



HAL
open science

Perception et degré d'imprégnation des stéréotypes de genre auprès d'élèves de moyenne section

Sandra Guenoun, Diane Vachon

► **To cite this version:**

Sandra Guenoun, Diane Vachon. Perception et degré d'imprégnation des stéréotypes de genre auprès d'élèves de moyenne section. Education. 2018. dumas-02083724

HAL Id: dumas-02083724

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02083724>

Submitted on 29 Mar 2019

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2017 - 2018

**PERCEPTION ET DEGRÉ D'IMPRÉGNATION
DES STÉRÉOTYPES DE GENRE
AUPRÈS D'ÉLÈVES DE MOYENNE SECTION**

GUENOUN Sandra et VACHON Diane

Directeur du mémoire : A. GENNAÏ
Assesseur : M. FERTÉ

Soutenu le 30 mai 2018

RÉSUMÉ

Le genre comme le stéréotype sont des notions ambiguës et non univoques. Ils continuent à questionner, un grand nombre de chercheurs, partout dans le monde. En effet, la question du genre est un enjeu à la fois politique et social qui interroge sur les moyens de combattre les stéréotypes porteurs d'inégalités entre les hommes et les femmes. Les recherches prouvent que les stéréotypes de genre sont déjà enracinés chez l'enfant lorsque celui-ci entre à l'école. À chaque étape de son développement, l'enfant acquiert de nouvelles informations qui participeront à la construction de son identité sexuée dont les normes sociétales et familiales en constituent l'assise. Souvent de manière inconsciente, les enseignants, dans leurs pratiques magistrales, sont vecteurs de codes genrés. Partant du principe selon lequel les enfants de la maternelle sont déjà imprégnés de stéréotypes « en tout genre », notre problématique a porté sur la mesure de cette imprégnation et la manière dont ils sont perçus par de jeunes élèves de moyenne section. Ainsi, les observations et analyses menées dans le cadre de cette recherche vont tenter de démontrer l'importance de déconstruire les stéréotypes de genre auprès d'élèves de maternelle et les moyens pédagogiques qui ont été mis en œuvre par l'enseignant dans sa classe pour y parvenir.

Mots-clés : genre - stéréotype - stéréotype de genre - identité sexuée - maternelle - pratique magistrale - déconstruction

ABSTRACT

Gender and stereotype are ambiguous and unclear concepts. They still remain a challenge for many researchers all around the world. In fact, the gender issue is both a political and a social concern; leading to wonder what means could fight the stereotypes that convey inequalities between men and women. Research prove that gender stereotypes are already rooted in children when they start school. At each stage of their development, children acquire new information that will build their sexual identity, which is based on social and family norms. Often unconsciously, teachers convey gender-based codes through their classroom practices. Starting from the assumption that preschool children are already imbued with all sorts of stereotypes, we wondered how deep this impregnation is and how second year preschool children perceived these stereotypes. Thereby, through the observations and analysis led during this research, we will try to show how important it is to debunk gender-related stereotypes towards preschool children and what pedagogical tools the teacher used in class to achieve it.

key words : gender - stereotype - gender stereotype - gender-related identity - kindergarten - classroom practice - deconstruction

REMERCIEMENTS

Nous voudrions tout d'abord adresser toute notre gratitude au directeur de ce mémoire, **Monsieur Aldo GENNAÏ**, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter notre réflexion.

En outre, nous tenons à adresser notre reconnaissance à **Madame Ferté** qui a accepté d'être assesseur lors de la soutenance de ce mémoire.

Également, nous souhaitons adresser nos remerciements les plus sincères **au corps professoral et administratif** du site de Nîmes pour la richesse et la qualité de leur enseignement qui a su nourrir nos réflexions professionnelles.

Nous remercions bien évidemment **nos élèves**, de la classe de moyenne section de l'école de X, qui nous ont permis de construire notre réflexion et sans lesquels tout ce travail n'aurait pas pu aboutir.

Un grand merci à mon époux, pour son amour, ses conseils ainsi que son soutien inconditionnel qui m'a permis de réaliser mon rêve. À Raphaël et Charlie, mes deux grands amours, merci pour tous ces longs week-ends où vous avez fait preuve de tant de patience...

Table des matières

INTRODUCTION	1
I. Fondements théoriques	2
1. Cadre définitionnel	2
1.1. Qu'est ce que le genre ?	2
1.1.1. Définitions et distinctions sexe/genre	3
1.1.2. L'évolution du concept genre et de la notion de sexe à travers différentes époques	5
1.2. Qu'est ce qu'un stéréotype ?	7
1.2.1. Le stéréotype : une approche métaphysique	7
1.2.2. L'impact du stéréotype : dans la construction de l'identité sociale, dans le processus d'acquisition de connaissances	9
1.2.3. Racines et fondements du mot « stéréotype »	11
1.3. La construction de l'identité sexuée chez l'enfant	12
1.3.1. Les différentes étapes de la construction de l'identité sexuée chez l'enfant	12
1.3.2. L'appropriation de savoirs sur le rôle des sexes	13
1.3.3. Les diverses orientations théoriques de la construction de l'identité sexuée	13
2. Facteurs véhiculant les stéréotypes de genre chez les jeunes enfants	15
2.1. Le rôle des catalogues publicitaires dans la transmission des stéréotypes de genre	15
2.2. Le rôle des jouets dans la transmission des stéréotypes de genre	16
2.3. Une imprégnation issue d'un environnement scolaire	16
2.3.1. Les pratiques magistrales	17
2.3.2. La cour de récréation, berceau des premiers stéréotypes et des inégalités de genre ..	18
2.3.3. Comment la littérature enfantine et les manuels scolaires contribuent-ils à transmettre les stéréotypes de genre aux enfants ?	20
2.3.3.1. La littérature enfantine	20
2.3.3.2. Les manuels scolaires	21
II. Corpus, protocole et résultat de la recherche	22
1. Analyse du corpus utilisé	23
1.1. L'utilisation des flashcards	23
1.2. Les catalogues de jouets	24
1.2.1. Analyse générale de la mise en page d'un large échantillon de catalogues	24
1.2.1.1. Le caractère genré des pages	25
1.2.1.2. Les rubriques du sommaire	26
1.2.1.2.1. Classement par tranches d'âge	26
1.2.1.2.2. Classement par genre	26
1.2.1.2.3. Classement thématique	27
1.2.2. Justification de l'utilisation du support catalogue avec des élèves de moyenne section	28
1.2.3. Justification de notre choix en faveur du catalogue JouéClub	29
1.3. Les albums de littérature de jeunesse	31
1.3.1. Pourquoi le support album est-il adapté aux élèves de moyenne section	32
1.3.2. La sélection et la justification des quatre albums	34
1.3.3. Analyse des stéréotypes rencontrés dans les albums retenus	37
2. Méthodologie du protocole de recherche	39

3. Présentation et caractéristiques de la population	42
3.1. Participants	42
3.2. Catégorie socio professionnelle des parents	43
4. Exploitation des données collectées en classe	44
4.1. Verbatim autour d'une activité de feuilletage des catalogues JouéClub	44
4.2. Verbatim autour d'activités de tri et de classement de jouets émanant du catalogue JouéClub	46
4.3. Verbatim d'une séance de langage autour de l'album documentaire <i>À quoi tu joues ?</i> de Marie-Sabine Roger et Anne Sol	47
4.4. Verbatim d'une séance de langage autour de l'album <i>Dînette dans le tractopelle</i> de Christos	51
4.5. Verbatim d'une séance de langage autour de l'album <i>Boucle d'ours</i> de Stéphane Servant	53
4.6. Comparaison des tableaux (pré séquence/post séquence) confortant ou non nos hypothèses de départ	56
4.6.1. Constat de l'évolution des représentations des élèves vis à vis des données statistiques..	57
4.6.1.1. Les activités devenant plus mixtes de la pré séquence à la post séquence	57
4.6.1.2. Des activités restant très stéréotypées	58
4.6.2. L'évolution des représentations résultant des propos d'élèves pris en note lors des entretiens pré et post séquence	58
4.7. Les limites de notre recherche suite à l'exploitation des données collectées en classe.....	60
4.8. Bilan général	61
CONCLUSION	61

