HAL
open science

Déconstruire les stéréotypes de genre grâce à la littérature de jeunesse : “ Fille ou garçon, petit ou grand, ce n’est pas important ! ”

Anaïs Aromatario, Laetitia Weber

▶ **To cite this version:**

Anaïs Aromatario, Laetitia Weber. Déconstruire les stéréotypes de genre grâce à la littérature de jeunesse : “ Fille ou garçon, petit ou grand, ce n’est pas important ! ”. Education. 2018. dumas-01935814

HAL Id: dumas-01935814

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01935814

Submitted on 27 Nov 2018

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

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

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

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

Année universitaire 2017-2018

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

Mention *Premier degré*

Déconstruire les stéréotypes de genre grâce à la littérature de jeunesse

« Fille ou garçon,
petit ou grand,
ce n'est pas important ! »

Présenté par **Anaïs Aromatario**

En collaboration avec **Laëtitia Weber**

Mémoire de M2 encadré par **Mireille Baurens**

Attestation de non-plagiat

Je, soussignée, Anaïs Aromatario - en collaboration avec Laëtitia Weber -

Auteure du mémoire de master 2 MEEF-PE

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

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

Je suis consciente 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 Grenoble, le 9 mai 2018.

Signature de l'étudiante

Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS[1]

Autorisation des étudiantes

Nous, soussignées Anaïs Aromatario et Laëtitia Weber,
auteures et signataires du mémoire de niveau Master 2, intitulé : *Déconstruire les stéréotypes de genre grâce à la littérature de jeunesse. « Fille ou garçon, petit ou grand, ce n'est pas important ! »*
agissant en l'absence de toute contrainte,
autorisons
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.

- Nous certifions la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Nous nous engageons à signaler les documents pour lesquels nous ne détenons pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masquées ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteur-e-s.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur-e conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Nous renonçons 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, nous pourrons à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr.

Fait à Grenoble, le 9 mai 2018.

Signature des étudiantes,
Précédée de la mention « bon pour accord ».

[1] 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-e et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation.

Remerciements

Nous voudrions tout d'abord remercier chaleureusement Mme Mireille Baurens pour ses conseils et l'intérêt qu'elle a porté à notre travail, pour sa disponibilité, pour son aide, pour le temps consacré aux relectures, en somme : pour ses qualités humaines.

Nous tenons également à remercier nos élèves, pour leur implication dans ce projet, leur participation et leur volonté de prôner l'égalité.

Enfin, nous adressons nos remerciements à toutes les personnes qui se sont intéressées à notre mémoire, de par leur soutien, leurs contributions, relectures, etc. Merci à nos collègues respectifs/respectives et à nos directrices d'école. Merci à nos entourages.

Et merci à vous, qui êtes sur le point de lire le fruit de notre travail qui a été mené durant de longues semaines.

Sommaire

Attestation de non-plagiat 2

Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS 3

Remerciements 4

Sommaire 5

Genèse 7

Introduction 9

1 État de l'art 11

1.1 Généralités 11

1.1.1 Cadre législatif 11

1.1.2 Définition des stéréotypes et impact sur l'identité sexuée et sur l'orientation scolaire sexuée 12

1.1.3 Une lente évolution de la féminisation dans la société française : des changements dans les rôles sociaux des femmes et dans l'écriture de la langue 14

1.1.4 Les métiers ont-ils un sexe ? 15

1.1.5 Pourquoi parler de l'égalité fille-garçon aux enfants ? 17

1.2 Les représentations genrées dans la littérature de jeunesse 18

1.2.1 La fin du XXème siècle : une période charnière pour la littérature jeunesse et une prise en compte de l'évolution des représentations des rôles sociaux 18

1.2.2 Stéréotypes et représentations des rôles sociaux dans la littérature de jeunesse 19

1.2.3 Les impacts de la littérature jeunesse sur la construction de l'identité sexuée 20

1.2.4 La lecture d'albums « contre-stéréotypés » : présentation d'albums utilisés en classe et leurs intérêts 22

1.3 Problématique 24

2 Expérimentation, analyse, propositions 24

2.1 Les conditions de réalisation de la séquence 24

2.1.1 Participant-e-s 24

2.1.2 Procédure et matériel 25

2.2 Analyse des données 25

2.2.1 État des lieux 25

2.2.2 Analyse de la séquence 28

2.2.2.1 Séances 1 et 2 : Le meilleur cow-boy de l'Ouest*, de Fred L.* 29

2.2.2.2 Séances 4 à 7 : Fille ou garçon, et alors ?!, *d'Élodie Richard.* 31

2.2.2.3 Séance 8 : Hector l'homme extraordinairement fort*, de Magali Le Huche et* La catcheuse et le danseur*, d'Estelle Spagnol* 33

2.2.2.4 Séances 9 à 14 : Création de l'album 36

2.2.3 Recul critique 37

2.3 Propositions 38

Conclusion 40

Bibliographie 42

Albums utilisés dans le cadre de la séquence 42

Ouvrages 42

Articles 43

Sitographie 43

Annexes 45

Annexe 1 : Les programmes officiels (résumés) de l'Éducation Nationale. 45

45

Annexe 2 : Supports : Le questionnaire (Les habitudes des enfants en 2018) donné aux élèves (cf. Annexe 3 - État des lieux 1) et les fleurs du vocabulaire à remplir (cf. Annexe 3 - État des lieux 4). 45

45

Annexe 3 : La séquence pédagogique menée dans les deux classes. 46

Annexe 4 : La séquence « Création d'un album » autour de la question de l'égalité fille-garçon avec pour thématique « Les métiers du quotidien ». 48

Annexe 5 : Capture d'écran de la première de couverture de l'album réalisé par les élèves. Disponible en ligne à l'adresse : https://miniurl.be/r-1nba 54

Genèse

Je souhaite débuter ce mémoire en exposant les raisons et les motivations qui m'ont menée vers le choix de ce sujet. Bien qu'ayant grandi dans une sphère familiale favorisant l'égalité entre les hommes et les femmes, je constate, avec du recul, que certains stéréotypes de genre ont marqué mon éducation. C'est avec un regard plus critique que j'observe aujourd'hui certaines de mes habitudes ancrées depuis l'enfance. Plus largement, j'ai pu remarquer que nous baignons au quotidien dans les stéréotypes : à l'école puis à l'université, au travail, avec nos amis, etc., sans compter les médias qui tendent parfois à renforcer certaines de nos représentations. Cependant, j'ai pu faire le constat que l'année 2017 a été marquée par une actualité forte autour de cette question. De nombreux/nombreuses protagonistes participent activement à améliorer la question de l'égalité entre les sexes et à étendre le principe de parité : l'égalité au travail, le congé paternité, les violences faites aux femmes. Plus précisément, j'ai été interpellée par le mouvement sur les réseaux sociaux intitulé « Balance ton porc » qui a libéré la parole de nombreuses victimes de harcèlement sexuel.

Au-delà de ces raisons personnelles qui me poussent à me questionner, je suis motivée par l'idée d'améliorer ma pratique professionnelle. Je suis jeune professeure des écoles responsable d'une classe de CE1. Ces jeunes élèves curieux/curieuses sont cependant déjà marqué-e-s par des stéréotypes. En effet, étant une jeune femme, célibataire et sans enfants, j'ai déjà dû faire face aux incompréhensions de ceux/celles-ci. Je vais citer pour exemple, plusieurs remarques qui m'ont interpellée :

« C'est pas possible, si tu n'as pas d'enfants c'est que tu es trop jeune maitresse. Parce que toutes les filles veulent des enfants. »

« *Tu devrais vite trouver un mari maitresse, comme ça tu seras pas obligée de travailler autant et c'est lui qui va ramener les sous à la maison. »*

Bien qu'essayant de répondre à leur questionnement, je constate que l'image que je renvoie est, pour certain-e-s, en totale contradiction avec leurs représentations. Cependant, même si mon rôle est de sensibiliser les élèves aux représentations genrées qui marquent notre façon de devenir un homme ou une femme aujourd'hui, je me dois aussi de favoriser le développement de leur identité sexuée et de leur personnalité. La rédaction de ce mémoire est donc une occasion privilégiée pour me former davantage. En effet, comment dans ma pratique en classe puis-je développer une pédagogie qui ne renforce pas les stéréotypes de sexe ? Comment participer à leur construction personnelle ? Notamment, comment organiser des

enseignements qui favorisent une égalité entre les filles et les garçons ? Que ce soit dans le choix de mes supports de travail et mon positionnement face aux élèves ?

J'aimerais, au terme de ce mémoire, disposer d'une réflexion me permettant d'exercer l'une des missions fondamentales de tout-e enseignant-e : garantir l'égalité entre les garçons et les filles, veiller à favoriser la mixité et prévenir les comportements sexistes et les violences qui peuvent en résulter.

Introduction

Dans le cadre du stage de la formation en alternance du master « MEEF », il nous était demandé de réaliser un mémoire de recherche en lien avec nos pratiques professionnelles sur un sujet concret. Nous avons adopté une démarche scientifique en vue de faire progresser nos compétences et d'élargir nos connaissances. Pour rappel, la compétence 14 issue du référentiel de compétences communes à tou-te-s les professeur-e-s et personnels d'éducation indique qu'il faut « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » et de fait, « compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques » mais aussi « réfléchir sur sa pratique - seul ou entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action » (Ministère de l'éducation, 2013b). Ainsi, nous avons fait le choix de travailler sur une même séquence portant sur la question de l'égalité fille-garçon avec deux classes différentes - CE1 et CM1-CM2 - dans le but de pouvoir comparer les résultats obtenus et de déterminer si les représentations stéréotypées étaient liées à l'âge de l'enfant.

En effet, jusque dans les années 1970 (Béhotéguy & Connan-Pintado, 2014), le statut de la femme était, dans beaucoup de mentalités, considéré comme étant naturellement inférieur. De nombreux bouleversements - que nous exposons dans notre état de l'art - ont fait évoluer la situation des hommes et des femmes dans la société française. Cependant, des faits d'actualité récents démontrent que l'égalité entre les hommes et les femmes est loin d'être atteinte. Les femmes sont globalement moins payées et les filles, les garçons s'orientent vers des filières dites sexuées, etc. Autant de points qui nous ont poussées à travailler sur la question de l'égalité fille-garçon précisément autour de la thématique des métiers car il est important de montrer aux enfants, et ce dès le plus jeune âge, que l'on peut faire ce que l'on veut, que l'on n'est pas destiné à faire tel ou tel métier selon son sexe. En tant qu'actrices du système éducatif français, il est de notre devoir d'accompagner les élèves dans la construction de leur avenir, notamment du fait que l'école soit la deuxième instance de socialisation de l'enfant, et de les aider à développer leur esprit critique et à faire leurs propres choix, notamment en matière d'orientation scolaire et professionnelle.

En outre, depuis quelques années, sous l'impulsion des mouvements libertaires liés à mai 1968, de nombreux/nombreuses professionnel-le-s du livre se sont mobilisé-e-s pour faire évoluer la littérature jeunesse : ils/elles ont mis en exergue le rôle crucial du livre dans la construction de l'identité de l'enfant, de par les valeurs et les représentations qu'il véhicule mais aussi son influence sur le renforcement des stéréotypes de genre. À l'école, les albums

sont des éléments prépondérants : l'enfant va construire son imaginaire et ses représentations du monde en prenant appui sur l'histoire et les illustrations. Cependant, le livre est construit par des auteur-e-s et des illustrateurs/illustratrices qui peuvent véhiculer, de manière consciente ou inconsciente, des représentations stéréotypées.

Dans une première partie, nous établirons un état de l'art de recherches antérieures menées sur la question de l'égalité fille-garçon, d'abord en exposant des faits généraux puis nous axerons notre réflexion sur la littérature de jeunesse avant de présenter la problématique qui en découle.

Dans une seconde partie, nous dresserons un état des lieux avant d'analyser l'expérimentation que nous avons faite dans nos classes respectives. Dans cette partie se trouveront également des propositions de poursuite de notre travail.

Une conclusion viendra résumer notre mémoire et laissera place à la bibliographie et aux annexes.

1 État de l’art

1.1 Généralités

1.1.1 Cadre législatif

La loi d'orientation et de programmation du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école de la République rappelle que la notion d'égalité entre les hommes et les femmes doit être abordée dès l'école primaire. En outre, la mission confiée à tout établissement scolaire est de « favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation » (art L 121-1 du code de l'éducation). Le Bulletin Officiel n°4 du 22 janvier 2015 rappelle l'importance de travailler en faveur de l'égalité fille-garçon dans le but de constituer avec les élèves une culture de l'égalité et de respect mutuel. De plus, cette politique éducative garantit un traitement égal pour chaque élève, fille ou garçon. C'est d'ailleurs la première compétence du référentiel de compétences communes à tou-te-s les professeur-e-s et personnels d'éducation : « Faire partager les valeurs de la République » (Ministère de l’éducation, 2013b). L'égalité étant une des valeurs de la République, tout-e enseignant-e a le devoir de travailler autour de cette thématique.

En effet, les chiffres montrent que les filles et les garçons font des choix d'orientation différents, dès la fin de l'école obligatoire, soit à la fin du collège (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017 : 12). Les garçons vont plus dans les filières professionnelles (production), les filles s'orientent souvent vers des formations spécialisées de services (aide à la personne, etc.). Il en va de même lorsque l'on regarde les choix de série du baccalauréat général : en filière scientifique, les garçons sont majoritaires, tandis qu'en filière littéraire, la population est plus féminine (Ministère de l'Éducation Nationale, 2017 : 13). Cette non-mixité dans les choix d'orientation a des répercussions sur l'insertion professionnelle de ces élèves. Le fait de travailler autour de cette problématique doit par conséquent rester une priorité pour permettre aux élèves des deux sexes de disposer du choix de leur orientation et ainsi agir contre les stéréotypes qui enferment les femmes et les hommes dans des rôles prédéfinis.

Cette volonté de faire évoluer les mentalités n'est pas un fait récent. En effet, déjà au XIXème siècle, Louise Michel militait pour l'éducation des filles (Magana, 2014 : 16). En 1975, la mixité dans les écoles a été officialisée - bien que de nombreuses écoles l'étaient déjà - (Magana, 2014 : 69). Dans l'article intitulé « Filles garçons l'égalité c'est gagnante-gagnant », les auteur-e-s insistent sur le fait que « L'école a un rôle à jouer pour déconstruire des stéréotypes dont ne sortent indemnes ni les filles, ni les garçons ». Ils/Elles ajoutent également qu'on a tendance à penser surtout aux filles lorsque sont évoquées les inégalités

mais que « les garçons ne sortent pas indemnes de leurs comportements stéréotypés » (Benardi et al., 2017 : 12).

1.1.2 Définition des stéréotypes et impact sur l'identité sexuée et sur l'orientation scolaire sexuée

Dans l'ouvrage *Littérature de jeunesse et stéréotypes d'Européens* (2016), Viviane Devriésère, s'appuyant sur les travaux de Serge Moscovici, définit les stéréotypes comme étroitement liés à la notion de « représentations sociales » car celles-ci jouent un rôle sur les représentations individuelles. À l'instar des stéréotypes, elles ont un caractère collectif, c'est-à-dire qu'elles définissent un caractère commun à un groupe. Cependant, les représentations individuelles sont liées aux interactions et au vécu de l'individu, aux rapports qu'il entretient avec le monde et évoluent en fonction de ces différents points (Devriésère, 2016 : 73). En outre, elle explique que « Le stéréotype, durant des siècles, a eu pour fonction de construire des propositions ayant une portée universelle et a été doté d'une éminente dignité » et que c'est seulement au XIXème siècle qu'on note un changement du fait que « les stéréotypes [...] deviennent très négatifs » de par l'utilisation qu'en font les Romantiques (Devriésère, 2016 : 74). Le mot « stéréotype » vient du grec *stéréos* qui signifie « solide » et de *tupos* qui signifie « modèle ». Ainsi, le stéréotype désigne un modèle qui s'est solidifié (Devriésère, 2016 : 75).

En somme, le stéréotype est une image figée - qui se loge dans l'inconscient collectif - qui se définit par trois caractéristiques, soit la durabilité, la simplicité et la dimension collective (Devriésère, 2016 : 76). Cependant, les stéréotypes sont aussi vecteurs d'identification : ils permettent aux individus de se sentir appartenir à un groupe, de se différencier ou s'affirmer de par des caractères communs. Ceux-ci permettent « la construction de l'image de soi et de celle de l'autre » et cela « joue un rôle positif et capital dans la construction de l'être humain » (Devriésère, 2016 : 77-78). Elle va jusqu'à dire que le stéréotype est un « élément de cohésion nationale » car il est un trait de reconnaissance (Devriésère, 2016 : 92).

