cartes pokémon, la PS4...

**M.** et plusieurs élèves : Je ne suis pas d'accord du tout !

**L.** : Moi je ne suis pas d'accord avec G. parce que le foot et les cartes pokémon, et bah c'est aussi pour les filles. Y'a **F.** et bah elle aime bien les cartes pokémon, et y'a beaucoup de filles dans la classe, elles aiment bien le foot, du coup pour moi c'est faut ce qu'il a dit G.

**R.** : Bah pour moi la PS4 c'est un jeu de filles et de garçons. Y'a des garçons qui ont des poupées, y'a des filles qui aiment bien le foot, y'a pas que les garçons qui aiment, moi je vois aux entrainements et aux matches, y'a des filles qui sont là.

**O.** : Si on dit tout ça, ça veut dire que tous les jeux sont pour les garçons et les filles. [...]

**N.** : Moi je pense qu'entre les garçons et les filles, y'a aucune différence dit souvent que les garçons ont plus de caractère que les filles alors que les filles, ça peut devenir très très méchant. Et souvent, comme certaines filles sont plus petites et légères, les gens disent « Ah mais toi tu ne peux pas porter ». Par exemple **L.** peut être qu'il est tout petit, bah il pourrait bien porter **G.**, c'est pas parce qu'il est tout qu'il n'a pas beaucoup de force !

Question 2 : Pourquoi les filles ont-elles peur que les garçons cassent leurs accessoires ?

**L.** : En fait, elles ne veulent pas prêter leurs accessoires parce que des fois les garçons ils sont machos. Pour ceux qui ne savent pas ce que ça veut dire macho, ça veut dire qu'ils se croient plus forts que les filles. Et ici en fait, les filles elles leur font juste confiance.

[...]

**E.** : C'est vrai que les garçons sont un peu brusques, par exemple moi j'ai cassé tous mes jouets, et les filles sont beaucoup plus soigneuses que les garçons.

**R.** : Moi je ne suis pas d'accord avec E., les filles et les garçons sont tous les deux brusques

**M.** : Y'a des filles qui sont brusques et y'a des garçons qui sont bien soigneux comme **A.** ou **L.**

**M.** : Je suis d'accord avec M. et R. parce que la dernière fois, j'ai cassé quelque chose et ma maman était fâchée contre moi.

**Annexe 8 – Extrait d'échanges lors de l'analyse des trois pages de catalogue (séance n° 5)**

### Page des tracteurs

**N.** : Sur cette page, je vois des petites voitures et des **tracteurs**. Au début il y a l'image, puis le prix, puis le nombre. En dessous, il y a une bande blanche ou verte sur laquelle est écrite la référence du jouet. Il y a des enfants dans les tracteurs.

**PE** : Quels enfants sont dans les tracteurs ?

**N.** : Des petits qui doivent avoir 3-4 ans.

**PE** : De jeunes enfants. Mais c'est le même enfant partout ?

**A.** : Ils sont différents

**A.** : Ils conduisent.

**PE** : Ils conduisent tous ?

*Plusieurs élèves en même temps* : Oui !

**PE** : Ah bon, ils ont tous un volant dans les mains ?

*Plusieurs élèves* : Les garçons conduisent.

**N.** : Et les filles elles ont mis leur ceinture

**G.** : Elles sont tranquilles

**F.** : Les filles sont passagères. (Flory)

**R.** : C'est tout le temps les filles qui sont passagères.

**A.** : Sur les images, c'est que des garçons qui conduisent.

**E.** : Mais peut-être que c'est la fille qui ne veut pas conduire ?

**M.** : C'est parce que c'est dans le coin des garçons (*la page du catalogue*). Parce que le magasin où ils ont fabriqué ce journal ou les jouets, ils l'ont fait dans le coin des garçons parce que les filles heu, les filles c'est pas des garçons, du coup ils (*les tracteurs*) ne sont pas dans le coin des garçons mais dans le coin des filles.

**PE** : Donc si je vais dans la page des filles je vais trouver des tracteurs avec des filles qui conduisent et des garçons qui sont passagers ?

*Brouhaha*

**M.** : Parce que dans le coin des filles, y'a des jeux de filles

**N.** : Y'a pas de jeux de filles, et pas de jeux de garçons !

**PE** : Si les jeux sont tous accessibles par les filles et les garçons, pourquoi il n'y a pas de filles qui conduisent des tracteurs ?

**R.** : Ben parce que c'est des trucs de garçons

**M.** *par-dessus le brouhah engendré par l'intervention de R.* : Non c'est pas des trucs de garçons, moi j'aime bien les camions !

**F.** : Peut-être que les garçons montrent aux filles comment conduire les voitures ?

**N.** : Peut être. Mais en fait, on dit souvent, y'a beaucoup de gens qui pensent que les garçons ça sait mieux conduire que les filles. Alors que c'est complètement faux, y'a beaucoup de gens qui pensent ça et du coup ils ne vont pas mettre une fille parce que ça va être illogique pour tous les gens qui z'y croient. Et ils ne vont pas mettre un garçon en train de faire du roller sur la page.