INTRODUCTION

De siècles en siècles, les rôles de la femme et de l'homme sont marqués par des normes patriarcales et hiérarchiques fortement ancrées dans les mentalités. Il n'est pas rare d'entendre que la femme est tournée vers l'intérieur, qu'elle est la protectrice du foyer tandis que l'homme viril et courageux sort chasser et défendre les siens. De même, Friederich Nietzsche confirme cette pensée collective en affirmant que « L'homme doit être élevé pour la guerre et la femme pour le délassement du guerrier »¹. Cette question autour des statuts des hommes et des femmes traverse les sociétés. Et pourtant, en France, les femmes dites « sexes faibles » remportent un combat fondamental pour l'évolution de l'égalité des sexes en gagnant le droit de vote en 1944. Quelques années plus tard, l'obligation de mixité scolaire marque à nouveau une grande réussite pour l'égalité des sexes. Toutefois, le combat pour l'égalité homme-femme est mis à mal par l'omniprésence des stéréotypes de genre. Ainsi l'égalité des sexes constitue toujours un sujet d'actualité brûlant soulevant de nombreuses polémiques. La loi du 17 mai 2013 autorisant le mariage pour tous provoque un débat social et médiatique prônant l'égalité des genres. Cette problématique du genre prend de l'ampleur, en 2014 un conflit virulent éclate entre les familles et l'Institution. Certains parents décident de retirer leurs enfants des établissements scolaires pour protester contre le programme « ABCD de l'égalité » défendu par le ministère de l'Éducation nationale. La question du genre à l'école est à nouveau invoquée en 2016 par le pape François I^{er}. Celui-ci insinue que la volonté d'effacer toutes différences tant biologiques que sociales entre les hommes et les femmes, est introduite par les manuels scolaires qui propagent la « colonisation idéologique » de la théorie du genre. Ce sujet de controverse prouve bien que notre société, du fait de sa culture et de son histoire, est encore emplie de préjugés et de stéréotypes de genre tant féminin que masculin. Bien que fortement ciblée, l'Éducation nationale réaffirme la mission fondamentale qu'elle s'est fixée : instaurer une culture de l'égalité et du respect entre les filles et les garçons auprès des élèves. Ce qui nécessite à juste titre de travailler la réception autour des stéréotypes de genre et ce dès l'école maternelle. Cet enseignement doit être conduit avec une objectivité rigoureuse afin d'aider les élèves à mûrir et non d'influencer leur construction identitaire sexuée.

Notre travail de recherche interrogera le rapport entre enfants et stéréotypes. Notre expérimentation nous permettra de mesurer le degré d'imprégnation des stéréotypes de genre chez les jeunes enfants. La réflexion s'organisera donc autour de la problématique suivante: **comment**

¹ Citation de Nietzsche, F. (1903). *Ainsi parlait Zarathoustra*. Société du Mercure de France, 1903 (6^e édition)

des élèves de moyenne section perçoivent-ils les stéréotypes de genre et à quel degré en sont-ils déjà imprégnés ? Dans notre analyse, nous dresserons une évaluation diagnostique mesurant l'impact des stéréotypes de genre. Puis nous exploiterons différents supports destinés à déconstruire ceux-ci, afin de mesurer leur efficacité auprès de nos jeunes élèves.

Dans un premier temps, il nous semble nécessaire de poser un cadre définitionnel et conceptuel qui gravite autour de la notion de stéréotype de genre. Nous commencerons tout d'abord par la question du genre en nous intéressant à la différenciation des sexes homme-femme et des catégories de genre masculin-féminin. En effet, apporter une définition élargie du genre, concept polémique, permettra de cerner la notion complexe de stéréotype de genre. On s'intéressera ensuite à la notion de stéréotype : ses caractéristiques, son origine et son influence sur la société. Puis, nous recentrerons cette réflexion autour de l'âge vers lequel l'enfant est susceptible de véhiculer, à son tour, des stéréotypes de genre. Pour cela, nous aborderons la construction de l'identité sexuée chez l'enfant en énonçant d'une part les différentes étapes qui y sont relatives puis en s'intéressant à l'appropriation de savoirs sur les rôles des sexes et enfin en relatant les diverses orientations théoriques relative à cette construction. En outre, de nombreux facteurs, jouant un rôle dans la propagation des stéréotypes de genre chez le jeune enfant, sont à considérer dans le processus de formation de l'identité sexuée.

Ensuite, nous expliciterons notre choix de corpus à travers l'étude des flashcards, du catalogue de JouéClub et des albums de littérature jeunesse sélectionnés visant à déconstruire les stéréotypes de genre. Pour ce faire, nous exposerons la liste des critères ayant encouragé notre sélection. Parallèlement, nous mènerons une étude comparative des stéréotypes présents dans les œuvres afin de voir s'ils sont évités, conservés, renversés, transformés... Nous présenterons d'une part la méthodologie du protocole de recherche et d'autre part le public cible.

Enfin nous nous pencherons sur les enjeux de l'exploitation des données collectées en classe de moyenne section qui viendront conforter ou non nos hypothèses de départ.

I) FONDEMENTS SCIENTIFIQUES

1. Cadre définitionnel

1.1. Qu'est ce que le genre ?

En raison d'un glissement de sens qui amène trop souvent à confondre « les sexes homme femme » des catégories de « genre féminin masculin », il semble dès lors nécessaire de définir le concept de genre mais également la notion de sexe. Or, il n'existe pas de définition figée du genre. Ainsi, une distinction entre sexe et genre sera, tout d'abord, analysée selon différents courants de pensées. Enfin, nous examinerons trois grandes étapes dans l'histoire de la dissociation entre sexe et

genre. Aussi, de nombreuses questions se posent à nous : le sexe est-il le synonyme du genre ou son antonyme ? Le sexe biologique conditionne-t-il le sexe social ou inversement ? Quelles sont les causes historiques ayant entraîné la fragmentation entre sexe et genre ?

1.1.1. Définitions et distinctions sexe/genre

Marlaine Cacouault-Bitaud et Gilles Combaz font référence à une définition du genre donnée par Irène Théry (2012, p. 10) :

Le premier terme fait référence à la nature, aux différences anatomiques et biologiques entre hommes et femmes, mâles et femelles. Le second renvoie à la culture et concerne la classification sociale et culturelle entre masculin et féminin. Variable dans le temps et dans l'espace, le genre est ainsi « le sexe social », la différence des sexes construite socialement et culturellement (Théry, 2007, p. 365).

John Money, psychologue et sexologue néo-zélandais fut l'un des premiers chercheurs à caractériser les différences pouvant exister entre le sexe et le genre (Rouyer, Mieyaa, le Blanc, 2014, p. 104).

Alors que le sexe renvoie aux caractéristiques biologiques qui permettent de différencier les mâles et les femelles, le genre « associe les attributs psychologiques, les activités, et les rôles et statuts sociaux culturellement assignés à chacune des catégories de sexe et constituant un système de croyances, dont le principe d'une détermination biologique est le pivot (Hurting, Kail & Rouch, 2002a, p. 13).