Dans *Comment parler de l'égalité fille-garçon aux enfants*, écrit en 2014, Jessica Magana s'exprime sur le fait que « La société a changé mais elle demeure prisonnière des stéréotypes liés à l'identité sexuée des individus, ce qui les enferme dans des rôles prédéfinis » (Magana, 2014 : 7-8). On peut alors se demander l'impact que les stéréotypes peuvent avoir sur l'identité sexuée des enfants. Les parents et professionnel-le-s de la petite enfance, inconsciemment, prédéfinissent dès la naissance le rôle sexué qu'aura l'enfant, notamment en

favorisant les mouvements pour les garçons et le langage pour les filles par exemple. Bien souvent, les jouets sont différenciés, ce qui empêche les apprentissages communs et égaux.

Les stéréotypes, profondément intériorisés et souvent inconscients, agissent à l'insu des individus. La menace du stéréotype peut avoir des conséquences lourdes sur le devenir des élèves qui vont, de manière inconsciente, ne pas se sentir à la hauteur pour faire telle ou telle chose qui serait, selon les normes implicites de notre société, « réservée » à l'autre sexe. Il est évident que l'école ne saurait prétendre à faire disparaitre tous les stéréotypes qui nous entourent afin que les enfants puissent construire leur propre identité. En tant qu'acteurs/actrices du système éducatif, il est de notre devoir de construire une éducation non sexiste. Toutefois, l'école n'étant pas l'unique lieu de socialisation que fréquente l'enfant, il parait difficile de tous les déconstruire. Tout d'abord, l'enseignant-e peut repérer les stéréotypes qu'il/elle crée lors de ses interactions avec les élèves et essayer d'adapter les supports qu'il/elle utilise en faveur de la mixité.

Les études du Ministère de l'Éducation nationale montrent que les filles redoublent moins que les garçons et réussissent mieux leurs études. Cependant, la science ne permet pas d'expliquer une telle situation. Il faut alors regarder du côté de la culture et de l'éducation. Favoriser l'autonomie et la prise de risque pour les garçons et privilégier la sagesse pour les filles est un premier problème concret dans la construction de l'enfant. Inconsciemment, en faisant cela, nous transmettons des stéréotypes qui s'ancrent dans le développement de l'enfant et l'empêchent de faire ses propres choix. Cela peut également expliquer pourquoi 57% des jeunes sortant de l'école sans diplôme sont des garçons par exemple (Magana, 2014 : 71). D'une manière générale, les filles vont avoir plus tendance à s'orienter vers des filières où les débouchés sont moins importants, avec des salaires inférieurs et des possibilités d'évolution de carrière moindres. Aussi, ce dernier point évoqué peut s'expliquer de par le fait que dans notre société, faire une grande école rime avec poste à responsabilité, ce qui suppose avoir moins de temps à consacrer à sa famille. Or, s'occuper de la famille est un rôle qui est traditionnellement attribué à la femme (Magana, 2014 : 71). Ce point évoqué par l'auteure vient faire écho à notre propre situation de femmes et entre en contradiction. En effet, nous avons personnellement choisi de favoriser notre carrière professionnelle.

Au-delà de tous ces constats, on notera que les stéréotypes continuent d'enfermer les enfants dans des loisirs en fonction de leur sexe. En effet, la société a encore du mal à accepter qu'un garçon puisse faire de la danse classique ou qu'une fille s'inscrive dans un club de rugby (Magana, 2014 : 85). Cela tend vers une forme de discrimination, ce qui réduit

considérablement les possibilités pour les filles comme pour les garçons et continue de les enfermer dans des rôles prédéfinis.

1.1.3 Une lente évolution de la féminisation dans la société française : des changements dans les rôles sociaux des femmes et dans l'écriture de la langue

La place de la femme dans la société a longtemps été niée. En effet, déjà dans la Grèce antique où le système était démocratique, seuls les citoyens masculins étaient reconnus (Magana, 2014 : 13). En outre, Jessica Magana cite Alain Testard, anthropologue français, qui pense que la domination de l'homme sur la femme ne s'expliquerait pas uniquement par l'usage de la force mais viendrait aussi de la mise à l'écart de la femme à la chasse (Magana, 2014 : 13). Or, si la femme est exclue de la chasse, alors elle n'a pas accès aux armes qui sont intimement corrélées au pouvoir. Ainsi, la mise à l'écart du pouvoir des femmes n'est pas un phénomène récent, mais existant depuis le début de l'humanité. La société a évolué mais a pérennisé voire ancré des représentations sur la femme. Cela a eu des répercussions plus tard en France, comme par exemple la loi salique qui instaure le fait que les femmes ne pouvaient pas hériter ou transmettre la couronne.

Ce n'est qu'à la Révolution, en 1789, que la femme devient un individu à part entière car certaines discriminations envers le sexe féminin sont corrigées (Magana, 2014 : 58). Cependant, à cette même période, les femmes étant encore trop dépendantes financièrement de leur père ou mari, elles sont exclues du suffrage censitaire réservé aux hommes (Magana, 2014 : 58). Aussi, était mis en avant le fait que « la nature a alloué aux femmes le rôle de mères et la gestion de la vie domestique » (Magana, 2014 : 59). En 1790, le philosophe Condorcet pointait du doigt ces inégalités expliquant que rien ne pouvait les justifier (Magana, 2014 : 59). Deux ans après la Révolution française, soit en 1791, Olympe de Gouges a cherché à partager ses revendications - qui l'ont d'ailleurs conduite à la guillotine - à travers sa *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne*, mais malgré cela, les femmes n'ont obtenu le droit de vote en France qu'en 1944 (Magana, 2014 : 16).

La lutte pour l'égalité des droits entre les hommes et les femmes est dure donc depuis des siècles. Ce combat porte ses fruits chaque jour un peu plus grâce aux actions mises en place dans la société, que ce soit par le gouvernement ou grâce à l'engagement des citoyens qui font évoluer les mentalités. Il reste pourtant du chemin à parcourir pour arriver à une égalité satisfaisante pour tou-te-s.

Eliane Viennot, professeure de littérature française, s'est intéressée à la question de l'égalité fille-garçon d'un point de vue linguistique (Viennot, 2017 : 30). Aujourd'hui en

France, nous apprenons à nos élèves que « le masculin l'emporte ». Le fait d'expliquer la grammaire de cette manière renforce le stéréotype selon lequel l'homme est supérieur à la femme. Elle explique que le masculin n'est pas neutre et qu'il serait préférable de privilégier l'accord de proximité, comme cela était fait au XXème siècle. Les langues ne sont pas immuables et évoluent d'abord à l'oral. On peut d'ailleurs le voir sur la féminisation des noms de métiers qui évolue elle aussi : l'Académie française a féminisé de nombreux noms de métiers comme « postière » ou encore « avocate » ou « bucheronne » (Académie française, 2014). Ces nouveaux mots ont été acceptés par l'Académie française du fait qu'ils sont entrés progressivement dans l'usage courant et tant qu'ils respectent une forme correcte. Ainsi, au regard du fait que la langue française n'ait que deux genres, le masculin se voit accorder une « valeur générique, "non marquée" » pour « désigner les qualités communes aux deux sexes. Ceci est un « héritage latin ». En 2002, l'Académie française s'oppose aux auteur-e-s du « catalogue de métiers, titres et fonctions systématiquement et arbitrairement "féminisés" » publié par la Documentation française (Académie française, 2014). L'Académie française précise que chercher à tout féminiser porte atteinte « au génie même de la langue française ». La langue française tend donc à évoluer également mais en prenant en compte les normes orthographiques afin de ne pas tomber dans une période d'incohérences. Ainsi, Eliane Viennot laisse s'interroger les lecteurs/lectrices en demandant « Qui dirait que Merkel est chancelier ? ». Au-delà de ces apports purement théoriques, les élèves sont capables d'avoir un regard critique sur l'orthographe et ont posé des questions en classe portant sur la langue. Raphaël, élève de CM2, a demandé pourquoi nous disions « assistant-e maternel-le » et non « paternel-le ». Alexi, en CM2 également, s'est interrogé sur le genre de l'adjectif « féminin » : « Pourquoi l'adjectif "féminin" est au masculin ? Pourquoi on ne dit pas "féminine" ? ». Autant de questionnements qui montrent leur intérêt et leur incompréhension face à une société qui se veut de plus en plus pour l'égalité des sexes.

1.1.4 Les métiers ont-ils un sexe ?

Face à cette évolution de la langue française qui reste prudente, on peut se demander si les métiers ont un sexe. Nous avons travaillé en ce sens avec nos deux classes et avons pu constater que chacun-e était d'accord pour affirmer que non, notamment lors de la séance 3 intitulée « Les boites des métiers » (cf. Annexe 3 - Séance 3) où tou-te-s les élèves s'accordaient à dire pour chaque métier qu'il était mixte, accessible autant aux hommes qu'aux femmes. Nous avons posé la question à nos entourages et tout le monde en arrive à la même conclusion : les métiers n'ont pas de sexe. Et pourtant, on constate encore aujourd'hui que

certains métiers sont encore très sexués. Les élèves justifient cela par le fait qu'on « voit plus d'hommes policiers » ou « les nounous sont plus souvent des femmes » mais précisent toutefois que chacun-e devrait avoir le droit de faire ce qu'il lui plait.

En 1983, une loi nait quant à l'égalité professionnelle entre hommes et femmes. Ainsi, la discrimination en fonction du sexe est punie par la loi car devient un délit (Magana, 2014 : 19). En 2000, une loi sur la parité dans la politique voit le jour au vu du fait que les femmes sont sous-représentées. En 2014, une loi est votée pour l'égalité dans tous les domaines de la société. Ces trois lois peuvent laisser à penser que l'égalité devient possible, les femmes se voient de plus en plus accéder aux postes à responsabilité, et pourtant, la parité n'est pas encore atteinte (Magana, 2014 : 20). Aussi, les femmes gagnent en moyenne 16% de moins que les hommes (Magana, 2014 : 20). Jessica Magana précise en outre que « le nombre de femmes qui travaillent est quasiment équivalent à celui des hommes » (Magana, 2014 : 20). Cela peut s'expliquer par le fait qu'elles sont majoritaires dans le travail à temps partiel et dans les secteurs les moins porteurs où elles représentent 75% (Magana, 2014 : 20). La société reste cependant en décalage également de par le fait que « les hommes qui souhaitent se consacrer davantage à leur famille ne sont pas encore bien vus » (Magana, 2014 : 75). De pair, bien que les mentalités tendent à évoluer, dans celles-ci reste l'idée selon laquelle c'est aux femmes de s'occuper des enfants (Magana, 2014 : 75). Ainsi, il en résulte que les hommes ne prennent pas de congé parental hormis celui de deux semaines instauré par la loi de 2002 (Magana, 2014 : 75). Dans notre pays, à ce jour, tous les métiers sont ouverts aux deux sexes, mais il n'en demeure pas moins que certains sont considérés comme « masculins », tels que l'énergie, l'industrie, le transport et le bâtiment où les femmes ne représentent que 9% (Magana, 2014 : 77). Par la force du temps, à l'inverse, certains métiers se sont vus féminiser, tels que les métiers en lien avec les enfants - enseignement, garde d'enfants, etc. - ou les métiers en rapport avec la beauté - coiffure, esthétique, etc. - (Magana, 2014 : 78).

Selon les chiffres-clés du Ministère des Droits des femmes, en 2011, seuls cinq métiers étaient considérés comme paritaires (Ministère des Droits des femmes, 2011 : 44) tandis qu'en 2017, dix-neuf métiers sont reconnus comme mixtes (Ministère des Droits des femmes, 2017 : 28).

C'est au regard de tous ces éléments que nous avons jugé nécessaire d'orienter notre travail autour de l'égalité fille-garçon vers le thème des métiers, afin que chacun-e sache qu'il est possible de faire des choix différents de ceux prédéfinis par la société et les stéréotypes. C'est en effet dès le plus jeune âge qu'il faut sensibiliser les enfants à l'égalité des sexes afin de leur permettre de se construire pleinement tout en faisant front aux stéréotypes qui les

entourent. D'ailleurs, on notera la « méconnaissance totale de certains secteurs d'activités par les jeunes » (Dhordain & Stephan, 2014 : 131), ce qui nous a d'autant plus donné une raison de travailler en ce sens.

1.1.5 Pourquoi parler de l'égalité fille-garçon aux enfants ?

On peut alors s'interroger sur l'intérêt de parler de l'égalité fille-garçon aux enfants. Tout d'abord, il s'agit d'une commande institutionnelle. En effet, lorsque l'on regarde les programmes de l'Éducation nationale relatifs à l'Enseignement Moral et Civique - et le programme d'enseignement de l'école maternelle -, on peut constater que le thème de l'égalité fille-garçon est présent dans chacun des quatre cycles (cf. Annexe 1)

Aussi, diverses raisons poussent à traiter ce sujet. Jessica Magana (2014) tente d'en dresser une courte liste dès le début de son ouvrage (p. 8 et 9). La première étant que l'égalité des sexes n'est pas encore réalisée. Elle évoque également le fait que les inégalités ne sont pas innées et donc pas « naturelles » comme certain-e-s pourraient penser. Parler de l'égalité fille-garçon, c'est aussi valoriser les filles afin de « corriger une orientation scolaire encore trop dépendante des rôles traditionnellement attribués aux hommes et aux femmes » tout en laissant les garçons s'ouvrir à d'autres perspectives qu'ils n'auraient peut-être pas osées. Ainsi, cela permettrait de « mettre fin à la guerre des sexes ». Enfin, selon Jessica Magana toujours, parler de l'égalité fille-garçon permet aussi de prévenir contre le harcèlement et les violences. Elle souligne d'ailleurs le fait qu'une « société où prime l'égalité est, par définition, moins violente ».

En outre, elle souligne un autre point important lorsqu'elle établit une succession de dates clés : « Peut-être parce qu'on a confondu le fait d'être pour l'égalité avec le fait d'être contre les hommes. » (Magana, 2014 : 19). En effet, il est vrai que l'image véhiculée par les médias est très souvent tournée vers les femmes, en opposition à l'homme. Les élèves de CM1-CM2 ont d'ailleurs plus tendance à parler d'« humain-e-s » que d'hommes et de femmes lorsque l'on évoque l'égalité : Margot (CM1), par exemple, s'exprime régulièrement sur ce point en expliquant qu'il ne s'agit pas de comparer l'homme et la femme mais de se rappeler que nous sommes tous des humain-e-s avant tout ; Mel (CM2 ♂), lui, a tendance à intervenir pour rappeler que nous sommes tous égaux/égales en droits et que l'école nous le montre puisque garçons et filles sont mélangé-e-s.

C'est donc tout un ensemble d'arguments qui nous mènent à répondre à la question : « Pourquoi parler de l'égalité fille-garçon aux enfants ? ». En effet, les élèves d'aujourd'hui sont la société de demain, et c'est eux/elles qui pourront faire évoluer les mentalités, d'abord

dans leur quotidien, dans leur comportement, dans leur rapport à Autrui, puis adultes, en tant que citoyen-ne-s et acteur/actrices de la société en perpétuelle évolution.

1.2 Les représentations genrées dans la littérature de jeunesse

1.2.1 La fin du XXème siècle : une période charnière pour la littérature jeunesse et une prise en compte de l'évolution des représentations des rôles sociaux

Selon Christine Bouneau et Jean-Paul Callède, l'édition pour la jeunesse a débuté en Europe au XIXème siècle. En France, on constate son évolution massive surtout dans les années 1970. Ont contribué à cela, les courants féministes et libertaires liés à mai 1968. C'est alors qu'on voit apparaître des albums mettant en scène des personnages s'éloignant des rôles traditionnellement adoptés dans les histoires. Nous nous sommes intéressées particulièrement à la période de 1945 à 1970 car celle-ci est marquée par de nombreux changements. Avant cela, le marché du livre pour enfant est peu légitimé et les critères marchands tiennent comme critères de choix. Cette période a notamment été analysée par Michèle Piquard (Béhotéguy & Connan-Pintado, 2014 : Chap. « Filles et garçons dans l'édition pour la jeunesse de 1945 à 1970 »).

Tout d'abord, au début des années 1950, la tendance générale est de reprendre des classiques pour adultes et les adapter à la jeunesse. On trouve principalement une représentation traditionnelle des rôles féminins et masculins : les garçons « futurs responsables de la Nation » dont les personnages sont « intrépides », « courageux » et « audacieux » et les filles « gardiennes du foyer » ((Béhotéguy & Connan-Pintado, 2014 : 44). D'ailleurs, les collections qui s'adressent aux jeunes filles sont des séries de livres où toute vulgarité est prohibée, avec des histoires romanesques et délicates. Les garçons verront des livres aux histoires d'aventures plus mouvementées. Rappelons qu'à cette époque les maisons d'éditions sont principalement catholiques, conservatrices et peu enclines aux prises de risque (Béhotéguy & Connan-Pintado, 2014 : 48).