[...]

**Annexe 9 – Agrandissement des illustrations représentant la couverture et certaines pages de l’album.**



Figure 4 - Page d'Annabelle

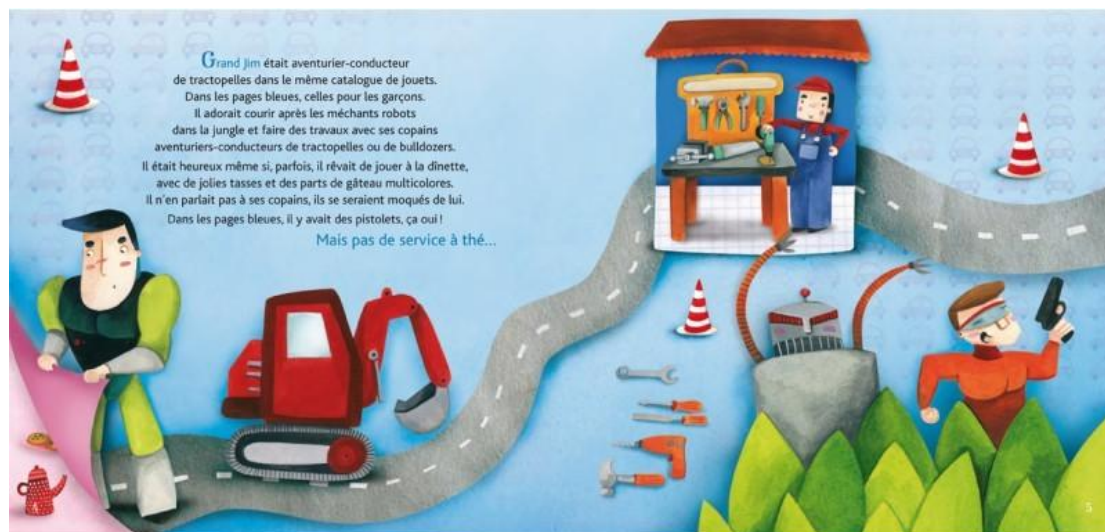


Figure 5 - Page de Grand Jim



Figure 6 - Couverture de l'album

## Année universitaire 2016-2017

### **Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation** **Mention Premier degré**

**Titre du mémoire :** L'influence de la littérature jeunesse dans la transmission des stéréotypes de genres  
**Auteur :** Laura MARGARITO

#### **Résumé :**

A l'heure où l'école renforce ses missions de mixité et d'égalité fille/garçon par le biais de la « loi pour la refondation » de 2013, les recherches récentes autour de la littérature jeunesse démontrent qu'elle joue un rôle primordial dans la transmission des valeurs et des représentations auprès des enfants. Fortes de ce constat, de plus en plus de maisons d'éditions cherchent à réaffirmer les valeurs d'égalité et de respect entre des sexes par l'émergence d'albums contre-stéréotypés. Ce mémoire s'interroge sur l'influence de la littérature jeunesse contre stéréotypée chez des élèves de cycle 2. J'ai ainsi émis l'hypothèse générale que les élèves de CE1-CE2 sont emprunts de stéréotypes. Afin de la vérifier, la séquence mise en place s'articule autour de la lecture puis l'analyse de l'album « *Dinette dans le tractopelle* », écrit par Christos. Les résultats principaux de cette expérimentation révèlent que l'étude explicite d'un album contre stéréotypé permet aux élèves de s'interroger sur leurs propres représentations et d'aiguiser leur regard sur la stéréotypie présente au sein de la société. Toutefois, ces résultats restent tangibles car ces représentations sont si ancrées chez les individus que l'interrogation suscitée par cette étude ne semble pas perdurer dans le temps.

**Mots clés :** Sciences de l'homme et Société/Education, Littérature jeunesse, Cycle 2, Ce1/Ce2, Egalité fille/garçon, Album contre-stéréotypé

#### **Summary :**

By the time when school reinforces their co-education and girl/boy equality missions, via 2013 "reconstruction law", recent researches about literature for children demonstrate that It has an essential role in abilities transmission and representation close by children. With this full report, more edition's houses look for insist on equality values, respect between sexes by emergence of albums against stereotypes. This statement asks on influences of literature for children against stereotypes on pupils (cycle 2). I gave the hypothesis that pupils of CE1-CE2 are full of stereotypes. To verify, my sequence grows around reading and analysis of the album "*Dinette dans le tractopelle*" written by Christos. Main results reveal that the explicit study of an album against stereotypes allow pupils to ask themselves about their own images and may improve their look on stereotypes into society. Nevertheless, these results stay tangible because these representations are so deep in individuals that the questioning does not seems to last in time.

**Key words :** girl/boy equality, children 's literature, primary school, Ce1/Ce2, Human sciences