Cependant, pour certains savants s'en tenir aux seuls critères biologiques de comparaison est insuffisant, notamment au regard des « transsexuels ou des hermaphrodites » (Cacouault-Bitaud & Combaz, 2012, p. 10). Dans ce cas le critère « nature » n'est pas manifeste. La distinction concernant le « sexe » reposera alors sur la détermination faite par « l'état civil et le genre au sens de "sexe social" » (*ibid.*, p. 10). Le genre est représenté comme les interactions entre les individus et organise en « deux groupes » les êtres humains. Le concept de genre est apparu pour appréhender la mise en place des caractéristiques et rôles sociaux qui ont trait au féminin ou au masculin. Il nous faut réfléchir sur le fondement exact de ces attributs. L'affectation de rôles sociaux s'établit en fonction de l'identité « mâle » ou « femelle ». Une catégorisation se met dès lors en place : la catégorie « homme » et la catégorie « femme » (Dayer, 2017, p. 19). D'après Danielle Laberge « [...] le genre peut, à bien des égards, être pensé comme un code, un ensemble de manières de faire, de penser, de dire qui donne un sens aux situations particulières mais qui, beaucoup plus largement, crée l'appartenance, la distinction pour paraphraser Bourdieu » (1992, p. 274). Ainsi, on attribuera des désirs, des qualités, des défauts, en fonction d'un genre : féminin ou masculin. Les caractéristiques liées au genre féminin ou masculin se différencieront « quasiment terme à terme » et se généraliseront à l'ensemble du groupe concerné.

C'est à ce titre que le genre définit le sexe, par la projection d'un dispositif socio-psychologique sur l'ensemble des individus possédant les caractéristiques biologiques distinctives de leur groupe, et ce indépendamment de l'actualisation de ces caractéristiques ou encore des variations dans les situations

individuelles ou sociales de chacun. C'est en utilisant des capacités ou des caractéristiques ayant un caractère universel qui se voient qualifiées de manière particulière pour les individus appartenant à un sexe biologique ou à un autre qu'on naturalise le genre (*ibid.*, p. 274).

Nonobstant les recherches scientifiques dont le but était de reconnaître, d'examiner les caractéristiques relatives au sexe biologique et celles relatives au sexe social (le genre), il n'en demeure pas moins une prééminence de « l'antériorité de la bipartition sexuée de l'espèce humaine sur celle du genre » (Rouyer, Mieyaa, le Blanc, 2017, p. 104). Cependant, d'autres théoriciens tels que Muehlenhard et Petersen (2011) pensent que le sexe résulte d'une construction sociale. Autrement dit la « société crée des catégories de sexe (mâle/femelle) et assigne les individus à l'un d'entre eux (assignation sociale du sexe *masculin* ou *féminin* à la naissance de l'enfant) » (*ibid.*, p. 104). L'époque des Lumières a participé à l'identification de deux points pourtant incompatibles, à savoir : l'admission de l'égalité entre les hommes et « à l'incommensurabilité fondamentale entre les hommes et les femmes » (*ibid.*, p. 104). Donc, la définition des notions « sexe », « genre » peut fluctuer selon les théoriciens et l'époque.

[...] ainsi, le mot sexe (sex) peut être utilisé tour à tour pour désigner le comportement sexuel, les caractéristiques physiques qui diffèrent chez les mâles et les femelles (comme les chromosomes, les hormones, l'appareil de reproduction), la désignation des deux catégories de sexe (mâle et femelle) ou encore l'ensemble des traits et des caractéristiques dont l'origine est biologique (*ibid.*, p. 105).

Le terme genre, quant à lui,

« renvoie le plus souvent [...] aux catégories et groupes sociaux liés aux traits et attributs considérés comme étant féminins ou masculins [...] dont l'origine est sociale et donc aux stéréotypes que la société véhicule à propos des femmes et des hommes, aux attentes sociales relatives à des comportements [...] ou à la réalisation de rôles sociaux (*doing gender*) » (*ibid.*, p. 105).

Jusqu'au début des années 1970, la question du genre a rencontré des difficultés à émerger en France en raison notamment d'une manipulation souvent imprécise voire imperceptible du terme. Ensuite, dans chacun des domaines social, historique, politique, scientifique, philosophique la définition du genre s'est déclinée selon l'approche sectaire envisagée. Même si aujourd'hui, la notion est réfléchie et tend à évoluer dans les disciplines respectives, les théories ne convergent par vraiment vers un assentiment négocié. Le genre a posé ses fondations à partir de ces différents courants de pensée. Toutefois, dans les années 1970, les féministes se sont essentiellement concentrées sur la différence des sexes. Cette focalisation a donné lieu à deux points de vues opposés « sur les rapports entre sexe biologique et sexe social » (Löwy & Rouch, 2003, p. 6) provoquant ainsi un bras de fer entre

d'un côté un « essentialisme » tenant d'une « nature féminine » à redécouvrir et à ré-exprimer car refoulée par le phallocentrisme, de l'autre un « matérialisme » dénonçant dans la « nature féminine » une construction socioculturelle destinée à légitimer l'oppression des femmes (*ibid.*, p. 6).

Ces doctrines antagonistes exercent des réprimandes l'une à l'égard de l'autre. L'une critique l'autre sur le fait de restreindre « le sexe biologique » à un signe distinctif qui n'existerait « que par le

social ». La seconde dénonce l'idée selon laquelle le « sexe biologique » serait l'élément essentiel à la création de deux groupes distincts organisant la société, à savoir celui des hommes et des femmes. Or, le « contenu scientifique du sexe biologique » n'a pas été considéré par les deux courants de pensées et ce « jusqu'au milieu des années 1980 » (*ibid.*, p. 7). Ainsi, l'étude du genre, objet de désaccords, va avoir pour but de répondre à la problématique suivante : le sexe conditionne-t-il le genre ou inversement ? Encore aujourd'hui, la corrélation (ou le lien) entre ces deux notions n'est pas clairement établie. En effet

[...] c'est soit le sexe qui reste naturalisé en arrière-fond du genre (un fond « biologique » mis entre parenthèses), soit le genre qui se charge d'une naturalisation que le sexe ne porte plus (dès lors qu'il est aussi « social » que le genre) (*ibid.*, p. 7).

Entre autres le genre va susciter un intérêt particulier par son côté rassurant auprès « des institutions européennes » pour mettre en avant le principe de « l'égalité des femmes ». Toutefois, pour les « féministes », le genre doit être un moyen d'abolir l'inégalité des sexes en déconstruisant le concept et notamment l'idée d'une relation d'asservissement entre les sexes.

Comme le sexe renvoie trop souvent à la biologie et le genre « à un contenu sociologique », cela renforce ainsi la croyance « que la séparation sexe/genre reflète simplement le partage entre les traits biologiques (présumés immuables) et les attitudes, comportements et rôles (présumés flexibles) » (*ibid.*, p. 8). Cette certitude s'évanouit aussitôt que l'on s'intéresse au déroulement du passé de ces notions et plus particulièrement à l'apparition des premières démarcations résultant paradoxalement d'un nouage relationnel entre les hommes comme à l'évolution de ces concepts.

Les facteurs sociaux, physiologiques et culturels sont à prendre en compte non plus séparément mais dans un lien de causalité. En effet de nos jours, il est « largement admis que le « naturel » soit construit par la culture (Gardey & Löwy 2000) » (*ibid.*, p. 8). Le processus continu de transformation déterminant le sexe et le genre est inhérent à des savoirs émergents de divers domaines de la science. « [...] le savoir des experts a reflété des idées en vigueur dans la société en même temps qu'il façonnait la manière de penser la différence des sexes » (*ibid.*, p. 9).

1.1.2. L'évolution du concept de genre et de la notion de sexe à travers différentes époques.

D'un point de vu historique, il convient d'analyser les périodes déterminantes, notamment au vu des progrès réalisés dans la recherche scientifique, qui ont considéré séparément le sexe du genre ou inversement.

Du dix neuvième siècle jusqu'au début du vingtième siècle, les savants pensaient que le corps humain, l'idée d'appartenance à la catégorie des hommes ou des femmes, l'attraction sexuelle ainsi que le comportement de l'individu au sein de la société étaient indissociables. Toutefois, les manifestations homosexuelles, féministes ont semé le doute auprès, notamment, des

anthropologues. Les diversités constatées dans chacun des éléments énoncés ci-dessus ont conduit à repenser le principe de « divisions binaires strictes » (*ibid.*, p. 9). Également les progrès de la science dans l'étude de la sexualité ont participé à cette déconstruction.