Ensuite, un nouveau courant apparait au milieu des années 1950. De nombreuses maisons d'édition, notamment le pionnier Michel Bourrelier, décident de prendre une autre orientation, loin des stéréotypes et du clivage entre le « genre aventure » pour les garçons et le « roman attendrissant » pour les filles (Béhotéguy & Connan-Pintado, 2014 : 48). Les éditeurs/éditrices et auteur-e-s se joignent pour adapter des personnages vivant dans une société évolutive, avide de connaissances et d'ouverture au monde. La littérature s'ancre dans le réel et aborde des thèmes du quotidien et des sujets plus sensibles comme le racisme, la

place de la femme dans la société, etc. Ce renouveau dans la littérature française veut s'adapter à l'image d'une famille qui évolue, des femmes qui trouvent une place plus importante et des petites filles intelligentes. Ce courant se développe surtout dans les années 1970.

La période 1945-1970 aura été riche en transformations. Au départ très conservateurs/conservatrices, les éditeurs/éditrices souhaitent donner une vision plus dynamique de la jeunesse et surtout du rôle des femmes et des filles dans la littérature. De nos jours, de nombreux/nombreuses éditeurs/éditrices comme « Talents Hauts » s'engagent dans une opération contre les préjugés sexistes et produisent des ouvrages pour enfants.

1.2.2 Stéréotypes et représentations des rôles sociaux dans la littérature de jeunesse

Comme nous avons pu le voir, la fin du XXème siècle est marquée par une volonté de changement en ce qui concerne la représentation du féminin et du masculin dans la littérature. Cependant, de nombreux albums restent ancrés dans les traditions (Dumont, 2013). Les auteur-e-s, Christiane Connan-Pintado et Gilles Béhotéguy dans leur ouvrage *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse. France 1945-2012*, précisent que l'on compte, dans les livres pour la jeunesse, deux fois plus de héros que d'héroïnes et dix fois plus quand les personnages sont des animaux « humanisés ». Ils citent notamment Marie-José Chombart de Lauwe qui, déjà en 1965, s'était intéressée aux représentations présentes dans les manuels scolaires et les livres pour enfants et avait témoigné de la masculinisation de la littérature enfantine. Ils/Elles citent aussi l'ouvrage d'Elena Gianini Belotti, *Du côté des petites filles* de 1973, qui dénonce les préjugés sexistes dans les livres pour enfants et montre la majorité de protagonistes masculins. À partir des chapitres « Littérature enfantine : entre images et sexisme », extrait de l'ouvrage de Anne Dafflon Novelle, et « Les filles, les garçons et les autres », de l'ouvrage de Christiane Connan-Pintado et Gilles Béhotéguy, nous avons pu mettre en exergue certains faits nous permettant de visualiser les représentations véhiculées à propos des deux sexes dans la littérature.

Les recherches Anne Dafflon Novelle, Christiane Connan-Pintado et Gilles Béhotéguy se recoupant, nous avons synthétisé leurs propos, concernant les représentations des filles/femmes et garçons/hommes dans la littérature, dans les paragraphes suivants :

- Les représentations des filles/femmes dans la littérature

Leur sexe est largement reconnaissable car elles sont bien souvent représentées avec des vêtements, accessoires exclusivement féminins et adaptés à des rôles domestiques. Cela se constate aussi dans la représentation des personnages animaux féminins anthropomorphiques dont les attributs féminins sont exacerbés - longs cils, rouges à lèvres, poitrine, etc. -. De plus, elles sont plus souvent représentées dans des activités d'intérieur, de la sphère privée, adoptant des attitudes passives. Les petites filles prennent part aux activités domestiques ou aux jeux calmes. Quant aux femmes, elles tiennent un rôle familial, principalement celui de « maman ». Le rôle professionnel est moindre ou alors surreprésenté dans des métiers comme infirmière, vendeuse ou enseignante. Encore aujourd'hui, on trouve peu d'ouvrages représentant des femmes comme mères de famille et exerçant une activité professionnelle.

- Les représentations des garçons/hommes dans la littérature

De manière générale, les garçons sont quantitativement plus représentés : héros des séries d'albums, personnages principaux, présence dans les illustrations et les titres, etc. Ils sont davantage illustrés en activités et à l'extérieur : les petits garçons vont être en situation de jeu, d'activités sportives ou en train de faire des « bêtises ». Indiscipline et colère sont associées aux garçons. Les hommes tiennent, dans la littérature, des rôles valorisants et professionnels. Bien souvent, cela est accentué par des illustrations les représentant avec des vêtements et accessoires symbolisant l'exercice d'une profession - chemise, cravate, outils, combinaison, etc. -. Parfois, ils tiennent les rôles dans la sphère familiale mais restent cantonnés aux tâches « récréatives » : jeux, sport, lecture, etc. Enfin, les histoires mettant en scène des personnages anthropomorphiques sexués favorisent le sexe masculin : elles transmettent des modèles encore plus stéréotypés. Les héros de sexe masculin sont représentés par des animaux puissants ou intelligents dans l'imaginaire collectif à l'inverse des héroïnes qui vont être dans la peau de petits animaux.

1.2.3 Les impacts de la littérature jeunesse sur la construction de l'identité sexuée

De nombreux/nombreuses auteur-e-s, tels que Christine Morin-Messabel, Muriel Salle, Isabelle Cromer et Sylvie Cromer, s'accordent à dire que le livre est un support de socialisation, permettant aux enfants d'assimiler des images qui vont contribuer à la construction de leur identité. Ils/Elles vont acquérir des connaissances sexuées sur le monde, accéder à une culture commune et apprendre de nouvelles valeurs à travers les pages. Les

histoires proposées en littérature jeunesse fournissent aux élèves des représentations du monde notamment en ce qui concerne le genre. Il nous semblait fondamental pour réaliser ce mémoire de s'appuyer sur cet outil afin de permettre à nos élèves d'entamer une réflexion et une construction sur le thème de l'égalité fille-garçon.

Cependant, nous avons pu constater, suite à la lecture de nombreuses recherches (Brugeilles, Cromer, & Cromer, 2002), que les personnages présents dans les albums illustrés offrent encore trop souvent une vision sexiste des rôles sociaux. C'est donc, consciemment ou inconsciemment, que les représentations du féminin et du masculin sont transmises aux enfants. L'élève peut donc facilement catégoriser le masculin et le féminin et marquer un clivage entre les deux genres. Les lectures peuvent donc devenir des cloisonnements pour celles et ceux qui sont confronté-e-s aux attentes sociales liées à leur sexe.

Nous pouvons argumenter ce constat en citant les études d'Anne Dafflon Novelle. Dans son chapitre « Littérature enfantine : entre images et sexisme » tiré de son propre ouvrage, elle démontre les impacts potentiels des représentations stéréotypées des sexes et des rôles, présent-e-s dans les ouvrages, sur le développement des enfants.

Tout d'abord, elle atteste que lorsqu'on présente à des enfants un personnage asexué, tou-te-s ont tendance à lui associer un prénom masculin : ils/elles intériorisent le « masculin » comme le sexe par défaut. Cela fait écho à notre expérience en classe : lors de notre séance autour de l'ouvrage *Le meilleur cow-boy de l'Ouest*, nous avons interrogé nos élèves sur le personnage principal. À la question « Qui est-ce petit "cow-boy"[2] ? », les élèves ont répondu que c'était un petit garçon, sans imaginer qu'il puisse s'agir d'une petite fille. Nous pouvons nous demander si le mot « boy » a eu une influence sur leur choix[3]. Nous verrons d'ailleurs que certain-e-s élèves y font référence (cf. §2.2.2.).

De plus, l'auteure a analysé des productions d'enfants de six à treize ans qui devaient réaliser librement le portrait d'un personnage. Elle met en évidence l'intériorisation, par les enfants, des représentations transmises à travers les lectures qu'ils/elles ont rencontrées : les personnages masculins étaient représentés comme étant « actifs », aux rôles variés en opposition aux personnages féminins, représentés dans des activités en lien avec la sphère privée - maison, enfants, etc. -.

[2] L'utilisation des guillemets ici n'est pas anodin puisque le terme désigne un garçon bien que ce soit une fille. Il n'existe pas de terme équivalent qui préciserait qu'il s'agisse d'un personnage féminin.

[3] Le temps consacré à l'anglais en classe est trop faible pour permettre à nos élèves de construire une réflexion sur la morphologie des mots, c'est pourquoi nous pouvons supposer que peu d'entre eux/elles ont fait le lien entre le mot « boy » et le mot composé « cow-boy ».

Ensuite, toujours à partir de même ouvrage (Dafflon Novelle, 2006), nous citons une étude d'Eleanor Ashton réalisée en 1983. Celle-ci montre aussi que la littérature jeunesse a un impact sur la conformité des comportements des enfants aux rôles traditionnels des sexes : après la lecture d'un livre stéréotypé à des enfants de deux à cinq ans, garçons ou filles, ceux/celles-ci choisissent de jouer avec des jouets stéréotypés. À l'inverse, suite à une lecture d'album sans stéréotypes, ceux/celles-ci jouent avec des jouets dits « neutres ».

Pour continuer d'étayer notre argumentaire, nous pouvons citer l'étude réalisée par Jan M. Ochman en 1996, largement évoqué dans de nombreux ouvrages. En effet, il atteste qu'avoir un personnage du même sexe que soi auquel se référer permet d'élever l'estime de soi. Les enfants s'identifient plus facilement à des modèles qu'ils/elles admirent. Mais, comme nous avons pu le voir, l'éventail des personnages féminins étant quantitativement sous-représenté et sous-valorisé, les filles possèdent donc moins d'identifications et cela peut avoir un impact négatif.

Enfin, lire un ouvrage où un personnage féminin tient un rôle typiquement masculin permet de faire prendre conscience aux enfants que tout est envisageable, quel que soit le sexe (Scott & Feldman-Summers, 1979). Cela encouragerait les filles à ouvrir le champ des possibles. Par exemple, une étude menée (Scott et Feldman-Summers, 1979) sur un groupe de jeunes filles de neuf à dix ans ayant lu des histoires présentant des personnages non traditionnels se projettent davantage dans des rôles tenus par des garçons. Là aussi, nous avons fait le constat auprès de nos élèves.

Pour conclure cette partie, nous pouvons dire que les albums jeunesse ont un impact sur la construction de l'identité et peuvent alimenter les stéréotypes sexués des jeunes enfants. Ils vont proposer un modèle de norme sociale au niveau de la position des filles et des garçons dans la société et de la construction familiale. Il est donc important d'utiliser en classe des ouvrages « contre-stéréotypés » permettant de déconstruire des idées préconçues.

1.2.4 La lecture d'albums « contre-stéréotypés » : présentation d'albums utilisés en classe et leurs intérêts

De nombreux/nombreuses auteur-e-s, tel-le-s que Anne Dafflon Novelle, Christine Morin-Messabel et Muriel Salle s'accordent à dire qu'il est nécessaire de proposer, dès le plus jeune âge, des albums comportant des histoires venant contrer les représentations traditionnellement présentées. Cela est primordial pour donner le plus tôt possible aux enfants des modèles divers auxquels s'identifier. Cependant, comme le précisent Christine Morin-Messabel et Muriel Salle dans leur ouvrage, il faut davantage proposer des histoires

permettant aux enfants d'élargir leur « champs des possibles » car ceux/celles-ci auront toujours tendance, en étant déstabilisé-e-s par les contre-stéréotypes, à se ressaisir des stéréotypes qu'on veut faire disparaître.

Dans cette optique, nous avons sélectionné plusieurs albums ayant tous un point commun : ils utilisent tous des « contre-stéréotypes », prenant le contre-pied de situations traditionnelles : une petite « cow-boy »[4], une catcheuse, un danseur et un homme musclé passionné par le tricot.

Tout d'abord, *Le meilleur cow-boy de l'ouest* de Fred L. propose une histoire qui, au départ, se base sur des stéréotypes : un petit cow-boy qui participe à des épreuves dangereuses demandant des compétences physiques et du courage, traits généralement associés à des hommes. Puis vient l'élément perturbateur : ce petit cow-boy n'est autre que Lili Zabriskie, une fille !

Ensuite, nous avons utilisé *Hector l'homme extraordinairement fort* de Magali Le Huche. Comme pour le premier album, l'état initial démarre sur un modèle stéréotypé : Hector un homme grand, musclé, ayant de nombreux attributs « virils ». Mais au fil des pages voilà que se dévoilent d'autres aspects de ce personnage : douceur, coquetterie mais surtout une passion pour le tricot et les belles choses.

De plus, *La catcheuse et le danseur* d'Estelle Spagnol fait l'éloge de la différence grâce à ses personnages : la petite Bonnie qui aime beaucoup faire du catch, son copain, Kim, qui rêve d'être danseur et surtout Rosita, la grand-mère aventurière venant s'opposer aux représentations traditionnelles.

Enfin, *Fille ou garçon, et alors ?!* d'Élodie Richard est un ouvrage accompagné d'un fichier pédagogique permettant d'aller plus loin dans la réflexion. Ce livre s'ancre totalement dans le quotidien des élèves car l'histoire se déroule dans une école, avec de jeunes élèves : Anatole qui assume son gout pour le violet et la danse, Émilie toujours partante pour une partie de foot dans la cour et Malo qui pleure quand il perd la partie. Cela permet d'aborder le thème de l'égalité fille-garçon en toute simplicité et de prodiguer un message fort : finalement, être une fille ou un garçon, qu'est-ce que ça change ?

[4] Voir note de bas de page 3.

1.3 Problématique

Au regard des différentes recherches menées et résumées dans cet état de l'art sur la question du genre et plus particulièrement sur la manière dont elle est traitée dans la littérature de jeunesse, nous avons décidé d'orienter nos travaux de recherches autour de la problématique suivante : « La lecture d'albums contre-stéréotypés influence-t-elle les représentations "genrées" des élèves au sein d'une école qui se base sur le principe d'égalité ? Autrement dit, le choix des albums utilisés en classe peut-il renforcer ou déconstruire les stéréotypes de genre des élèves ? ».

2 Expérimentation, analyse, propositions

2.1 Les conditions de réalisation de la séquence

2.1.1 Participant-e-s

Nous sommes deux professeures des écoles stagiaires et avons choisi de mettre en place une séquence commune dans nos classes respectives en vue d'une analyse comparative du fait que nous ayons des niveaux de classe opposés. Ainsi, cela nous a permis de comparer les différences au regard des stéréotypes selon le niveau de classe des élèves. Aussi, nous avons souhaité collaborer dans le but final de proposer aux élèves d'écrire un album en partenariat. Le tableau ci-dessous a pour vocation de préciser la population auprès de laquelle a porté l'étude soit, au total, 49 enfants.

Tableau 1 : Récapitulatif de la population

	Nom de l'école	Cycle	Niveau	Nombre d'élèves	Âge	Sexe	
						♀	♂
Anaïs Aromatario	École élémentaire René Cassin (Gières)	2	CE1	27	de 6 à 8 ans	13	14
Laëtitia Weber	École élémentaire Stendhal (Voreppe)	3	CM1	9	de 8 à 11 ans	4	5
			CM2	13		5	8

2.1.2 Procédure et matériel

Notre expérimentation s'est déroulée sur quinze séances - dont une séance détachée pour institutionnaliser le savoir autour du terme « stéréotype » -. Avant cela, nous avons réalisé quatre activités pour établir l'état des lieux. Un tableau récapitulatif se trouve en annexe 3, relatant l'enchainement des séances et le but de chacune d'elle. Toutes les séances sont articulées entre elles en vue de la création d'un album par les élèves.