Dès le début du vingtième siècle, les recherches sur la différenciation hormonale des sexes ont remis en question la vision simpliste de la caractérisation mâle et femelle par les organes génitaux.

Ainsi,

Cette complexification de la notion de sexe biologique (les traits sexuels sont des entités complexes qui résistent à une vision dualiste) a ouvert ainsi à la possibilité d'un questionnement plus large de la définition des rôles sexués considérés jusqu'alors comme ancrés dans la biologie » (*ibid.*, p. 10).

Entre 1940 et 1960, époque cruciale, le concept du genre s'est vu caractérisé et comparé à une « entité profonde » de l'être humain (*ibid.*, p. 10). L'utilisation des hormones sexuelles se commercialise et devient un moyen thérapeutique contre la pluralité des troubles sexuels (biologiques, génétiques et de comportements). Ilana Löwy porte une attention particulière à l'utilisation des sécrétions gonadiques dans le but d'acquérir « des traits du sexe opposé » (*ibid.*, p. 10). Par exemple,

Dès les années 1950, des individus ont utilisé le « sexe en flacon » (*bottled sex*), c'est-à-dire des préparations à base d'hormones sexuelles, vendues en pharmacie, pour modifier radicalement leurs caractères sexuels secondaires (*ibid.*, p. 10).

Il s'avère alors que le mental l'emporte sur le « naturel » ; autrement dit, les caractères sexuels secondaires peuvent dès lors être modifiés si l'individu, en son for intérieur, en éprouve le besoin.

À partir des années 1945, les études scientifiques spécifiques relatives à « l'anatomie, embryologie, génétique, endocrinologie », ont mis en commun leurs travaux permettant ainsi une meilleure connaissance quant aux conditions nécessaires à la détermination et au développement du sexe. Alors, face une multitude de données employées à caractériser le sexe, l'idée d'une bicatégorisation était contestable. Cependant, comme la procréation nécessite obligatoirement la présence des deux sexes, « la bicatégorisation est justifiée (celle du sexe comme celle du genre en tant qu'identité sexuée), quitte à cataloguer les exceptions à la règle » (*ibid.*, p. 11)

Cela rejoint l'idée selon laquelle « on ne naît pas femme, on le devient » de Simone de Beauvoir qui distingue chez la femme un sexe « naturel » et un sexe résultant d'une construction de l'identité sociale dont elle ne peut s'affranchir. Mais particulièrement, Beauvoir insiste

sur la perception et l'expérience qu'ont les femmes de leur corps sexué et de leur sexualité, dans un entre-deux biologique et social, [faisant] du corps le pivot et l'enjeu de la réflexion sur la différence des sexes, et partant, de la réflexion sur la distinction entre sexe et genre (*ibid.*, p. 11).

Le mouvement féministe, à partir des années 1970, a fait émerger l'idée de genre « comme relation de domination » (*ibid.*, p. 12). Les féministes vont également constater que cette emprise est variable selon les civilisations, les coutumes etc.

Ce courant de pensée sera ainsi étudiée par Maneesha Lal qui mettra « en rapport la problématique de genre avec d'autres divisions : de classe, de caste, de religion, [...] » (*ibid.*, p. 12) faisant ici référence aux effets de l'après colonisation sur des ethnies.

Entre les années 1970 à 1980, une révolution scientifique a ébranlé, au même titre que la modification des hormones sexuelles par traitement thérapeutique dans les années 1930, la définition du « sexe biologique » et la « distinction sexe/genre ». Ces avancées scientifiques et technologiques vont permettre la procréation médicalement assistée. Ces prouesses médicales « bousculent de ce fait les attributs “immuable” des corps masculins et féminins » (*ibid.* p. 12). Ainsi, elles « renvoient les individus à des rôles biologiques traditionnels » (*ibid.* p. 13).

La révolution scientifique de la fécondation « in vitro », depuis la fin du vingtième siècle, n'a cessé de progresser en matière de recherches. Il est désormais possible pour des parents de choisir le sexe de leur enfant (aux Etats-Unis seulement). À quand la procréation « in vitro » qui remettra à son tour en cause le concept de genre et la notion de sexe ? Il n'en demeure pas moins qu'il est important que l'individu trouve par ses propres moyens, c'est-à-dire son libre arbitre, son identité genrée quel que soit le sexe biologique que la nature lui a choisi. Pour cela, il pourra avoir recours aux techniques médicales ou s'inspirer de modèles socioculturels.

Dans cette construction identitaire, il convient maintenant d'analyser l'impact des stéréotypes chez les êtres humains.

1.2. Qu'est ce qu'un stéréotype ?

Le stéréotype est difficile à définir car il s'agit d'une notion souvent confuse, à caractère collectif. Ainsi, il est l'objet de définitions plurivoques. Walter Lippman dénommait le stéréotype : « pictures in our heads », autrement dit *images dans notre tête*. Lorsque l'on évoque le mot stéréotype, dans le langage courant, on se réfère souvent aux mots images, représentations, cliché, idée, jugement ... Or ces mots sont-ils tous des synonymes de « stéréotype » ?

1.2.1. Le stéréotype : une approche métaphysique

Ruth Amossy, « se propose essentiellement d'examiner la notion de stéréotype telle qu'elle a été pensée dans la réflexion contemporaine » (1989, p. 29), autrement dit, nous donner des repères, au vu des travaux menés par différents théoriciens. Le stéréotype est le « non dit » lorsqu'on veut catégoriser une personne ou un groupe d'individus en lien avec ses croyances, son statut social, économique et politique. Il se définit souvent comme une image qui n'a pas vocation à évoluer et qui ne repose pas sur des fondements scientifiques. Pourtant, il se propage au fil des siècles sans trop de mutations et se transmet, tel un savoir, au sein des familles. Sa perpétuité le rend alors crédible aux yeux de ses héritiers, membres d'une même communauté, il devient ainsi vérité.

Certains psychologues définissent le stéréotype comme une « idée préconçue non acquise par l'expérience, sans fondement précis... qui s'impose aux membres d'un groupe et a la possibilité de se reproduire sans changement » (Sillamy, 1980, cité par Amossy, 1989, p. 30). Ruth Amossy écrit qu'« Au-delà de la série “image” [...], “idée” » la notion de stéréotype « est définie selon deux axes principaux, d'ailleurs théoriquement incompatibles : la *croyance* et le *concept* » (*ibid.*, p. 30). Du point de vue de la croyance, le stéréotype résulterait d'une conviction intime alors que sur le plan du concept, il s'organiserait autour de points communs découlant de savoirs, mais également de ressentis. Les prises de positions divergent entre psychologues et sociologues. Pour certains, le stéréotype n'existe qu'au travers de convictions préétablies portées à l'égard d'un groupe d'individus, pour d'autres le stéréotype relève d'une connaissance, d'un savoir s'appuyant sur notre vécu qui par voie de conséquence le légitime. Malgré leurs divergences, les sociologues et les psychologues portent une attention particulière à l'étude des stéréotypes, car elle permet d'analyser et ainsi de mieux comprendre comment l'humain se perçoit « en fonction des modèles culturels de sa communauté » (*ibid.*, p. 32). Créé de toutes pièces, le stéréotype est ancré au plus profond de nous-mêmes. Qu'il se définisse comme un « concept », « une croyance », « une idée », il n'en demeure pas moins infondé et dépréciatif comme le précise Ruth Amossy.

D'après Fontayne et Chalabaev on distinguerait « trois orientations majeures : l'orientation *socioculturelle*, l'orientation *psychodynamique* et l'orientation *cognitive* » (2016, p. 15).

Tout d'abord, le stéréotype peut émaner du registre collectif. L'individu s'en imprègne « au cours de sa socialisation » et sa construction identitaire dépendra de la communauté à laquelle il appartient.