2.2 Analyse des données

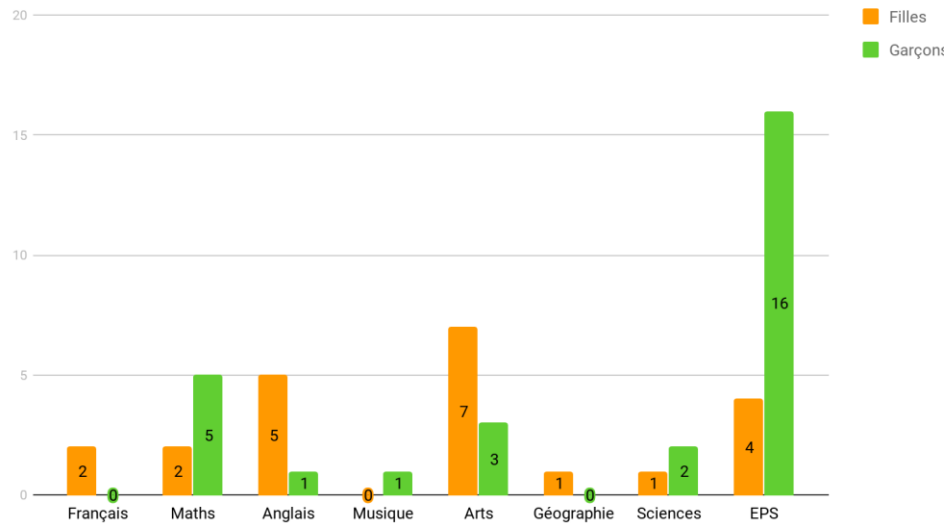
2.2.1 État des lieux

Pour établir notre état des lieux, nous avons utilisé quatre modalités pour recueillir des données (cf. Annexe 3 - États des lieux 1 à 4). À ce stade, les élèves ne savaient pas encore que nous allions travailler sur la question de l'égalité fille-garçon et ont donc donné des réponses « spontanées », c'est-à-dire qu'ils/elles n'étaient pas influencé-e-s par le contexte.

En effet, nous avons fait remplir, dans un premier temps, un questionnaire (cf. Annexe 2) à nos élèves. Nous leur avons présenté ce document comme étant un questionnaire sur les habitudes des enfants en 2018 qui servirait pour une étude scientifique. De celui-ci sont ressortis des éléments déterminants qui nous ont permis de supposer qu'ils/elles sont empreint-e-s de stéréotypes. Au total, 49 élèves ont répondu à ce questionnaire (voir tableau des participant-e-s §2.1.1.).

Lorsque l'on regarde les réponses à la question concernant la matière préférée, on peut supposer que l'orientation scolaire est déjà influencée. Un stéréotype dit que « les garçons sont meilleurs en mathématiques » : sur 7 élèves disant qu'ils préfèrent cette discipline, 5 sont des garçons.

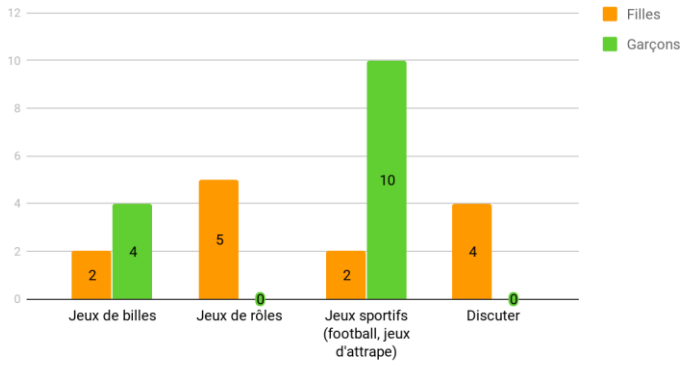
Graphique 1 : Matières préférées des élèves (22 filles et 27 garçons ont répondu à cette question).



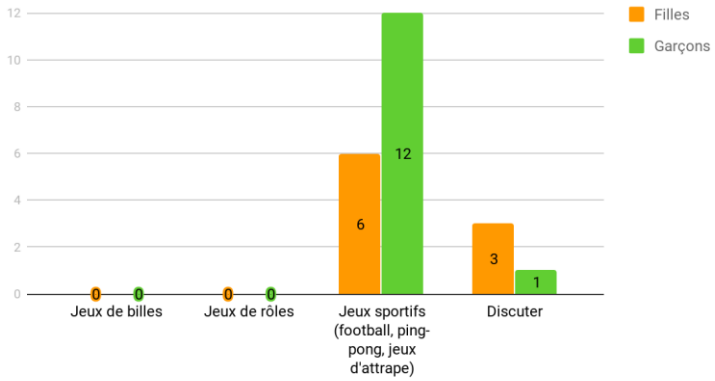
Aussi, on constate que les garçons préfèrent significativement l'EPS puisque 16 ont coché cette case tandis que les filles privilégient les arts plastiques (7). On notera qu'aucun garçon n'a choisi le français.

Du côté de la récréation, les élèves ont cité de nombreuses activités : nous les avons regroupées par catégories. On remarque qu'aucun garçon en CE1 ne joue aux jeux de rôles et aucun élève de CM1-CM2 non plus : on peut supposer que cela est lié à leur âge. Dans les deux classes, les garçons privilégient les jeux sportifs. Les filles de CE1 préfèrent les jeux de rôles comme « jouer à la maitresse » ou « à la maman ».

Graphique 2 : Activités récréatives privilégiées par les CE1, selon leur sexe. (13 filles et 14 garçons ont répondu à cette question.)



Graphique 3 : Activités récréatives privilégiées par les CM1-CM2, selon leur sexe. (9 filles et 13 garçons ont répondu à cette question.)



Lorsque l'on s'intéresse aux activités extra-scolaires dans un club ou une école, 27 enfants pratiquent un à deux sport-s. Peu sont mixtes au sens propre du terme : en effet, nous pouvons constater que certains sports sont pratiqués majoritairement par des filles ou par des garçons. Cinq filles font de la gymnastique ainsi qu'un garçon. Trois filles pratiquent l'équitation et 5 de la danse - 2 garçons font de la capoeira également -. Du côté des garçons, on notera qu'ils pratiquent essentiellement des sports d'équipe - désertés par les filles - tels que le basket (3), le tennis (3), et le football (6).

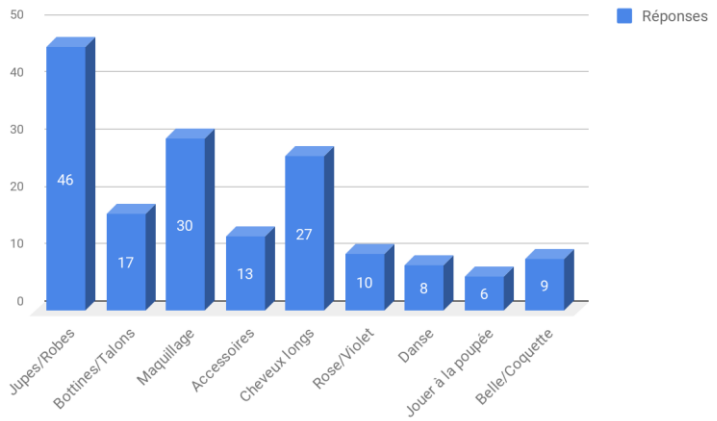
Une question sur le rangement de la chambre nous a appris que 11 élèves - 4 filles et 7 garçons - sont aidé-e-s par leur mère et seulement 2 garçons par leur père.

Les tenues vestimentaires évoquées sont diversifiées mais il en ressort que 8 filles préfèrent porter des robes et jupes et 5 des jeans - pour un total de 22 filles -, tandis que 18 garçons - pour un total de 27 garçons - préfèrent les tenues de sport pour seulement 3 filles.

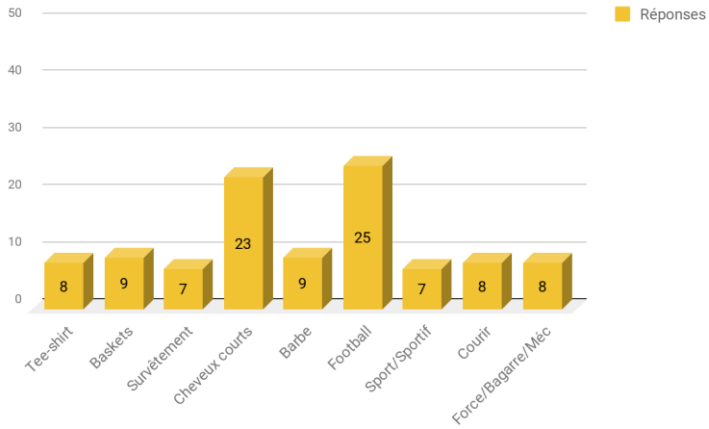
Enfin, lorsque la question porte sur le métier envisagé, nous pouvons constater que 6 élèves affectionnent la cuisine - cuisine, boulangerie, pâtisserie - dont 3 filles et 3 garçons. L'enseignement attire plus particulièrement les filles (6) et les métiers liés au sport les garçons (8). Cela montre une nouvelle fois l'impact des stéréotypes sur l'orientation scolaire et professionnelle.

Au regard des termes utilisés dans les fleurs du vocabulaire (cf. Annexe 2 / cf. Annexe 3 - État des lieux 3), nous avons cherché à représenter les chiffres à l'aide de graphiques. Chaque fleur[5] contenait sept pétales. Nous avons donc obtenu 343 réponses pour chacune des fleurs. Nous avons gardé les chiffres les plus significatifs.

Graphique 4 : Termes les plus régulièrement associés au nom « fille » . (49 élèves ont réalisé cet exercice.)



Graphique 5 : Termes les plus régulièrement associés au nom « garçon ». (49 élèves ont réalisé cet exercice.)



Nous avons constaté que les réponses étaient majoritairement en lien avec des caractéristiques physiques - cheveux longs, cheveux courts, barbe, etc. - et des caractéristiques vestimentaires - jupe, baskets, survêtements, etc. -. Du côté des garçons, les termes sont principalement en lien avec l'aspect « sportif ». Quant aux filles, ce sont des termes autour de la beauté et l'esthétisme.

En outre, lors du débat sur « Qu'est-ce qu'une fille ? Qu'est-ce qu'un garçon ? », les élèves des deux classes ont énuméré les traits physiques en les opposant : *« Une fille, ça a des cheveux longs, un garçon des cheveux courts. »*. Petit à petit, les élèves se sont détaché-e-s de cette description sommaire pour démontrer qu'il ne s'agissait que de stéréotypes. En effet, Anaïs (CM2) est intervenue par exemple pour dire que *« l'animateur du périscolaire a les cheveux longs donc c'est faux de dire qu'on reconnait une fille parce qu'elle a les cheveux longs. Les garçons aussi ont le droit »*. Dans les deux classes, des stéréotypes ont surgi tels que « Les filles sont plus bavardes. » ou « Les garçons aiment tous le foot. », qui ont vite été déconstruits par les autres élèves qui ont cherché à leur prouver le contraire avec divers

[5] Il s'agit d'un exercice sur le champ lexical en vocabulaire. Les élèves disposent de fleurs composées de sept pétales, qu'ils/elles doivent remplir avec des mots se rapportant au mot central, en l'occurrence, « fille » et « garçon ».

exemples. Dans chacune des deux classes, la séance s'est conclue sur l'idée suivante : « Nous sommes tou-te-s égaux/égales. ».

Enfin, lors de la lecture des histoires avec des personnages aux prénoms mixtes, nous avons pu constater que les élèves attribuaient le prénom à un sexe ou l'autre de par leur vécu et leurs connaissances du monde, par exemple, Leïa (CE1) a expliqué que « Gabrielle » est un prénom de garçon parce qu'elle ne connait que des garçons qui s'appellent ainsi. Les élèves se sont arrêté-e-s au prénom du personnage, sans prendre en compte les éléments qui le décrivaient - « aime le jaune et grimper aux arbres » par exemple -. Le prénom du personnage peut donc impacter les représentations des enfants qui vont plus facilement s'identifier à un personnage qui a un prénom très féminin ou masculin. Ils/Elles n'ont pas pris en compte le fait que les prénoms choisis étaient mixtes, ne le sachant, pour la plupart, pas.

De par ces résultats, nous pouvons donc affirmer que les élèves sont empreint-e-s de stéréotypes inconscients que nous avons cherché à déconstruire au cours de la séquence. Cependant, il est important de noter que tou-te-s montrent leur intérêt et leur positionnement franc sur la question de l'égalité fille-garçon.

2.2.2 Analyse de la séquence

L'expérimentation menée dans nos deux classes peut se résumer en deux grandes phases successives qui sont intrinsèquement liées :

1. La découverte de quatre albums de littérature de jeunesse autour de l'égalité entre les filles et les garçons qui ne présentent pas de stéréotypes de genre.
2. La création d'un album sur l'égalité fille-garçon et les métiers.

Cette séquence était conséquente (cf. Annexe 3) : de ce fait, nous avons choisi d'analyser en particulier les séances autour des quatre albums jeunesse. Nous considérons que ce travail varié autour des lectures devait permettre d'éclairer les élèves et/ou d'ébranler leurs représentations. Cela a posé les fondamentaux nécessaires pour travailler autour de la création de notre album. À partir de la problématique établie (cf. §1.3), nous avons formulé l'hypothèse suivante : « La lecture d'albums de jeunesse non-stéréotypés permet de changer les représentations que peuvent avoir les élèves. ». C'est ce que nous chercherons à affirmer ou infirmer à travers cette analyse. Nous terminerons par un bref résumé de l'aboutissement de notre travail mené par les deux classes : la création d'un album de jeunesse (cf. §2.2.2.4.).

2.2.2.1 Séances 1 et 2 : Le meilleur cow-boy de l'Ouest*, de Fred L.*

Cet album a été la base de notre ouverture sur le thème. Nous avons proposé une lecture du début de l'ouvrage, avant l'arrivée de l'élément contre-stéréotypé[6]. Nous avons notamment interrogé les élèves sur les caractéristiques du personnage principal afin de faire émerger leurs représentations. À la question « Qui est ce personnage ? », la totalité des CE1 et CM1-CM2 ont précisé dans leurs réponses *« C'est un garçon [...] »*. Cela vient appuyer les résultats établis précédemment, expliquant que les enfants sont soumis-es à des représentations stéréotypées. Pour plus de précisions, nous avons demandé : « Qu'est-ce qui vous fait penser que c'est un garçon ? ». En CE1, les élèves se sont basé-e-s sur les compétences physiques citées dans le texte. Lorenzo (CE1) a dit *« Il est fort, il réussit toutes les épreuves. »* ou encore Zoé (CE1) *« Il est courageux, il n'a pas peur. »*. Certain-e-s ont observé les caractéristiques physiques et vestimentaires pour justifier, encore une fois Zoé a dit *« Il a des vêtements de cow-boy... Une chemise à carreaux et des cheveux courts. »*. En CM1-CM2, les mêmes idées ont émergé : Nathan (CM1) a dit *« Ce petit garçon a l'air d'être très souple et a de la patience. Il a l'air très gentil. »* et Anaïs (CM2) *« Je pense qu'il est tellement fort cet enfant que les gens sont contre lui. »*.

« Que va-t-il se passer à votre avis ? » Ils/Elles ont formulé oralement des hypothèses originales mais jamais que le personnage pourrait être une petite fille. Par exemple, selon Paul (CE1), *« Le petit garçon va se faire attaquer par les autres parce qu'il est trop fort. »* ou encore Sara (CE1) *« Il va gagner le concours, c'est sûr. »*. Dans la classe de CM1-CM2, les mêmes hypothèses ont été proposées : Tom (CM2) a dit que *« c'est un enfant, un petit garçon, qui est un pro du rodéo. On voit des spectateurs et un écriteau avec écrit 10/10 alors il va gagner ! »*, Lilwenn (CM1) a précisé cette pensée en supposant qu'*« il a commencé jeune, s'est entrainé et va gagner ! »*. Ce travail a été complété par une production d'écrit dont la consigne était de rédiger un petit portrait sur le personnage principal. Tou-te-s les élèves de CE1 et de CM1-CM2 ont rédigé une phrase comportant le pronom personnel *« il »* ou l'adjectif qualificatif *« petit »*. Les termes *« fort »* et *« courageux »* étaient généralement utilisés.

[6] Pour rappel, le personnage principal, un petit cow-boy, n'est pas un garçon mais une fille.

Dans le deuxième temps du travail, nous avons dévoilé la fin de l'histoire. Les manifestations physiques que nous avons pu lire sur le visage de nos élèves - étonnement, aberration, joie, satisfaction, etc. - nous a donné l'impression[7] que tou-te-s nos élèves étaient surpris-es. De nombreux propos le confirment, par exemple Sara (CE1) a dit *« J'ai pas du tout pensé que c'était une fille. »*, Margot (CM1) *« C'est étonnant que ce soit une fille. »* ou Titouan (CM2) *« Il y avait que des garçons et les filles se sentaient pas capables alors que là ce soit une fille, on s'y attendait pas du tout ! »* : cela a été partagé par tou-te-s. De plus, nous avons pu constater une grande satisfaction du côté des élèves filles. Cela vient étayer l'étude de Jan M. Ochman (cf. §1.2.3.), qui précise que si l'on dispose d'un personnage du même sexe que soi auquel se référer cela permet d'élever l'estime de soi. Nina (CE1) disait *« Je suis trop contente je m'y attendais pas. »* et Briana (CM2) *« Il est super ce livre parce qu'il nous montre qu'il n'y a pas que les garçons qui peuvent gagner, comme les gens pensent tout le temps ! »*. Mel (CM2) a d'ailleurs dit : *« Certains filles sont bien plus fortes que certains garçons et inversement ! Moi, je suis un garçon et je sais qu'il y a pleins de filles vachement plus fortes que moi et c'est normal parce qu'on est tous égaux ! »*. On peut formuler une hypothèse autour de la réaction de nos élèves : ceux/celles-ci sont peut-être peu habitué-e-s à être confronté-e-s à ce genre de récit, où les rôles traditionnellement tenus sont chamboulés. Romane (CE1) a eu une réflexion faisant écho à notre recherche « *C'est juste que d'habitude dans les histoires c'est toujours les garçons qui sont des cow-boys. »*, et Lilwenn (CM1) a utilisé les mêmes termes *« Dans l'histoire des cow-boys, il n'y a pas de filles d'habitude. »*

Suite à cela, nous avons réalisé un vote à main levée pour répondre à la question « Qui pensait que le cow-boy était une fille ? », aucun élève n'a répondu. Or, Idriss (CE1) a mis en question le choix du terme utilisé par l'auteur *« On aurait pu comprendre maitresse s'il avait dit cow-girl. »* tout comme l'a fait Robin (CM2) *« "Cow", ça veut dire "vache" et "boy" ça veut dire "garçon", alors pourquoi l'auteur a pas dit "cow-girl" ? »*.

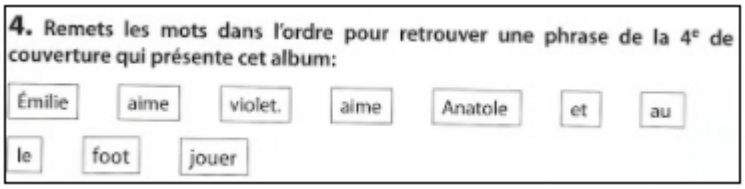
Cette première lecture à amener nos élèves à entamer une réflexion autour de notre thématique. En effet, les débats initiés nous ont montré que les élèves étaient empreint-e-s de représentations stéréotypées mais que la lecture a permis à certain-e-s, de les reconsidérer voire de les contester. Cela montre une ouverture d'esprit et une capacité à prendre du recul sur une situation. Donc, nos élèves ont réussi à s'identifier à l'album, à considérer les activités comme étant « unisexes ».

[7] Nous regrettons de ne pas avoir vraiment compté ou filmé cette séance.

2.2.2.2 Séances 4 à 7 : Fille ou garçon, et alors ?!, *d'Élodie Richard.*

L'histoire de ce second ouvrage, du fait qu'elle se déroule dans une école, s'ancre dans le réel et le quotidien des élèves. Elle a servi de levier de comparaison avec les personnages, de faire miroir avec leur propre vécu et notamment sur la question des gouts et des émotions.

La première fiche consiste à découvrir l'objet-livre avant de rentrer réellement dans l'histoire. Lorsque l'on regarde les réponses de la Fiche 1 - Exercice 4 où il s'agit de reconstruire une phrase à partir de mots étiquettes - soit « Émilie aime le foot et Anatole aime le violet. » - seul un élève de CE1 et deux élèves de CM1-CM2 ont construit cette phrase et semblent donc ne pas être influencé-e-s par les stéréotypes, tandis que vingt-cinq élèves de CE1 et dix-sept élèves de CM1-CM2 ont associé le foot à Anatole et le violet à la fille (certain-e-s n'ont pas réalisé l'exercice ou ont fait un hors-sujet).

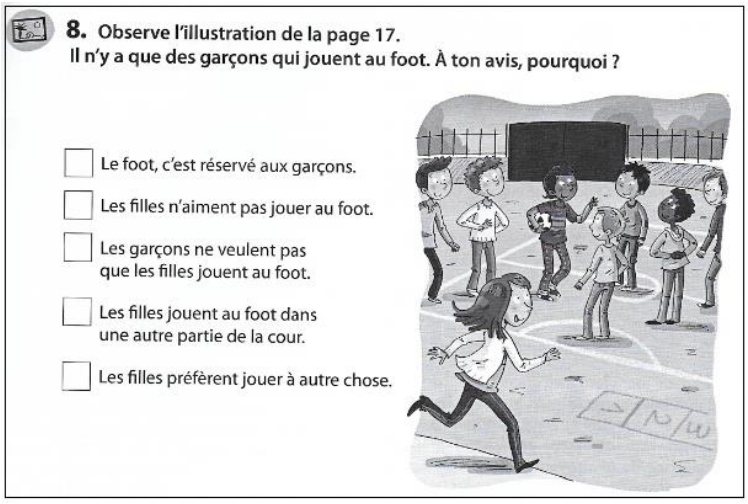

4. Remets les mots dans l'ordre pour retrouver une phrase de la 4e de couverture qui présente cet album:

Émilie | aime | violet. | aime | Anatole | et | au | le | foot | jouer

Cependant, dès le début de la lecture de l'album, les élèves se sont identifié-e-s aux personnages et se sont exprimé-e-s sur leurs gouts. Dans la classe de CE1, nous avons relevé : Rafael (CE1 ♂) *« Moi j'adore les maillots de foot et j'en ai un qui est rose ! »,* Pablo (CE1) *« Moi j'aime bien le rose, j'ai un tee-shirt de cette couleur à la maison. »,* Louna (CE1) *« J'adore courir vite. »,* Mehdi (CE1) *« Lilia aussi elle joue à l'épervier avec nous dans la cour, elle fait comme Émilie.*[8]*».* Ils/Elles n'ont pas parlé de leurs émotions personnelles mais ont exprimé des généralités comme Romain (CE1) *« Les garçons sont tristes aussi, par exemple j'ai déjà vu une vidéo d'un monsieur qui pleure. ».* Dans la classe de CM1-CM2, les élèves ont répondu dans le même sens, Tom (CM2), par exemple, a dit *« C'est idiot la réaction de Sara*[9] *! Regarde, ma trousse est rose, violette et rouge ! Et alors ? C'est pas une couleur qui va dire si on est une fille ou un garçon ! »*, Alexi (CM2 ♂) *« Il y a une phrase qui dit que les gouts et les couleurs ça ne se discute pas, bah moi j'aime faire des bijoux et les gens se moquent mais je leur réponds qu'ils sont bêtes. »*, Nina (CM2) *« C'est vrai ça ! Moi j'aime porter des jupes mais regarde, toi maitresse tu nous as dit que tu portais pas souvent des robes et pourtant t'es une fille, on le sait ! ».*

[8] Émilie est un des personnages de *Fille ou garçon, et alors ?!*
[9] Sara est un personnage de *Fille ou garçon, et alors ?!*

À la fin de la lecture a été proposée une fiche bilan, permettant de retracer les éléments clés des apprentissages de cet album.


8. Observe l'illustration de la page 17.
Il n'y a que des garçons qui jouent au foot. À ton avis, pourquoi ?

- ☐ Le foot, c'est réservé aux garçons.
- ☐ Les filles n'aiment pas jouer au foot.
- ☐ Les garçons ne veulent pas que les filles jouent au foot.
- ☐ Les filles jouent au foot dans une autre partie de la cour.
- ☐ Les filles préfèrent jouer à autre chose.

Pour l'exercice 8 (Fiche Bilan), diverses réponses ont été données. En CE1, vingt élèves - sur les vingt-six ayant fait l'exercice - et en CM1-CM2, douze élèves - sur les vingt ayant fait l'exercice - ont répondu que « Les filles préfèrent jouer à autre chose. ». Nous notons qu'aucun des quarante-neuf élèves n'a coché la case « Le foot, c'est réservé aux garçons. ». Romain (CE1) a écrit sous sa réponse *« Ça dépend des gouts. »*, tout comme Lilia (CE1) *« Des fois, j'aime jouer au foot. »*. Camil (CM1 ♂) n'a rien coché et a écrit *« Toutes les activités sont réservées à tout le monde. »*, Chrys (CM1 ♂) a précisé *« Les filles n'aiment pas jouer au foot sauf Émilie et d'autres filles, ça dépend des passions de chacun. »*, Tom (CM2) nuance son propos en écrivant *« Les filles préfèrent jouer à autre chose et d'autres préfèrent jouer au foot. »*, Titouan et Mathéo (CM2) indiquent que selon eux *« Tout est faux. »*. Enfin, on notera la réponse de Gabrielle (CM2) qui pense que les garçons ne veulent pas que les filles jouent au foot car *« ils ont peur de perdre à cause d'elles. »* qui montre qu'elle a conscience des stéréotypes qui peuvent altérer l'inclusion de chacun-e.

Nous pouvons donc constater, en nous appuyant sur ces réponses, que nos élèves avaient dans un premier temps un rapport très égocentré à la question de l'égalité fille-garçon mais tendent, en séance 7, soit à la fin de l'exploitation de l'album, à généraliser[10] leurs propos pour évoquer les inégalités.

L'exercice 9 (Fiche Bilan) est une production d'écrit avec pour sujet « Fille ou garçon, qu'est-ce que ça change ? ». Les réponses restent généralisées et vont plus loin dans la réflexion. Ils/Elles ne parlent même quasiment plus de « filles » ou de « garçons » mais d'« humain-e-s » et évoquent le respect, principe fondamental pour vivre en communauté : Arda (CE1) dit *« On fait ce qui nous plait. »*, suivie par Violaine (CE1) *« On a appris qu'il n'y a pas d'activités réservées. »*, Pablo (CE1) *« On doit respecter tout le monde. »*. Lilwenn (CM1) a écrit *« On est tous des humains et on est tous égaux. Mais nous sommes tous*

[10] Nous avons choisi ce terme car les élèves sont passé-e-s du « Moi, je … » à un discours plus général : « Les filles et les garçons sont … ».

uniques. », Gabrielle (CM2) *« On est tous égaux, mais on n'a pas tous les mêmes gouts, on apprend tous ensemble et tous la même chose, pas comme avant. Avant, nous avions des écoles et des matières différentes. »*, Chrys (CM1) *« On a tous les mêmes droits, on peut tous aller à l'école. Avant, on n'était pas égaux, il y avait des écoles séparées. »*, Margot (CM1) *« Fille ou garçon, ça ne change rien parce qu'on est tous égaux et on a tous les mêmes droits donc on apprend filles et garçons et tous mélangés car quand on est petit, il faut apprendre à respecter les autres. »* et Briana (CM2) « *Ça ne change rien parce que filles et garçons on apprend la même chose. Et puis on est tous des enfants ou des adultes et ça ne change rien on est tous égaux. On a le droit d'être différent, on est comme on est. »*.

De cette fiche bilan, nous constatons une prise de conscience chez les élèves concernant la question de l'égalité. On suppose que les élèves ont su se détacher petit à petit de leurs stéréotypes et de leurs expériences personnelles et ainsi formuler des phrases plus universelles. Cependant, nous pouvons nous interroger sur la véracité de ces réponses : les élèves ont-ils/elles répondu de manière authentique ou dans l'optique de formuler une « bonne réponse » pouvant convenir aux attentes supposées des maitresses ?

2.2.2.3 Séance 8 : Hector l'homme extraordinairement fort*, de Magali Le Huche et* La catcheuse et le danseur*, d'Estelle Spagnol*

L'étude de ces ouvrages a été réalisée lors d'une même séance car nous établissons un lien entre les histoires : les personnages principaux ont des préférences pour des activités qui ne correspondent pas à l'image que l'on pourrait attendre d'eux. À travers ces lectures, nous cherchions à observer si nos élèves étaient capables de formuler des hypothèses contre-stéréotypées sur les histoires et donc de voir si les séances précédentes avaient permis de déconstruire certains de leurs stéréotypes.

À la découverte de la couverture, nous avons posé la question « Comment peut-on définir Hector ? ». Les termes utilisés par les CE1 étaient liés, d'une part, à ses caractéristiques physiques - *« musclé », « fort » et « impressionnant »* -, d'autre part, les élèves formulaient des suppositions : Nina (CE1) dit *« Il doit être méchant. »*, quant à Romane (CE1) *« Il a l'air de prévoir quelque chose [...] il fait un sourire malicieux. »*. On peut supposer que les CE1 s'appuient sur l'image physique du personnage pour déterminer son caractère car ils/elles font des inférences avec des situations qu'ils/elles ont pu rencontrer précédemment et qui les influencent inconsciemment. À l'inverse, les CM1-CM2 ont fait des hypothèses sur son métier : Raphaël (CM2 ♂) *« Je pense que c'est un déménageur vu ses gros bras. »*, Elina (CM1) *« Moi je pense plutôt qu'il travaille dans un cirque avec ce genre de*

vêtements. » et Margot (CM1) *« Peut-être qu'il est danseur parce que ses habits me font plus penser à un pantalon et des ballerines de danse. »*. Les CM1-CM2 ont plus décrit Hector selon son apparence physique notamment vis-à-vis de sa tenue vestimentaire.

Au moment de la découverte de la pièce cachée d'Hector, nous avons demandé aux élèves de formuler une hypothèse : « Quel peut-être le secret d'Hector ? Que cache-t-il ? ». Aucun-e élève de CE1 n'a imaginé que celui-ci pouvait être passionné de tricot. Pour Hamza (CE1) *« il porte un déguisement de muscle »*, *« il cache une salle de musculation »* selon Mehdi (CE1), ou encore Pablo (CE1) nous dit *« qu'il fait des potions qui le rendent plus fort. »*. Ces hypothèses semblent très liées aux images que l'on se fait habituellement d'un personnage masculin, notamment concernant la virilité. Deux CM1-CM2 ont pensé aux mêmes choses : Ludovic (CM1) *« Il boit une potion pour être hyper fort. »* et Chrys (CM1) *« Il cache un labo secret où il fait des potions pour avoir de la force. »*. Gabrielle et Raphaël (CM2) ont imaginé qu'il puisse cacher une salle de danse. Alexia (CM1) s'est interrogée sur l'orientation sexuelle d'Hector - « *Peut-être qu'il est amoureux de quelqu'un, un homme peut-être. »* - et Lilwenn (CM1) a même eu l'idée qu'il pourrait être une fille. Cependant, en grande majorité, les CM1-CM2 ont émis des hypothèses sur les divergences de gouts à l'inverse de ce qui a été constaté chez les CE1 : Margot (CM1) *« Il aime autre chose et a peur que les autres se moquent. »*, Alexi (CM2) *« Il a peur des moqueries car il aime faire des choses qu'on dit que c'est pour les filles. »* ou bien Annabelle (CM2) *« Je pense qu'il a honte, qu'il aime quelque chose qu'il pense qu'il ne faudrait pas. »*. Ils/Elles ne font pas directement référence au tricot mais orientent leurs hypothèses vers un gout pour une activité considérée comme féminine.

Suite à la révélation du secret[11], les réactions des élèves ont été toutes très empathiques : Camille (CE1 ♀) s'est exprimée *« Il se cache parce qu'il ne veut pas qu'on se moque de lui parce que c'est beaucoup les filles qui tricotent, pas des garçons. »* soutenue par Nina (CE1) *« Ceux qui se moquent doivent penser que les gens super musclés ne doivent pas tricoter. »*. Kaïs (CE1) dit même que *« Le tricot c'est bien pour entrainer ses poignets. ».* Anaïs (CM2) est tout de suite intervenue pour dire *« C'est vraiment dommage qu'il se cache parce qu'il a l'air doué et d'aimer ça ! »*, ce que Briana a validé en disant *« Oui il fait plein de créations différentes, il devrait faire tricoteur professionnel ! »*. Camil (CM1) a alors appris à tout le monde qu'il aimait tricoter lui aussi.

[11] Pour rappel, le secret d'Hector, l'homme extraordinairement fort, est qu'il est passionné de tricot.

Enfin, à la fin de la lecture, nous avons demandé aux élèves ce que leur avait appris ce livre. Concernant les CE1, Loélia (CE1) a justement résumé la situation : *« Il n'y a pas d'activités réservées pour les filles et d'autres pour les garçons. »* et a été approuvée par tou-te-s, comme Kaïs (CE1) qui a ajouté *« Oui, on peut faire ce qu'on veut, mais je le savais déjà parce que mon papy il était couturier donc des fois il faisait du tricot. »*. Chez les CM1-CM2, Loris (CM1 ♂) a dit *« On a appris que c'est mal de se moquer. »*, Mel (CM2) a ajouté *« chacun a ses gouts. »*, complété par Nathan (CM1) *« et surtout il n'y a pas de gouts de fille ou de garçon ! »*. Les CE1 comme les CM1-CM2 étaient content-e-s qu'Hector ait sauvé le cirque grâce à ses talents et surtout qu'il ait partagé son savoir avec ses collègues. Ils/Elles ont montré une forme de satisfaction en apprenant que les deux *« méchants »* se retrouvaient seuls, notamment Ludovic (CM1) *« C'est bien fait pour eux ! Ils auraient pas dû humilier Hector comme ça ! »*.