Cette notion de partage s'illustre dans la boutade suivante, [...] : « *Le paradis est l'endroit où les Français sont les cuisiniers, les Italiens sont les amants, les Anglais sont les policiers, les Allemands sont les travailleurs, et le tout est organisé par les Suisses. L'enfer est l'endroit où les Anglais sont les cuisiniers, les Suisses sont les amants, les Allemands sont les policiers, les Français sont les travailleurs, et le tout est organisé par les Italiens* » (*ibid.*, p. 15).

En outre, le stéréotype peut naître d'un jugement positif ou négatif porté par un individu à l'égard d'un groupe de personnes. S'il s'agit d'individus appartenant à une même communauté alors son comportement sera positif. En revanche, son attitude sera négative si les personnes proviennent d'un groupe différent du sien. Ce point de vue, propre à l'humain est largement influencé par sa personnalité. Ce « type de personnalité » est « dénommé : mentalité ethnocentrique » (*ibid.*, p.16). Selon les auteurs de l'ouvrage *Les stéréotypes*, il « [...] est déterminée par les expériences infantiles, caractérisées par des peurs et des désirs irrationnels et primitifs » (*ibid.*, p.16). Le fondement erroné et péjoratif sur lequel repose le stéréotype est la cause « de nombreux problèmes sociaux, comme la discrimination raciale » (*ibid.*, p.16).

Qu'il résulte d'une voie socioculturelle ou d'une « mentalité ethnocentrique » de l'individu, ces « deux premières approches ont étroitement associé le stéréotype au préjugé ». Cependant il

nous semble nécessaire d'apporter ici quelques précisions sur la mise en relation entre ces deux mots qui font l'objet de confusions. En effet, le stéréotype peut se traduire par une catégorisation d'un individu en s'appuyant sur des critères notamment liés à l'appartenance communautaire. Le préjugé, quant à lui, exprime une émotion, « désigne l'attitude adoptée envers les membres [...] » d'un autre clan. Ainsi, le *Lexique des sciences sociales* (1983) indique à la rubrique « stéréotype » : « Préjugé est plus courant, mais plus péjoratif et chargé affectivement » (cité par Amossy, Herschberg Pierrot, 2016, p. 34).

Enfin, le stéréotype peut résulter d'un raisonnement simplifié de l'humain. Ce processus est mis en place en raison d'une profusion parfois complexe des données liées au milieu qui l'entoure. Pour Aïna Chalabaev et Paul Fontayne les stéréotypes sont des « raccourcis mentaux [...] pour pouvoir se former une impression d'autrui » (Fontayne & Chalabaev, 2016, p. 16). Dans cette perspective, le stéréotype n'est pas entaché par une appréciation subjective : « ses aspects “négatifs” et “incorrects” disparaissent de sa définition pour devenir une question de recherche à part entière ». Ruth Amossy et Anne Herschberg Pierrot dans un ouvrage intitulé *stéréotypes et clichés* (2016, p. 43) s'accordent sur l'importance de ne pas s'en tenir qu'« aux effets maléfiques » du stéréotype mais de « relativiser les reproches qui lui sont traditionnellement adressés ». Il convient alors de s'interroger sur le rôle que joue le stéréotype dans « la vie sociale » et dans la « cognition sociale » d'un individu.

1.2.2. L'impact du stéréotype : dans la construction de l'identité sociale, dans le processus d'acquisition de connaissances.

Le stéréotype prend la forme d'un outil qui peut-être utilisé, par l'individu, pour l'aider à grandir, à avoir une bonne estime de soi, à trouver sa place au sein d'un collectif, à subsister. En effet, « la réaffirmation [...] de [...] stéréotypes d'origine » peut contribuer à la survie d'une « communauté minoritaire » (*ibid.*, p. 43). De plus, l'approbation d'un individu à une « image partagée » lui permettra d'intégrer un « groupe dont il désire faire partie ». Il prête ainsi allégeance en contrepartie d'une adhésion confirmée. « C'est dans ce sens que le stéréotype favorise l'intégration sociale de l'individu. [...] Le stéréotype ne se contente pas de signaler une appartenance, il l'autorise et la garantit » (*ibid.*, p. 44). L'individu trouvera au sein du groupe des repères qui lui permettront de se singulariser et ainsi de se forger une identité sociale. Cependant,

chacun d'entre nous possède autant d'identités sociales que d'appartenances : il peut faire simultanément partie d'une classe sociale, d'un groupe socioprofessionnel, d'une ethnie majoritaire ou minoritaire, d'une nation, et bien sûr d'un sexe (*ibid.*, p. 44).

Chacune de ces composantes véhiculera une représentation qui participera, de manière évidente, à une construction identitaire et qui influencera les rapports relationnels.

Mais au-delà de ces observations, les stéréotypes contribuent également à « l'estime de soi

[...] En effet, le stéréotype apparaît avant tout comme un instrument de catégorisation qui permet de distinguer commodément un “nous” d'un “ils” » (*ibid.*, p. 45). Autrement dit, l'individu et son groupe forment une indissociable union. Le groupe devient alors un modèle de référence unique. « Cette uniformité s'obtient par la mise en relief, voire l'exagération des similitudes entre membres du même groupe » (*ibid.*, p. 45). La construction de l'estime de soi ne s'appuie-t-elle pas sur un modèle inexact ? Autrement dit, la catégorisation sociale choisie par l'individu n'influe-t-elle pas sur la manière dont il se perçoit ? La démarche individuelle d'adhérer à différents groupes caractérise déjà l'individu en l'éclairant sur sa personnalité. L'image de soi est mise en valeur par le procédé de comparaison à l'égard des autres groupes. « La théorie de l'identité sociale » introduite par Henri Tajfel en 1969 et reprise par Licata (2007, p. 25), précise :

L'identité sociale est définie comme « cette *partie* du concept de soi qui provient de la conscience qu'a l'individu d'appartenir à un groupe social (ou à des groupes sociaux), ainsi que la valeur et la signification émotionnelle qu'il attache à cette appartenance » (Tajfel, 1981, p. 255). En d'autres termes, l'identité d'un individu peut être conçue comme dépendante de ses appartenances groupales, et en particulier de la différenciation qui existe entre son groupe d'appartenance (ou ses groupes d'appartenance) et d'autres groupes.

Les comparaisons entre groupes reposent sur des évaluations qui viendront renforcer positivement ou négativement leurs représentations selon le clan auquel appartient « l'évaluateur » (Amossy, Herschberg Pierrot, 2016, p. 45). « Ainsi instrumentalisée, la catégorisation peut avoir des effets bénéfiques sur l'estime de soi : l'évaluation du sujet par lui-même est médiatisée par le prestige qu'acquiert à ses yeux le groupe dont il fait partie » (*ibid.*, p. 46).

Après avoir analysé l'impact du stéréotype dans la construction de l'identité sociale, il convient, maintenant, de mieux comprendre son rôle dans la cognition sociale d'un individu. Evoluant dans un monde alimenté sans cesse de données plus ou moins vérifiables, l'humain se voit contraint de procéder au « traitement de l'information sociale, c'est-à-dire à la sélection, l'encodage, la mémorisation des informations concernant une personne ou un groupe » (*ibid.*, p. 47). Tout comme la théorie introduite par Henri Tajfel, « [...] le concept de catégorie est également central [...] » « en cognition sociale » (Layens, Yzerbyt, Schadron, 1996, p. 110). Dans ce contexte, il convient de définir le mot catégorie : « Une catégorie est une structure abstraite de connaissance qui regroupe les choses qui vont ensemble sur une base de cohérence » (*ibid.*, p. 110). Notre analyse mettra en exergue les modalités de traitement de données. « La prééminence des théories ou des schémas sur l'information individualisée dépend de facteurs cognitifs et motivationnels présents dans les situations » (*ibid.*, p. 123). Il s'agira donc de comprendre à quel moment et dans quelle intention les informations ont le monopole et la primauté. Pour cela un ensemble de circonstances va déterminer chez « les observateurs » une procédure

selon l'une des deux orientations « motivationnelles générales » : une motivation à traiter l'information prudemment et exactement, et une motivation à développer ou maintenir une impression simple et cohérente (*ibid.*, p. 123).