Les élèves semblent donc changer leur perception et accepter le fait qu'il n'y a pas de gouts innés selon son sexe et ainsi s'éloigner de leurs représentations initiales.

La catcheuse et le danseur, qui a été lu après *Hector l'homme extraordinairement fort*, a été l'occasion de débattre. Nous avons relevé de nombreuses réactions lors de la projection de la couverture de l'album : déjà, Violaine (CE1) disait *« Ça va être comme pour l'histoire du cow-boy et d'Hector, on va parler d'égalité. ».* Titouan (CM2) est intervenu pour dire : « *Dès le titre on sait qu'on va parler de l'égalité fille-garçon. »*. Mel (CM2) a explicité la pensée de Titouan en disant *« Oui les métiers sont inversés. »*. D'après ces réactions, nous pouvons supposer que, chez certain-e-s élèves, les lectures précédentes ont laissé des traces. Cependant, on peut aussi se demander si cela est dû au fait que les lectures étaient très rapprochées dans le temps. À l'annonce des métiers que voudrait faire Bonnie[12] - soit pirate, catcheuse, astronaute ou fleuriste -, Louna (CE1) explique *« C'est comme l'activité "Les boites des métiers", on a vu que les métiers sont pour les deux. »* (cf. Annexe 3 - État des lieux 4) et Mayssa (CE1) *« C'est normal, elle a le droit et on ne doit pas se moquer. ».* Raphaël (CM2) a dit *« Il y a d'ailleurs des pirates et des astronautes femmes. Le catch je sais pas mais après tout, pourquoi elle pourrait pas ? »*, Titouan (CM2) *« C'est des métiers qu'on croyait avant que pour les hommes. »* et Ludovic (CM1) *« Tous les métiers sont pour les deux. »*. Aux pages 4 et 5, Bonnie énumère ce qu'elle aime et n'aime pas. Mel (CM2) a d'abord dit, lors des gouts dits d'ordinaire masculins, *« Tout ce qu'elle dit c'est ce qu'on dit*

[12] Bonnie est un personnage féminin de *La catcheuse et le danseur*.

être pour les garçons. », puis est revenu sur ses dires, lors des gouts « féminins » : *« On pense que c'est pour les filles et en fait non. »*. Annabelle (CM2) a remarqué qu'elle *« n'aime pas les jeux que d'habitude les autres enfants jouent. »*.

Après la lecture du livre, Mel (CM2) a conclu en disant que *« ça montre qu'on peut tout faire si on se donne les moyens ! »*. Ludovic (CM1) a appuyé cela en ajoutant que *« oui, en s'entrainant on peut arriver à tout faire. »* et Raphaël (CM2) a surenchéri en précisant : « *En persévérant dans ses choix on réalise ses rêves et c'est ça qui est le plus important dans la vie, et ça, qu'on soit une fille ou un garçon c'est peu importe ! »*. Enfin, Alexia (CM1) a tenté d'extraire une morale : *« Grâce à Bonnie et Kim, même Billy finit par faire le spectacle alors qu'il s'était moqué ! Ils ont réussi à lui montrer que ça sert à rien et qu'il y a pas des rôles de filles et de garçons ! »*.

On peut alors se dire que les élèves ont changé leurs perceptions initiales et que la séquence menée a eu un effet positif sur les stéréotypes inconscients. Toutefois, il serait intéressant de réitérer l'expérience quelques mois plus tard afin de constater si les effets escomptés sont durables. Au fil des lectures, les élèves ont acquis des capacités de réflexion afin de mieux interroger les textes. Ils/Elles ont développé leur esprit critique. Cependant, nous savons que cette évolution des attitudes peut être temporaire et cela suscite des interrogations : si nous travaillons sur un nouvel album, les élèves seront-ils/elles en capacité de formuler des hypothèses contre-stéréotypées ? Ou adopteront-ils/elles des comportements similaires à ceux vus avant l'expérimentation ?

2.2.2.4 Séances 9 à 14 : Création de l'album

Tout ce travail mené avec les élèves avait pour vocation de déconstruire leurs stéréotypes et leur ouvrir les champs des possibles. Nous avons décidé de conclure la séquence par la création d'un album en collaboration avec les deux classes. C'est l'aboutissement du travail mené que l'on peut considérer comme une forme de support « d'évaluation » car ce livre est le reflet de l'état post-séquence, de leurs représentations et ainsi nous montre si la lecture de ces albums contre-stéréotypés a servi à quelque chose ou non. On pourra ainsi le constater au travers des phrases imaginées par les élèves et les illustrations qui présentent des éléments pouvant le prouver - notamment dans le choix des couleurs par exemple -. Une prise de conscience est difficilement évaluable, ce n'est pas une

compétence scolaire quantifiable : un réel changement peut s'engendrer seulement avec une diversité d'activités menées à travers toutes les classes.

La séquence mise en place pour la création de l'album et l'album sous format de livre numérique peuvent être trouvé-e-s en annexe 4 et à l'adresse suivante : https://miniurl.be/r-1nba (cf. Annexe 5).

2.2.3 Recul critique

- Afin de provoquer un réel changement dans l'esprit des élèves, cette thématique devra être abordée tout au long de leur scolarité. Or, selon les enseignant-e-s et l'intérêt qu'ils/elles portent à cette thématique, elle sera plus ou moins traitée. Nous n'avons donc aucune idée de l'impact de ce travail à long terme.
- Il n'en reste pas moins que nous sommes conscientes que les stéréotypes continueront d'être véhiculés par divers biais, la culture des parents est un facteur sur lequel il nous est impossible d'avoir un impact. Nous avons d'ailleurs eu le retour de la maman d'un élève de CE1 : celle-ci était inquiète de peur que son fils devienne « homosexuel » car il voulait porter un tee-shirt rose suite à notre travail en classe.
- Aussi, nous sommes deux femmes et cela a pu influencer les élèves. Il aurait été intéressant de voir la réaction des élèves face à un homme : les réponses auraient-elles été plus ou moins diversifiées comme ce fut ici le cas ?
- En outre, nous sommes conscientes qu'au-delà des matériaux utilisés, les consignes et les termes que nous utilisons peuvent avoir un impact sur les représentations genrées des élèves. Nous devons perpétuellement nous questionner sur l'image que nous véhiculons à travers nos dires et nos actions. Nous restons un exemple pour ces jeunes apprenant-e-s. Il ne faut pas seulement repenser les supports mais repenser aussi notre propre posture.
- Toutefois, on notera que certain-e-s élèves des deux classes sont sorti-e-s de la « honte » en expliquant qu'ils pratiquaient une activité qu'ils/elles intériorisaient comme étant faite pour l'autre sexe.

En somme, l'hypothèse, que nous avions posée selon laquelle la lecture d'albums de jeunesse non-stéréotypés permettrait de changer les représentations que peuvent avoir les élèves, n'est pas totalement confirmée. En effet, bien que cela ait eu un impact important sur leurs représentations genrées lors de la séquence, nous remarquons que les élèves de CE1, malgré une prise de conscience, reviennent de manière inconsciente à leurs représentations initiales tandis que ceux/celles de CM font vivre cette égalité dans leur quotidien : ils

reprennent enfants comme adultes quand un stéréotype est prononcé - par exemple lors d'une intervention d'une bénévole pour faire découvrir le Scrabble, celle-ci a dit *« Les hommes sont plus dangereux au volant. »* et plusieurs élèves, dont Margot, Robin et Raphaël notamment, ont crié au stéréotype -, utilisent de plus en plus l'écriture égalitaire, etc. On peut donc supposer qu'une certaine maturité est nécessaire pour permettre un changement. Or, il est nécessaire de nuancer nos propos : cette expérimentation n'a eu lieu que sur une courte période et il est donc impossible de prévoir l'impact sur le long terme.

2.3 Propositions

Pour ce mémoire, nous avons axé nos recherches en lien avec la thématique des métiers et l'influence de la littérature de jeunesse chez les plus jeunes. Bien d'autres sujets pourraient être abordés pour poursuivre la présente recherche. Nous chercherons à proposer dans cette sous-section des pistes de recherches complémentaires sous forme de liste non-exhaustive. Il s'agira de sujets que nous aimerions traiter au cours de notre carrière dans l'enseignement.

1. Un lien avec les religions. En effet, en partant, par exemple, de deux faits d'actualités comme le débat autour de la question du mariage pour tous et le port du voile intégral, il serait intéressant d'étudier l'impact qu'ont les religions dans les avancées en matière d'égalité fille-garçon - tout en garantissant un cadre neutre, objectif et dans le respect de l'opinion de chacun-e -.

2. Un lien avec la laïcité. En concordance avec la première proposition, la laïcité est une valeur de la République française qui garantit, notamment, la liberté de conscience. Il serait alors utile de montrer comment la laïcité a tenu un rôle dans l'évolution de l'égalité fille-garçon, notamment avec le point 9 de la Charte de la laïcité qui précise que la laïcité garantit l'égalité entre les filles et les garçons (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013a).

3. Une approche par l'institutionnalisation des définitions de « sexe », « identité sexuée » et « orientation sexuelle ». En effet, la distinction entre ces trois termes n'est pas connue de tou-te-s et permettrait d'aborder la question d'un point de vue large et pas seulement biologique – « on est une fille parce qu'on a un vagin et un garçon parce qu'on a un pénis » -. Cela peut être notamment travaillé avec des élèves de cycle 4 en Sciences de la Vie et de la Terre lors d'une séquence sur la reproduction et la sexualité.

4. Une approche par l'enseignement de l'Histoire. Intégrer les grandes figures féminines dans les leçons d'Histoire serait l'occasion de montrer aux élèves que les femmes ont toujours tenu un rôle actif dans les différents tournants de l'Histoire. Par exemple, aborder les figures de

Catherine de Médicis ou Jeanne d'Arc ou plus récemment, l'importance des actions des femmes pendant la Seconde Guerre Mondiale - celles qui transmettaient les messages pendant la Résistance, celles qui combattaient, etc. -. On peut aussi citer des hommes ayant contribué à favoriser l'égalité entre les sexes.

5. Une étude sur les manuels scolaires sexués. Les manuels scolaires, à l'instar des albums de jeunesse, sont des supports utilisés au quotidien dans l'enseignement et permettent de construire, de manière inconsciente, les représentations des plus jeunes. Ainsi, faire des recherches sur l'évolution de la place de l'homme et de la femme dans les manuels scolaires pourrait donner un aperçu large de la prise en compte de l'évolution de l'égalité fille-garçon. Il s'agirait alors de s'interroger sur les stéréotypes véhiculés par ces manuels. Par exemple, on pourrait imaginer une activité sur l'identification de la part du masculin et du féminin dans les manuels par les élèves, ainsi ils/elles seraient sensibilisé-e-s dès le début d'année aux représentations véhiculées dans leurs propres outils de travail.

6. Un lien avec le sport. Les matchs de sport diffusés dans les médias - télévision, radio, etc. - sont essentiellement à caractère masculins. En effet, il suffit d'allumer sa télévision pour constater que peu de matchs d'équipes féminines sont diffusés sur les chaines gratuites tandis que les matchs d'équipes masculines sont largement relayés sur les canaux. Il s'agirait aussi de comparer l'audience entre un match de football - par exemple - de l'équipe française masculine et un de l'équipe française féminine. En outre, les entraineurs ou directeurs de clubs sont majoritairement des hommes. Se pose alors la question du message véhiculé par les médias et l'impact que cela peut avoir dans le développement de l'enfant, prenant en compte le fait que la télévision est devenue un média de masse du fait qu'une très grande partie des foyers en France en est équipée. On peut notamment, à travers des séquences en EPS, faire prendre conscience aux élèves qu'à l'école il n'y a pas de distinction entre les filles et les garçons dans la pratique. En effet, nous devons proposer aux élèves un panel d'activités physiques et sportives varié et mixte.

7. Un lien avec le harcèlement. Travailler autour de la problématique du harcèlement, d'abord d'un point de vue général puis en entonnoir pour arriver au harcèlement dû au sexe des personnes en passant par le harcèlement au travail ouvrirait sur la question de l'égalité fille-garçon. En effet, constater que le harcèlement, sous toutes ses formes, est un problème majeur dans notre société permettrait de faire le lien avec les problèmes que peuvent poser l'égalité fille-garçon. Dès le cycle 2, les programmes préconisent d'aborder cette problématique en classe afin de sensibiliser les élèves. Il n'en reste pas moins que le sujet traité sera adapté à la maturité et l'âge des enfants.

Conclusion

Ce mémoire de recherche avait pour vocation première de déterminer si l'utilisation en classe d'albums contre-stéréotypés pouvait influencer les représentations genrées d'élèves entre 7 et 11 ans. Nous avons tout d'abord cherché à savoir si nos élèves étaient empreint-e-s de stéréotypes de genre. En effet, notre recueil de données nous a montré, qu'effectivement, des stéréotypes étaient bel et bien présents dans leurs représentations.

Malgré cela, nous avons pu constater une grande ouverture d'esprit de leur part. Suite à la lecture d'albums contre-stéréotypés, les élèves ont su nuancer leurs propos par rapport à leurs premières représentations. Les albums ont été des supports privilégiés pour entamer la discussion autour de domaines variés : métiers, activités domestiques, activités sportives et loisirs. Les élèves ont conclu sur le fait qu'aucun de ces domaines ne pouvait être catégorisé comme réservé aux garçons ou aux filles.

Suite à notre expérimentation, nous pouvons affirmer que la lecture d'albums a amené, du moins sur l'instant, les élèves à réfléchir sur leurs conceptions.

Bien sûr, il est nécessaire de préciser que l'âge des élèves a une influence sur leurs représentations : on peut supposer que cela est dû aux différences de connaissances sur le monde. En effet, au cycle 2, les élèves ont eu une réflexion sur la question de l'égalité fille-garçon mais sont vite revenu-e-s à leurs représentations initiales. Or, au cycle 3, les élèves ont eu tendance à réinvestir ce qu'ils/elles avaient appris plus facilement. Cette expérimentation nous pousse à nous interroger sur la pérennité de ces changements : la modification des représentations des élèves perdura-t-elle dans le temps ? Est-elle influencée par l'âge des élèves ? Comment l'École peut-elle s'assurer de l'effet durable de telles expérimentations ? Il en va de soi que les enseignant-e-s devraient travailler en équipe afin d'assurer une continuité de la sensibilisation. Cela pourrait être un axe du projet d'école pour permettre d'évaluer sur du long terme l'évolution des mentalités.

Fondamentalement, grâce à ce mémoire, nous avons travaillé autour de notre positionnement professionnel et notre posture d'enseignantes. Ce mémoire ne nous a pas laissées indemnes, en effet, il a changé notre vision de la pratique. Il a fait de nous de « nouvelles personnes » et a impulsé chez nous le sentiment que nous sommes responsables et garantes de cette thématique forte qu'est l'égalité fille-garçon. Nous espérons que cette séquence, que nous avons conçue, pourra être réinvestie par d'autres enseignant-e-s et transposée à d'autres niveaux de classe. Nous nous sentons désormais impliquées par cette question et ferons en sorte, à l'avenir, d'enclencher une dynamique dans nos écoles. Nous

avons compris l'importance de prendre du recul sur les termes employés en classe face à nos élèves et d'utiliser des supports d'enseignement pouvant prôner l'égalité fille-garçon - ne pas systématiquement associer « père » à « jardinage », par exemple, pour un problème mathématique -. D'une manière générale, l'utilisation du féminin n'est employée qu'à des fins de sensibilisation aux accords en genre à travers des leçons de français. « Le masculin l'emporte sur le féminin » est une règle imposée qui mériterait d'être reformulée afin de penser au masculin ET au féminin, ce dès le plus jeune âge en sensibilisant à l'écriture égalitaire pour penser un monde mixte. En effet, en écartant cette règle, les élèves n'intégreraient pas inconsciemment l'idée selon laquelle l'homme est supérieur à la femme car comme le dit Eliane Viennot « Quand on parle au masculin, on pense au masculin » (Viennot, 2017). L'institutionnalisation de l'écriture égalitaire permettrait de promouvoir l'égalité entre les hommes et les femmes : symboliquement, les femmes seraient intégrées au même titre que les hommes dans la langue française. Enfin, nous ne pouvons nous substituer à l'éducation des parents mais nous nous devons, dans l'exercice de notre métier, favoriser un cadre « égalitaire » au sein de la classe et de l'école pour le bien-être et le développement serein de tout-e un-e chacun-e.

Pour conclure, le fait d'avoir travaillé en binôme nous a permis de construire une séquence de dix-neuf séances : nos idées respectives se sont complétées petit à petit. Cela a été très formateur de devoir argumenter nos choix et s'adapter aux vouloirs de chacune. Nous pensons que sans cela, le travail n'aurait, à ce jour, pas cette forme ni tant d'apports. Cela nous prouve qu'en travaillant en équipe, chacun-e apporte ses connaissances et contribue à la mise en oeuvre d'un projet plus construit et cohérent.

Bibliographie

Albums utilisés dans le cadre de la séquence

▲ Fred L. (2015). *Le meilleur cow-boy de l'Ouest*. Nice : Tom'poche. (Édition originale : Talents Hauts, 2008)

▲ Le Huche, M. (2008). *Hector l'homme extraordinairement fort*. Paris : Didier Jeunesse.

▲ Richard, É. (2016). *Fille ou garçon, et alors ?!* (et fichier pédagogique). Paris : MDI-Nathan.

▲ Roger, M-S. & Sol, A. (2009). *À quoi tu joues ?* Paris : Éditions Sarbacane.

▲ Spagnol, E. (2010). *La catcheuse et le danseur*. Vincennes : Talents Hauts. (côte BUPE Grenoble : A SPA)

Ouvrages

▲ Béhotéguy, G. & Connan-Pintado, C. (2014). *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse : France 1945-2012*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.

▲ Dafflon Novelle, A. (2006). *Filles-garçons : socialisation différenciée ?*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble. (côte BUPE Grenoble : 305.07 DAF)

▲ Devriésère, V. (2016). *Littérature de jeunesse et stéréotypes d'Européens*. Paris : L'Harmattan. (côte BUPE Grenoble : 028.5 DEV)

▲ Dhordain, E. & Stephan, T. (2014). « Les métiers n'ont pas de sexe » : un réseau alsacien. In F. Hauwelle, M-N. Rubio & S. Rayna (Eds). *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*, (pp. 129-142). Toulouse : Éditions érès. (côte BUPE Grenoble : 305.07 HAU)

▲ Magana, J. (2014). *Comment parler de l'égalité filles-garçons aux enfants*. Paris : Le baron perché. (côte BUPE Grenoble : D305)

Articles

▲ Benardi L., Magnetto P., Miquel P. & Solunto V. (11 décembre 2017). Filles garçons l'égalité c'est gagnante-gagnant, *Fenêtres sur cours, SNUIpp FSU, Hebdomadaire n°442*, 12-17.

▲ Brugeilles, C., Cromer, I., & Cromer, S. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre, *Population, 57 (2)*, 261-292.

▲ Morin-Messabel, C. & Salle, M. (dir.) (2013). À l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire, *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, (184)*, 129-130.

▲ Ochman, J. M. (1996). The effects of nongender-role stereotyped, same-sex role models in storybooks on the self-esteem of children in grade three. *Sex Roles, 35(11-12)*, 711-735.

▲ Scott, K. P., & Feldman-Summers, S. (1979). Children's reactions to textbook stories in which females are portrayed in traditionally male roles. *Journal of Educational Psychology, 71(3)*, 396.

▲ Viennot, E. (11 décembre 2017). Quand on parle au masculin, on pense masculin, *Fenêtres sur cours, SNUIpp FSU, Hebdomadaire n°442*, 30.

Sitographie

▲ Académie française (10 octobre 2014). La féminisation des noms de métiers, fonctions, grades ou titres - Mise au point de l'Académie française. Repéré à http://www.academie-francaise.fr/actualites/la-feminisation-des-noms-de-metiers-fonctions-grades-ou-titres-mise-au-point-de-lacademie

▲ Dumont, F. (octobre 2013). Littérature de jeunesse et genre. Repéré à https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/societe-de-linformation/le-monde-du-livre-et-de-la-presse/litterature-de-jeunesse/reflexions/litterature-de-jeunesse-et-citoyennete/litterature-de-jeunesse-et-genre.html

▲ Ministère de l'Éducation nationale (6 septembre 2013a). Charte de la laïcité à l'École. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73659

▲ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (février 2017). Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur. 2017. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/23/5/depp-filles-et-garcons-2017_727235.pdf

▲ Ministère de l'Éducation nationale (13 mars 2015a). Programme d'enseignement de l'école maternelle. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

▲ Ministère de l'Éducation nationale (25 juin 2015b). Programme d'enseignement moral et civique. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158

▲ Ministère de l'Éducation nationale (18 juillet 2013b). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat de l'éducation. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

▲ Ministère des Droits des femmes (2011). Chiffres-clés 2011. L'égalité entre les femmes et les hommes. Repéré à http://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/wp-content/uploads/2012/03/Chiffres_cles-egalite-2011.pdf

▲ Ministère des Droits des femmes (2017). Chiffres-clés - Édition 2017. Vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes : les chiffres-clés de 2017. Repéré à http://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/wp-content/uploads/2017/03/Chiffres-cles-2017_PDF-pour-mise-en-ligne.pdf

Annexes

<u>Annexe 1</u> : Les programmes officiels (résumés) de l'Éducation Nationale.

Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
3. Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble [...] L'école maternelle construit les conditions de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons. 2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique La participation de tous les enfants à l'ensemble des activités physiques proposées, l'organisation et les démarches mises en œuvre cherchent à lutter contre les stéréotypes et contribuent à la construction de l'égalité entre filles et garçons.	*Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres* 2/ Connaitre quelques principes et valeurs fondateurs d'une société démocratique. OE[13] : * L'égalité de droit entre les femmes et les hommes.	*Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres* 1/b Respecter tous les autres et notamment appliquer les principes de l'égalité des femmes et des hommes. OE : * L'égalité entre les filles et les garçons. * La mixité à l'école. * L'égalité des droits et la notion de discrimination.	*Le jugement : penser par soi-même et avec les autres* 1/a Expliquer les différentes dimensions de l'égalité, distinguer une inégalité d'une discrimination. OE : * Les différentes dimensions de l'égalité. * Les différentes formes de discrimination (raciales, antisémites, religieuses, xénophobes, sexistes, homophobes…).

<u>Annexe 2</u> : Supports : Le questionnaire (Les habitudes des enfants en 2018) donné aux élèves (cf. Annexe 3 - État des lieux 1) et les fleurs du vocabulaire à remplir (cf. Annexe 3 - État des lieux 4).

Questionnaire :

Les habitudes des enfants en 2018

À l'école

1) Quelle est ta matière préférée ?

☐ Le français ☐ La musique ☐ La géographie ☐ Les sciences

☐ Les mathématiques ☐ Les arts plastiques ☐ L'histoire ☐ Le sport

☐ L'anglais ☐ L'histoire de l'art ☐ L'enseignement moral et civique

2) À quoi joues-tu à la récréation ? _____

_____

Après l'école

3) Fais-tu une activité dans une école ou dans un club après l'école ?

Sport : _____

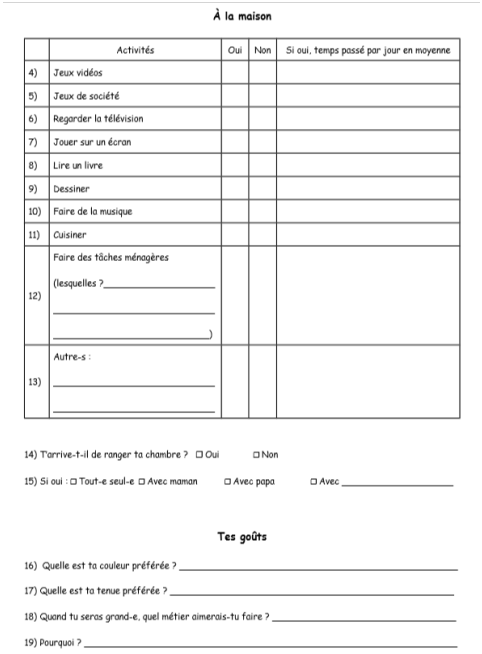
_____

Musique : _____

_____

Autre-s : _____

_____



À la maison

	Activités	Oui	Non	Si oui, temps passé par jour en moyenne
4)	Jeux vidéos			
5)	Jeux de société			
6)	Regarder la télévision			
7)	Jouer sur un écran			
8)	Lire un livre			
9)	Dessiner			
10)	Faire de la musique			
11)	Cuisiner			
12)	Faire des tâches ménagères (lesquelles ?_____ _____ _____)			
13)	Autre-s : _____ _____			

14) T'arrive-t-il de ranger ta chambre ? ☐ Oui ☐ Non

15) Si oui : ☐ Tout-e seul-e ☐ Avec maman ☐ Avec papa ☐ Avec _____

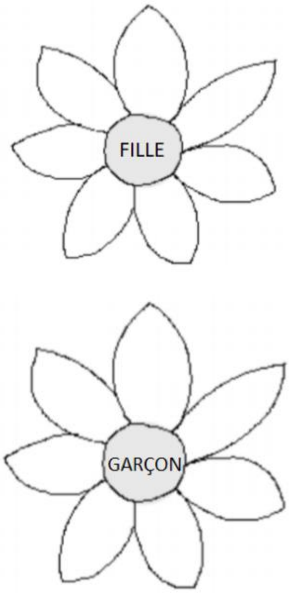
Tes goûts

16) Quelle est ta couleur préférée ? _____

17) Quelle est ta tenue préférée ? _____

18) Quand tu seras grand-e, quel métier aimerais-tu faire ? _____

19) Pourquoi ? _____



[13] OE = Objets d'enseignement

<u>Annexe 3</u> : La séquence pédagogique menée dans les deux classes.

L'égalité fille-garçon dans la littérature de jeunesse autour de la thématique des métiers				
Séquence *transdisciplinaire*		<u>Domaines du socle</u> : 1, 2 et 3	<u>Périodes de réalisation</u> : 3 et 4	<u>Nombre de séances</u> : 15
<u>Objectif final</u> : Réaliser un album sur le thème de l'égalité fille-garçon en collaboration avec les deux classes.				
Séances	**Disciplines**	**Activité(s)**	**But de l'activité**	**Matériel principal[14]**
État des lieux 1		Remplir un questionnaire intitulé « Les habitudes des enfants en 2018 ».	Recueillir des informations sur les habitudes des enfants.	* Questionnaires
État des lieux 2	* Écoute et compréhension (Français) * Langage oral (Français) * EMC + CM : * Production d'écrit	Discussion (CE1) / Production d'écrit (CM) après la lecture par la PE d'histoires inventées où le prénom du personnage principal est mixte.	Faire émerger les représentations qu'ont les élèves et constater l'impact que peuvent avoir les stéréotypes sur eux au regard de leurs réponses.	* Histoires inventées avec des prénoms mixtes
État des lieux 3	* EMC + CM : * Production d'écrit	Débat autour des questions : « Qu'est-ce qu'une fille ? Qu'est-ce qu'un garçon ? »		* Affiches collecte
État des lieux 4	* Vocabulaire (Français)	« Les fleurs du vocabulaire » Travail autour du champ lexical et les connexions entre les mots.	Percevoir ce que les élèves associent au nom « fille » et au nom « garçon ».	* Fiches avec deux fleurs contenant les noms « fille » et « garçon »
Séances 1 et 2	* Lecture / Écoute et compréhension (Français) * Littérature * Production d'écrit	Lecture de l'album *Le meilleur cow-boy de l'ouest* de Fred L. et débat autour de celui-ci. Fiche-portrait du cow-boy avant la découverte du sexe du personnage.	Aller à l'encontre des stéréotypes en présentant un héros aux qualités dites masculines qui est en réalité une fille.	* Album * Fiche portrait

[14] Nous ne détaillerons ici que le matériel principalement utilisé et ne mettrons donc pas les matériels « secondaires » tels que les feutres, les feuilles blanches, etc.

Séance 3	* EMC * Vocabulaire (Français)	« Les boites des métiers » - CM : Fiche d'activités pour état des lieux (les noms des métiers sont-ils au masculin ou féminin selon le métier ?). - Classement dans des boites suivant s'il est « féminin » ou « masculin » ou « les deux ». - Débat lors du dépouillement. - Remplissage d'un tableau avec une colonne au féminin et au masculin.	Faire découvrir aux élèves des métiers et leur(s) intitulé(s) dans les deux genres.	* Boites * Étiquettes définitions * Fiches d'activités
Séances 4 à 7	* Français (étude de la langue, écriture, lecture et compréhension, langage oral) * Littérature * EMC	- Lecture de l'album *Fille ou garçon, et alors ?!* d'Élodie Richard. - Exploitation du fichier pédagogique des éditions MDI et Nathan (questions de compréhension, lecture d'images, grammaire, vocabulaire, production d'écrits, débats en EMC etc.)	Institutionnaliser le savoir et permettre aux élèves de s'exprimer autour de la question de l'égalité fille-garçon en s'appuyant sur un album de jeunesse.	* Album * Fichier pédagogique
Séance 8	* Lecture / Écoute et compréhension (Français) * EMC	Débat autour de deux albums : - *Hector l'homme extraordinairement fort* de Magali Le Huche - *La catcheuse et le danseur* d'Estelle Spagnol	Faire découvrir aux enfants, à travers la littérature de jeunesse, des personnages qui déconstruisent des stéréotypes de par leurs activités généralement assignées à l'autre sexe.	* Albums
Séance détachée	* EMC	Travail autour de ce qu'est un stéréotype.	Institutionnaliser le savoir.	* Vidéo * Leçon
Séances 9 à 14 *(Déroulé détaillé en annexe 4)*	* Arts plastiques * Écriture	Construction d'un album (textes et illustrations) par les élèves autour de la thématique des métiers. Rencontre entre les deux classes pour la mise en commun du travail effectué.	Mettre les élèves en posture d'auteur-es et d'illustrateurs/illustratrices et les rendre acteur-es de leurs apprentissages.	* Modèles silhouettes * Modèle double-page * CM : Livret « Du manuscrit au livre »

<u>Annexe 4</u> : La séquence « Création d'un album » autour de la question de l'égalité fille-garçon avec pour thématique « Les métiers du quotidien ».

Séquence Français
Domaines du socle : 1, 2, et 3

L'égalité fille-garçon dans la littérature de jeunesse
(Période 4 - 6 séances)

Cycle 2. CE1. (Mme Aromatario)
Cycle 3. CM1-CM2. (Mme Weber)

<u>Objectif final</u> : Réaliser un album sur le thème de l'égalité fille-garçon en collaboration avec les deux classes.

NB : → Le PE prend des notes des réactions des élèves tout au long de la séquence
La séance détachée et les séances 1 à 5 sont faites dans les deux classes de manière distincte dans le but de procéder à une mutualisation lors de la rencontre inter-classes qui se tiendra en séance 6. Idéalement, toute cette séquence devrait se faire en collaboration totale entre les deux classes, mais d'un point de vue organisationnel, financier et de calendrier, une seule rencontre n'a pu être mise en place (Les deux écoles étant éloignées l'une de l'autre, d'autres rencontres n'étaient pas envisageables.)