Dans le premier cas, l'individu vise la vérité à tout prix en remettant en cause ses certitudes. Dans la seconde procédure, il préférera ignorer voire transformer l'information afin d'éviter l'opposition. Lors de l'identification et de l'appréhension des données par l'individu, « des erreurs de perception et de mémorisation » (Amossy & Herschberg Pierrot, 2016, p. 49) ont été repérées et ont eu pour conséquence « le recours aux stéréotypes ».

Ce manque d'adéquation est mis sur le compte des limites assignées aux capacités humaines ; en raison de ces limitations naturelles, l'usage des stéréotypes s'avère inévitable. Dès lors le stéréotype risque [...] d'être placé sous le signe de la péjoration. C'est contre cette tendance que s'élèvent Leyens, Yzerbit et Schadronek dans leur *Stéréotypes et cognition sociale* ; ils soulignent qu'il est normal, raisonnable et bénéfique d'avoir recours aux stéréotypes (*ibid.*, p. 49).

Ainsi, catégoriser des informations sur le monde qui nous entoure permettra à l'individu de mieux le comprendre, mais également de structurer, d'organiser sa pensée. Ce processus aide à l'ancrage des savoirs : c'est pourquoi la catégorisation, pour certains théoriciens, favorise la cognition.

1.2.3. Racines et fondements du mot « stéréotype »

Pour conclure cette analyse sur la définition du mot « stéréotype », nous exposerons brièvement ses racines, ses fondements en observant l'évolution de celui-ci à travers le temps ce qui nous amènera enfin à constater qu'il a été détourné de son sens premier.

Tout d'abord,

Le terme « stéréotype » provient du grec *stereos*, « solide », et *tupos*, « empreinte ». Il aurait à l'origine été employé en imprimerie, où il désigne une plaque coulée dans un moule, qui produit toujours la même impression (Didot, 1798) (cité dans Fontanay & Chalabaev, 2016, p. 14).

De plus, une signification simplifiée du *Larousse du XIX^e siècle* à l'entrée «stéréotype» précise : « Imprimé avec des planches dont les caractères ne sont pas mobiles, et que l'on conserve pour de nouveaux tirages » (Amossy, 1989, p. 33). La définition du mot « stéréotype » au sens propre du terme traduit bien l'image que nous nous en faisons, au sens figuré, à savoir celle d'un concept ou d'une croyance qui reste figée dans le temps et qui n'aura jamais vocation à évoluer. En effet, l'être humain se l'est progressivement approprié dans le but d'exprimer un ressenti à l'égard d'un groupe ou d'un individu mais également pour « classer, ranger dans des cases » des personnes, en fonction de leur identité culturelle, religieuse, politique et de genre. On peut alors constater « un glissement du littéral au figuré, et de l'acceptation neutre au sens péjoratif » (*ibid.*, p. 34).

En résumé, définir le mot « stéréotype » ne se fait pas en quelques lignes. La notion n'est pas reconnue comme étant une vérité générale et les définitions divergent. Mystérieuse et confuse, elle continue à interroger. L'image péjorative qui s'en dégageait est à ce jour nuancée et nombre de chercheurs s'accordent aujourd'hui à lui attribuer un rôle important au service du processus

d'acquisition de connaissances du monde mais également de soi. Mais quel impact a-t-il sur les enfants ? C'est ce que nous allons essayer de comprendre en examinant les périodes d'imprégnations des stéréotypes de genre chez les jeunes enfants ; autrement dit nous analyserons l'âge au cours duquel l'enfant, à son tour, en diffuse les premiers signes.

1.3. La construction de l'identité sexuée chez l'enfant

L'étude des notions de genre et de stéréotype qui vient d'être faite va nous aider à mieux comprendre la façon dont un jeune enfant va construire son identité sexuée. Ainsi nous appréhenderons, de manière plus éclairée, l'âge vers lequel l'enfant est susceptible de véhiculer des stéréotypes de genre.

Nous aborderons dans un premier temps les différentes étapes qui vont amener l'enfant à construire son identité sexuée puis l'appropriation de savoirs sur les rôles des sexes et enfin les diverses orientations théoriques de la construction de l'identité sexuée.

1.3.1. Les différentes étapes de la construction de l'identité sexuée chez l'enfant

Tout d'abord, pour mieux appréhender le monde qui l'entoure, un enfant effectue un classement constitué de deux éléments : le sexe et l'âge. Avant qu'il soit en mesure de parler, un nourrisson sait différencier des individus d'âges différents et de sexe opposé (Maccoby, 1990, d'après les études de Fagan & Shepherd, 1982 et Fagan & Singer, 1979). À chaque phase de son développement, l'enfant acquiert de nouvelles informations lesquelles participeront à la construction de son identité sexuée. « [...] il ne s'agit en aucun cas d'un simple apprentissage (Golombok & Fivush, 1994) » (Dir. Dafflon Nouvelle, 2006, p. 11). Cette construction progressive va se faire au travers de divers parcours selon l'âge de l'enfant. Ces étapes vont lui permettre de comprendre le contexte immuable et la caractérisation biologique du sexe.

La première étape appelée « identité de genre » intervient chez l'enfant vers l'âge de deux ans. Il déterminera de façon cohérente le sexe de l'homme en s'appuyant sur des traits spécifiques socioculturels tel que l'accoutrement, la coupe de cheveux, etc. Âgé de trois, quatre ans, l'enfant atteint une deuxième étape celle de « la stabilité de genre ». Durant ce stade, l'enfant assimile les caractéristiques constantes du sexe malgré le temps qui passe. Autrement dit, « Les filles deviendront des femmes et les garçons deviendront des hommes » (*ibid.*, p. 12). Nonobstant cette appropriation, la perception de l'enfant peut-être influencée et remise en question lors d'une situation au cours de laquelle une personne adopterait « les attributs du sexe opposé » (*ibid.*, p. 12). Par exemple, une femme aux cheveux courts et portant un pantalon pourrait alors être considérée comme étant un homme. Nous pouvons ainsi constater que le changement de sexe à cet âge est étroitement corrélé aux attributs socioculturels. La troisième étape dénommée « constance de genre

» est atteinte progressivement par l'enfant vers l'âge de cinq, sept ans. C'est au cours de cette phase que l'enfant opère une distinction biologique : être fille ou garçon en fonction de ses organes génitaux. C'est aussi au cours de cette étape qu'il saisit le caractère constant du sexe « à la fois au cours du temps et indépendamment des situations » (*ibid.*, p. 12). Ce savoir s'acquiert tout d'abord par une expérimentation sur soi-même. En effet, même si un enfant adopte un rôle social normalement réservé à des enfants du sexe opposé, celui-ci comprend qu'il n'a pas changé de sexe pour autant. Il dressera ensuite ce même constat aux personnes qui lui sont proches. Néanmoins, l'enfant aura atteint entièrement l'étape de la « constance de genre » lorsqu'il sera capable de raisonner de manière identique à l'égard de parfait(e)s inconnu(e)s.

« L'identité sera définitivement stable vers 7 ans ». (Zaouche-gaudron & Rouyer, 2002, p. 4). Ainsi, les codes socioculturels sont des références déterminantes dans les trois premières années de l'enfant (au minimum). Ils le guident dans sa quête d'identité sexuée. Il convient alors de se demander à quel moment et de quelle façon l'enfant se les approprie.

1.3.2. L'appropriation de savoirs sur les rôles des sexes

Des études ont montré que cette appropriation des savoirs « en matière de rôles et objets sexués » à lieu précocement dans l'évolution chez l'enfant (Dafflon Nouvelle, 2006, p. 13, citant : pour une revue, voir Huston, 1983 ; Le Maner, 1997 ; Ruble & Martin, 1998). Avant deux ans, les enfants montrent déjà des préférences en matière de jouets de leur propre sexe. Puis, âgé de deux-trois ans, un enfant a une vision quelque peu stéréotypée des professions. Des chercheurs tel que Blaske (1984) mettent en évidence l'attribution fréquente, par des enfants, de prénoms féminins ou masculins à des professions stéréotypées. De plus, au même âge (deux-trois ans), ils développent une attirance bien ciblée en matière vestimentaire, d'activités, etc. Ils adaptent aussi leurs comportements, voire leurs émotions aux attendus en termes de féminité ou masculinité. Enfin, à partir de trois ans, un enfant a connaissance « du comportement différencié des adultes [...] (Muller & Goldberg, 1980) » (*ibid.*, p. 14) selon le sexe et peut ainsi l'anticiper (choix d'un jouet par exemple). Cette prise de conscience se développe jusqu'au cinq ans de l'enfant.

L'influence des adultes joue donc un rôle déterminant chez l'enfant quant à son orientation identitaire sexuée. Également, ceux sont eux qui attribuent un sexe à l'enfant, correspondant le plus souvent au sexe génétique. Quel regard les différents théoriciens portent-ils dans cette construction identitaire des filles et des garçons ?

1.3.3. Les diverses orientations théoriques de la construction de l'identité sexuée

L'approche classique de la construction de l'identité sexuée repose sur trois modèles : la théorie psychanalytique, celle de l'apprentissage social (Bandura, 1971 ; Mischel, 1966), et les

théories d'orientation cognitive (Bem, 1981 ; Kohlberg, 1996 ; Martin & Halverson, 1981). Dans cette analyse, nous nous concentrerons uniquement sur le modèle socio-cognitif. L'étude de ces courants de pensée nous éclairera sur les éléments pouvant influencer cette construction identitaire.

Au début, Kohlberg (1966) pensait, une fois la phase de constance de genre franchie, que l'enfant poursuivrait sa construction identitaire sexuée en tenant compte uniquement de données socioculturelles dévolues à son propre sexe. Aujourd'hui, des études reposant sur l'expérience scientifique et l'observation ont validé l'état des trois phases de Kohlberg mais quelques nuances ont été cependant apportées. En effet, une variation a été émise concernant l'âge des enfants à partir duquel ils parviennent à chacun des stades. Ensuite, il a été prouvé que bien avant que l'enfant arrive au stade de la constance de genre celui-ci va trouver des informations en lien avec son sexe ; il les analysera et les catégorisera pour mieux comprendre le monde qui l'entoure. Alors, l'enfant agira en fonction de ces données.

La théorie du schème de genre (Dafflon Nouvelle, 2006, p. 18) introduite par la psychologue Sandra Bem, au début des années 1980, a montré que l'influence culturelle dans laquelle l'enfant évolue est décisive. Les individus de son propre sexe vont le conditionner et lui permettre de comprendre ce que signifie être homme ou femme dans sa culture et adapter ainsi son comportement aux attendus en lien avec son sexe. Par conséquent, les enfants construisent leurs identités de genre en créant des liens entre les informations collectées à partir de croyances de la société sur ce qui représente des « traits mâles » et des « traits féminins ». Ainsi, un processus de bicatégorisation de genre se construit chez l'enfant. Enfin, l'élaboration d'un schème de genre chez l'enfant accrédite et renforce les conduites stéréotypées.

Nous examinerons, enfin, dans la théorie de l'apprentissage social deux procédés (Bandura, 1971 ; Mischel, 1966) (*ibid.*, p. 18) : d'une part le renforcement et d'autre part l'apprentissage par l'observation. Le renforcement consiste à congratuler l'enfant lorsque celui-ci adopte une conduite jugée en adéquation avec son sexe ou à l'inverse l'en dissuader lorsque celle-ci est considérée comme spécifique au sexe opposé. Un « renforcement positif » donc valorisé sera réitéré par l'enfant alors qu'un « renforcement négatif » c'est-à-dire désapprouvé par l'entourage aura pour conséquence de le faire renoncer. Ainsi, cet apprentissage aux rôles sexués mène les enfants, dès leur plus jeune âge, à préférer des activités stéréotypées (Connor & Serbin, 1977) (*ibid.*, p. 18).

Toutefois, les savoirs recueillis par les enfants dans leur entourage proche ne sont pas suffisants pour se « forger une représentation de ce qui relève de chaque sexe » (*ibid.*, p. 19). En effet, d'autres facteurs participeront grandement à cet apprentissage comme par exemple les médias, l'environnement scolaire etc.

Pour conclure, deux éléments sont à considérer dans la construction de l'identité sexuée de l'enfant et l'appropriation de ses savoirs socioculturels échus à chaque sexe : « l'activité de l'adulte sur l'enfant et l'activité de l'enfant à travers son observation du monde sexué » (*ibid.*, p. 21).

2. Facteurs véhiculant les stéréotypes de genre chez les jeunes enfants

Au regard des travaux des différents théoriciens, nous pouvons confirmer que les stéréotypes sont multiples et complexes. Sans être innés, ils trouvent leurs origines dans une transmission générationnelle. Ainsi dès son plus jeune âge, l'humain s'en nourrit naturellement pour les léguer à son tour à sa descendance sans les remettre automatiquement en question. Également, la présence d'autres médiateurs joue un rôle essentiel dans la transmission de connaissances sur les représentations sexuées du monde. Il convient désormais d'analyser ces facteurs qui véhiculent les stéréotypes de genre chez les jeunes enfants.

2.1. Le rôle des catalogues publicitaires dans la transmission des stéréotypes de genre

Les catalogues publicitaires ont un impact sur l'enfant quant à sa représentation du jouet, mais ils ont aussi contribué à une catégorisation sexuée de celui-ci. De nombreuses études ont révélé que les catalogues de jouets accordent une place plus importante en matière d'images aux garçons. Également, les rôles représentés par les filles et les garçons dans ces catalogues sont distincts. Selon Almqvist (1997) les filles sont photographiées le plus souvent entrain de jouer seules alors que les garçons jouent à plusieurs (Baerlocher, (Dir.) Dafflon Nouvelle, 2006, p. 272). Inconsciemment cela renvoi à l'image d'une cohésion forte du groupe dans un contexte masculin. De plus la couleur des pages a une influence dans le comportement de l'individu. Elle va permettre une catégorisation des jouets. En effet, la couleur rose des pages « [...] en rapport au maternage, à la beauté, aux soins ou au ménage [...] » (*ibid.*, p. 273) présentera des jouets destinés aux filles. La couleur bleue (parfois verte) correspondra souvent aux pages « jouets pour garçons » « [...] se rapportant aux moyens de transport, aux jeux de guerre, au bricolage [...] » (*ibid.*, p. 273). Enfin les couleurs neutres (souvent la couleur violette) sont destinées aux jouets premier âge sans réelle distinction entre filles et garçons. Elles présentent des jouets « en rapport à la créativité, l'éveil ou l'adresse » (*ibid.*, p. 273). L'auteure précise que cette catégorisation est aussi présente sur internet. De grandes enseignes spécialisées dans la vente de jouets comme par exemple Toys'r'us® assigne selon le sexe de l'enfant des jouets très stéréotypés. Lorsque la fonction du jouet est strictement la même, comme par exemple un vélo, alors la distinction va s'effectuer au moyen de logos spécifiques, de couleurs permettant de renseigner le consommateur. De plus, le texte décrivant le produit permet d'orienter le client sur la nature genrée du jouet.

Ainsi, les parents et les enfants sont fortement influencés par l'organisation des catalogues de jouets qui les orientent dans leur choix. Ces catalogues sont eux-mêmes largement influencés par la société qui affecte des attributs spécifiques à la femme et à l'homme.