Séance	Déroulement	Tps	Matériel
Séance décrochée **Les stéréotypes**	Travail autour de ce qu'est un stéréotype ● Visionnage de la vidéo d'1jour1question : <u>https://www.1jour1actu.com/info-animee/cest-stereotype/</u> ● Donner la définition d'un stéréotype (⇒ Trace écrite) ● Écrire sur une affiche des exemples de stéréotypes donnés par les élèves.	15'	- Feuille A3 - Trace écrite pouvant être complétée

Séances	Déroulement	Tps	Matériel
Séance 1 **Présentation du projet d'écriture « Se mettre dans la peau des différents acteurs participant à la réalisation d'un livre »**	<u>Introduction</u> : Présenter de manière concise ce qui va être fait 1) Partir de la frise qui montre l'évolution du projet sur l'égalité fille-garçon → Rappel de ce qu'on a déjà fait. 2) « Vous avez appris un certain nombre de choses autour de la thématique de l'égalité fille-garçon à travers la littérature (différents albums). L'aboutissement de notre travail sera la création d'un petit album imagé. Il sera construit avec une autre classe. » 3) Compléter la frise avec affiche concernant la création de l'album.	5'	- Frise affichée - Affiche création

<table>
<tr>
<td></td>
<td>
<u>Étape 1</u> : Donner du sens à la création
Faire une affiche-collecte avec les réponses des élèves à diverses questions :
★ À quoi ce livre va-t-il servir ?
★ Pour qui va-t-on faire ce livre ?
★ Pourquoi faire un album ?
But : Permettre de montrer qu'on écrit pour être lu et faire passer un message. Les élèves comprennent alors qu'ils ne vont pas seulement écrire pour la maitresse mais qu'ils seront mis en posture d'auteur-e-s : leurs textes seront lus par des lecteurs.
</td>
<td>5'</td>
<td>- Feuilles A3
- Feutres</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>
<u>Étape 2</u> : Définir les rôles et étapes de conception d'un album + composition d'un album
Faire une affiche-collecte sur les acteurs participant à la réalisation d'un livre (faire émerger les notions d'auteur-e, illustrateur/illustratrice, correcteur/correctrice, éditeur/éditrice, etc.) + une autre sur les différentes parties qui composent un album (faire émerger les notions de pages, couverture, illustrations, histoire, titre, etc.)
<table>
<tr><th>CE1</th><th>CM</th></tr>
<tr><td><u>Oral - collectif</u> (20') : Affiche sous forme de carte mentale avec le nom des différent-e-s acteurs/actrices et des différentes parties d'un livre</td><td><u>Écrit - individuel</u> (5') : Jogging d'écriture (Consigne : « Un livre c'est … »)
<u>Oral - collectif</u> (10') : Affiche-collecte des mots/concepts donnés par les élèves
<u>Oral - collectif</u> (plusieurs séances) : Lecture du livret construit à partir du livre Comment naissent les livres ? d'Hélène Montarde / Compléter l'affiche-collecte au fur et à mesure avec vocabulaire spécifique*</td></tr>
</table>
* Un travail plus approfondi sur le vocabulaire de l'édition sera mené avec les CM au vu de leur âge plus avancé et de l'importance de savoir le chemin entre le manuscrit et l'objet-livre.
Quoiqu'il en soit, les mêmes notions seront à faire émerger dans les deux classes, de manière adaptée.
</td>
<td>←</td>
<td>- Feuilles A3
- Feutres

CM : Livrets Du manuscrit à l'objet-livre</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>
<u>Étape 3</u> : Présenter le thème exploiter dans notre album : Les métiers
Revenir sur les albums travaillés en amont. « Nous avons lu plusieurs albums sur l'égalité fille-garçon. De quoi d'autre traitent ces albums ? » (Réponse attendue : thématique des métiers) « Nous avons appris que l'école permettait de s'instruire pour pouvoir choisir plus tard le métier de son choix, c'est pourquoi nous allons créer cet album avec une autre classe autour de cette thématique importante, pour faire partager à d'autres classes ce que nous avons appris : que nous sommes tous égaux, filles ou garçons, et que nous pouvons faire le métier qui nous
</td>
<td>3'</td>
<td>/</td>
</tr>
</table>

	plait, quel que soit notre sexe. »		
	<u>Étape 4</u> : Présenter un modèle d'une double page de l'album *Choix des enseignantes : proposer aux élèves un modèle à compléter pour les guider et garder une cohérence au sein de l'album.* Présenter un modèle en format A3 d'une double page « type » avec les différents éléments qui la composent : ★ Page de gauche : le métier au masculin + la demi-silhouette « garçon » ★ Page de droite : le métier au féminin + la demi-silhouette « fille » *NB : la demi-silhouette est vierge : il s'agit du contour d'un personnage « neutre » qui servira de point de départ mais qui sera personnalisé par les élèves. Les demi-silhouettes ne sont empreintes d'aucun signe distinctif avant d'être distribuées aux élèves : la même silhouette est proposée, que ce soit pour imager le métier au masculin ou au féminin.* ★ Des phrases stéréotypées (ex : Les garçons n'aiment pas la danse) ★ Des phrases-réponses pour contrer ce stéréotype (ex : Les meilleurs chorégraphes sont des hommes) ★ Une phrase d'accroche (qui sera la même, inscrite sur chacune des doubles pages)	10'	- Modèle - Affiche avec les points à respecter (à mettre obligatoire ment dans chaque double page)
	<u>Étape 5</u> : Proposer des phrases d'accroche Faire un premier vote collectif au sein de la classe (vote collectif fait en séance 6 = retenir 3 phrases)		
	<u>Étape 6</u> : Choisir les métiers à exploiter dans l'album *NB : Les métiers seront communs aux deux classes.* « Nous allons choisir tous ensemble (avec l'autre classe aussi) douze métiers. Nous en avons déjà vu beaucoup à travers nos différentes lectures ainsi que lors de l'activité "Les boites des métiers". Vous devez maintenant choisir un métier sur lequel il vous plairait de travailler ou un métier du quotidien dont vous étiez persuadé-e-s au départ qu'il était pour les filles ou à l'inverse pour les garçons. Vous allez mettre votre idée dans l'urne. Ensuite, avec la maitresse de l'autre classe, nous ouvrirons les deux urnes et verrons les métiers les plus récurrents. Attention, vous devez mettre le nom d'un métier du quotidien, c'est-à-dire un métier que l'on peut voir tous les jours, que tout le monde est susceptible de connaitre. »	5'	- Bulletins de vote - Urne
Séances 2 et 3 **« Commençons à construire notre album »**	<u>Introduction</u> : Expliquer les conditions de réalisation 1) Donner les binômes/trinômes de travail et le métier sur lequel ils vont travailler (Affiche où sont recensés les prénoms et métiers pour que les élèves puissent s'y référer dès qu'ils ont besoin) 2) Expliquer aux élèves que chacun proposera ses phrases en rapport avec le métier sur lequel il doit travailler ainsi que ses illustrations mais que du fait que la réalisation d'une double page se fera par groupe de quatre/cinq, il ne sera pas possible	15'	- Affiche répartition des binômes / trinômes et métier à travailler - Affiche étapes - Photos et dessins des

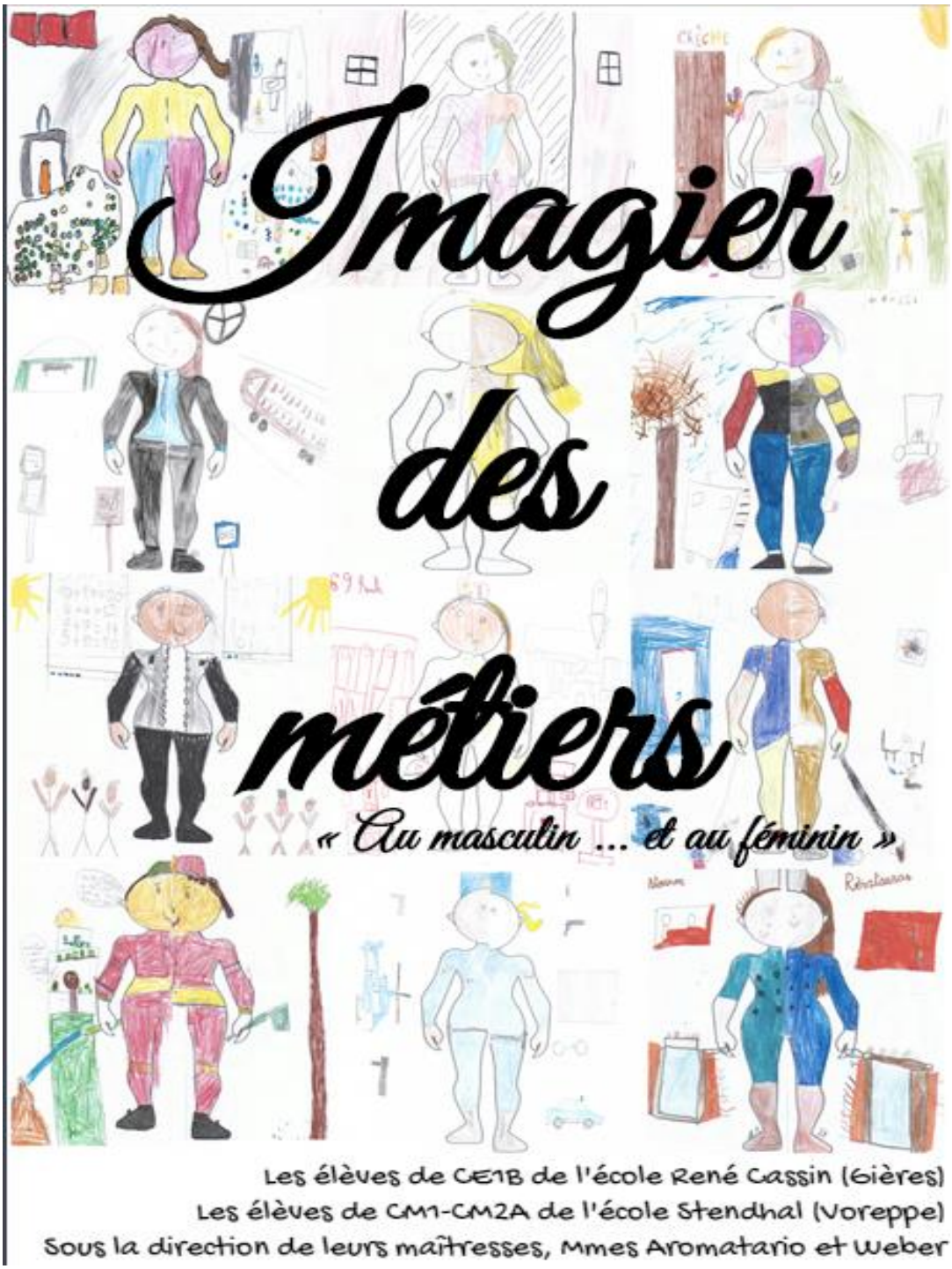
	d'intégrer tous les travaux. Pour que les choix soient faits de manière objective, il sera demandé à un autre groupe de sélectionner les textes et illustrations qui seront dans l'album. Expliquer que c'est aussi ça le travail de groupe : faire des concessions et accepter le travail d'autrui. 3) « Nous travaillerons en deux ateliers pour cette séance et la séance prochaine : un atelier "Être auteur-e" et un atelier "Être illustrateur/illustratrice". » → *Présenter le travail attendu dans les deux ateliers notamment au niveau de l'atelier d'arts pour permettre une réelle autonomie* Questions posées pour orienter la construction du savoir : ★ À quoi sert une illustration ? *(imager le texte, compléter le texte / apporter une information supplémentaire, s'opposer au texte, s'alterner avec le texte [une information dans le texte, une différente dans l'illustration])* ★ À votre avis, à quoi doit penser un-e illustrateur/illustratrice quand il fait les dessins d'un album ? Que doit-il faire ? ⇒ Faire une affiche pour procéder étape par étape 1. Je réfléchis à ce que je voudrais faire avant de commencer : « Sur quel métier je travaille ? Qu'est-ce que je voudrais montrer à mes lecteurs ? » → Tout au long de ma création, je me demande « Mes dessins sont-ils en lien avec le métier ? Est-ce que je suis encore dans le thème ? » 2. Je vais m'aider en regardant les photos et dessins des métiers qui sont posés sur la table. 3. Je dessine au <u>crayon à papier</u> sans appuyer pour pouvoir gommer si besoin. 4. Quand je suis satisfait de mon travail, je colorie aux crayons de couleur sans dépasser. 5. Je pense à remplir toute ma feuille, je suis attentif/attentive aux détails. 4) Afficher le modèle de la double page et l'affiche avec les points à respecter. 5) Donner les groupes de répartition des ateliers.		métiers - Modèle - Affiche avec les points à respecter (à mettre obligatoire ment dans chaque double page)
	La classe sera divisée en deux ateliers : « Être auteur-e » et « Être illustrateur/illustratrice » Le fait de travailler en ateliers permet à l'enseignant de laisser les élèves en posture de lâcher-prise apparent (autonomie) et d'accompagner davantage les élèves qui sont en atelier d'écriture.		
	Atelier « **Être auteur-e** » (avec PE) : Produire (en binôme) une phrase stéréotypée sur un métier + une phrase pour déconstruire ce stéréotype <u>Étape 1</u> : Lecture magistrale de l'album *À quoi tu joues ?* <u>Étape 2</u> : Rappel de ce qu'est un stéréotype (cf. Séance détachée) → Réinvestissement *(pour donner plus de sens)* Faire émerger des exemples généraux → « À votre tour d'imaginer des stéréotypes sur les filles et les garçons » (pas nécessairement autour des métiers) → En écrire des exemples sur une affiche	2x 50'	- Album - Cahiers de brouillon - Feuille A3 - Fiches d'aide à l'écriture

	Étape 3 : Trouver des réponses à ces stéréotypes pour les contrer/montrer que cela est faux → En noter quelques-uns au tableau Étape 4 : Remplir en binôme la fiche d'aide Distribuer les fiches d'aide à l'écriture contenant des mots de vocabulaire *(permet aux élèves de rentrer dans l'écriture sans problème de lexique)* Le métier sur lequel nous travaillons est : _____ Quand on fait ce métier, on _____ Au départ, je pensais que ce métier était pour les filles/les garçons parce que _____ Maintenant je pense que ce métier est pour les deux car _____ Étape 5 : Produire seul-e (sur le cahier de brouillon) un stéréotype et une réponse (ou plus) en lien avec le métier travaillé Vérification du PE (corrige orthographe, apporte du vocabulaire si nécessaire, valide les phrases avant de passer à l'étape suivante) Étape 6 : Produire en binôme (sur le cahier de brouillon) un stéréotype et une réponse en mutualisant les idées de chacun Vérification du PE (corrige orthographe, apporte du vocabulaire si nécessaire, valide les phrases avant de passer à l'étape suivante) *Différenciation : Faire un ilôt de dictée à l'adulte avec les élèves non lecteurs/lectrices ou en difficulté (graphie, lenteur, dyslexiques, etc.)* Étape 7 : Taper les phrases au traitement de texte Après validation du PE, les élèves sont en autonomie sur un ordinateur pour taper leurs phrases (une par élève).		
	Atelier « **Être illustrateur/illustratrice** » (en autonomie) : Créer les illustrations d'une double page autour d'un métier ciblé. Les élèves ont eu les consignes pour être en autonomie. Tout le matériel nécessaire est à leur disposition (affiche des étapes, crayons de couleur, modèle, silhouettes vierges, photos/dessins des métiers).		- Affiche consignes - Crayons de couleur - Modèle - Silhouettes vierges - Photos/dessins métiers
Séances 4 et 5 **« Commençons à construire notre album »**	Rappeler les consignes données en séances 2 et 3 Inverser les groupes des ateliers (⇒ ceux qui étaient en atelier écriture passent en atelier arts et inversement)	2x 55'	- idem séance 2

Séance 6 **« Construisons notre album »** **Matinée de rencontre inter-classes**	Introduction : Vote collectif de la phrase d'accroche[15] Étape 1 : Réunir les groupes par métier et les laisser - se présenter - échanger sur ce qu'ils ont appris, fait, découvert dans leur classe, - se montrer leurs illustrations, leurs phrases Étape 2 : Choisir les illustrations Donner à un autre groupe les illustrations faites par les élèves autour d'un métier pour qu'ils choisissent les illustrations qui seront dans l'album (permet d'éviter les frustrations des uns et des autres, le choix est fait objectivement). Étape 3 : Choisir les textes Par groupes de « métier » → Refaire des phrases avec les idées de chacun OU choisir une phrase et une réponse qui plaisent à l'ensemble du groupe.	2h	- Pochettes contenant toutes les productions du groupe (par métier) - Feuilles A3 - Feutres - Propositions des phrases d'accroche des deux classes

[15] La phrase d'accroche retenue a été « Fille ou garçon, petit ou grand, ce n'est pas important ! », qui est d'ailleurs le sous-titre du présent mémoire.

<u>Annexe 5</u> : Capture d'écran de la première de couverture de l'album réalisé par les élèves. Disponible en ligne à l'adresse : <u>https://miniurl.be/r-1nba</u>



Année universitaire 2017-2018

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*

Titre : ***Déconstruire les stéréotypes de genre grâce à la littérature de jeunesse « Fille ou garçon, petit ou grand, ce n'est pas important ! »***

Auteures : Anaïs Aromatario et Laëtitia Weber

Résumé : Ce mémoire traite la thématique de l'égalité entre les filles et les garçons à l'école. À travers notre expérimentation, nous avons cherché à savoir si l'utilisation en classe d'albums de jeunesse, mettant en avant une histoire et/ou des personnages contre-stéréotypés, pouvait avoir un impact sur les représentations genrées d'élèves entre 7 et 11 ans. La question des stéréotypes de genre est l'objet de nombreuses recherches notamment vis-à-vis de leur incidence sur la construction de l'identité sexuée. Ce mémoire de recherche a une visée professionnelle : en tant que professeur-e-s des écoles, il est fondamental d'adopter une pratique garantissant la réussite de tou-te-s mais aussi favorisant la construction de l'identité de chacun-e.

Mots-clés : EMC - Français - Arts plastiques - Cycles 2/3 - CE1/CM1/CM2
égalité des sexes - album - métier - fille - garçon

Summary : The subject of this study is gender equality among kids at school. Through our experimentation we tried to determine if the use in class of children's books that feature unstereotyped storylines and/or characters could have an effect on 7 to 11 years old pupils' gender perception. There is currently a lot of research on gender stereotypes, in regard to their effects on the construction of gender identity in particular. This study has a professional objective : as primary school teachers, it is essential to use teaching methods that ensure everyone's success, but that also allow everyone to build their own identity.

Key words : gender equality - children's book - job - girl - boy