2.2. Le rôle des jouets dans la transmission des stéréotypes de genre

L'idée que le jouet avait un rôle seulement de divertissement est aujourd'hui réfutée. En effet, le jouet va aider l'enfant à développer à la fois ses capacités motrices et mentales. Or, malgré ces bienfaits démontrés, il continue à véhiculer auprès des parents mais également des enfants des informations sur le genre. En d'autres termes, le jouet devient un objet permettant de différencier les filles des garçons en les initiant à des rôles distincts qu'ils devront accomplir pour répondre aux normes sociales, aux attendus de la société. Du fait de sa fréquentation quotidienne avec l'enfant, le jouet « devient [...] le soubassement de la transmission des rôles stéréotypiques de genre » (*ibid.*, p. 281). Des chercheurs tel que Caldera, Huston et O'Brien (1989) ont étudié les « interactions entre des parents et leurs enfants pendant qu'ils jouaient » et en ont déduit que « le genre de jouet (masculin ou féminin) influençait la proximité physique et les échanges verbaux » entre eux, « les jouets féminins provoquant une proximité plus proche et des interactions plus verbales que les jouets masculins » (Isabelle D. Cherney et al., 2006, p. 268). Ainsi les jouets genrés peuvent dicter « des comportements différents et stéréotypés, des jeux différenciés et des occasions d'apprentissages différents » (*ibid.*, p. 268). Il convient alors de s'interroger sur la préférence que les enfants peuvent avoir vis à vis des jouets stéréotypés. La socialisation oriente l'enfant dans ses choix en matière de jouets stéréotypés selon son sexe. Dès lors ce processus restreint le développement de la connaissance que l'enfant peut acquérir en jouant. Comment s'opère la sélection en matière de jouet chez l'enfant ? « Les stéréotypes culturels sont typiquement à l'origine des choix de jouets chez les enfants (Eisenberg et al., 1982) » (*ibid.*, p. 269). Ainsi les moyens marketing et commerciaux vont jouer sur les codes couleurs (rose pour les filles, bleu pour les garçons). Également les parents opteront davantage pour des jouets stéréotypés pesant ainsi sur le choix de jouets des enfants. Toutefois cette démarche est plus significative chez les parents ayant un garçon que pour ceux ayant une fille. Des études (Martin et al. (1995)) ont révélé « que des enfants âgés de 4 à 5 ans [...] ont tendance à moins aimer les jouets stéréotypés de l'autre sexe. Ils évitent même les jouets attrayants s'ils les considèrent appropriés pour l'autre sexe » (*ibid.*, p. 268).

Bien que la couleur soit une stratégie marketing utilisée pour cibler les ventes de jouets pour les filles et les garçons, la nature même de l'objet a un impact majeur sur la vision stéréotypée du genre. La catégorisation sociale du jouet influencera fortement le choix du consommateur.

2.3. Une imprégnation issue d'un environnement scolaire

« Si le genre “se fabrique”, alors l’école est sans aucun doute l’une des entreprises les plus efficaces » (Saint-Martin & Terret, 2005, p. 11). En effet, l’enseignant occupe une place majeure dans le quotidien des élèves de maternelle. Celui-ci est un modèle de langage et devient leur référent, véhiculant souvent inconsciemment, au travers de ses pratiques magistrales, des stéréotypes de genre. L’école apparaît comme une microsociété où les élèves font leur première expérience de la vie en collectivité. Nous analyserons tout d’abord les pratiques magistrales pouvant véhiculer inconsciemment ces stéréotypes. Ensuite nous nous intéresserons à un espace majeur de la vie des élèves : la cour de récréation, berceau des premiers stéréotypes et des inégalités de genre. Enfin nous aborderons les différents supports stéréotypés utilisés en classe et leur impact sur la construction identitaire de l’élève.

2.3.1. Les pratiques magistrales

Nous avons choisi d’analyser les pratiques magistrales particulièrement stéréotypées dans l’environnement scolaire. Si les enseignants véhiculent souvent inconsciemment bon nombre de stéréotypes, c’est parce qu’ils communiquent une grande part de leur perception personnelle lors d’échanges pédagogiques avec les élèves. Marie Duru-Bellat (1995, p. 87) oppose deux compétences essentielles à la pratique de la profession d’enseignant : la neutralité et l’autorité, pour justifier l’inégalité entre filles et garçons en classe. Elle s’appuie, pour cela, sur les propos de Clark (1989) qui mentionne que les enseignants, pour exercer une autorité favorisant un climat propice aux apprentissages, remettent en question le traitement identique des élèves répondant au principe de neutralité. En effet, en partant du postulat selon lequel les garçons seraient plus turbulents que les filles, les enseignants entretiennent de faits des rapports différents selon s’ils s’adressent à l’un ou à l’autre. Tandis que les filles sont associées au calme et à l’écoute, elles sont ainsi délaissées et peu félicitées. Les garçons, eux, se voient congratulés de leur attention, comportement normalement attendu, ainsi que de leur participation aux activités menées en classe. Afin de réguler au mieux les interactions, l’enseignant met en œuvre une procédure habituelle de « management » qui consiste à opposer et comparer les attributs spécifiques des filles et des garçons (*ibid.*, p. 76) (Delamont, 1990). Les échanges verbaux sont eux aussi inégaux selon le sexe de l’enfant. En effet, le temps de parole accordé aux garçons est plus long que celui des filles. Certains théoriciens se sont penchés sur les causes de ce constat. Il en résulte que « les enseignants les interrogent et leur parlent plus souvent, mais ils passent aussi plus de temps à attendre leurs réponses (Leder, 1990) ou à les aider (Spender, 1982) » (*ibid.*, p. 76). Si les stéréotypes de genre reposent sur des conceptions erronées, des chercheurs le prouvent au travers de l’exemple donné : « les filles parlent moins que les garçons (souvent de l’ordre de trois fois moins), elles sont perçues comme parlant toujours trop (Lafrance,

1991), tant est prégnante la représentation sociale des femmes comme bavardes (Aebischer, 1985) » (*ibid.*, p. 87). De plus, selon les études menées par Honig et Wittmer (1982),

les questions adressées aux filles sont davantage de type personnel et social (désirs et sentiments de soi-même ou d'autrui) que celles adressées aux garçons. Les questions posées aux garçons ont tendance à être plus référentielles (informations objectives concernant des objets ou des personnes). (Ferrez, E., (Dir.) Dafflon Nouvelle, 2006, p. 71))

Ainsi, la recherche prouve que les filles apportent plus aisément des réponses à des questions fermées, c'est-à-dire ne nécessitant guère d'arguments et évitant une potentielle erreur. Les garçons osent des réponses plus développées à des questions ouvertes, mobilisant la réflexion et la réorganisation de connaissances. Enfin, en maternelle les élèves reçoivent des propos trop souvent sexués et notamment des paroles en lien avec l'apparence physique pour les filles leur laissant supposer que ce critère est primordial (Browne & France, 1983 cité par Duru-Bellat, M. 1995. p. 76).

En résumé, les comportements stéréotypés que la société impose aux filles et aux garçons, engendrent l'inégalité confortée, trop souvent au sein des classes, par des pratiques magistrales automatisées. L'école a pour mission d'instaurer le respect entre les hommes et les femmes passant par la mixité. Ainsi, cette mixité aide les garçons à se canaliser mais accentue toutes formes de démonstration d'une virilité exacerbée. Inversement, sur un plan relationnel, le mélange des sexes dans la sphère scolaire peut nuire aux filles qui se voient reléguées au second plan.

2.3.2. La cour de récréation, berceau des premiers stéréotypes et des inégalités de genre

L'expérience scolaire ne se borne pas seulement à l'espace classe géré par l'enseignant. La cour de récréation est également un lieu majeur à l'exploration de soi. L'enseignant a pour rôle essentiel la surveillance et la sécurité des élèves. De fait, la construction de l'identité sexuée est laissée à l'autonomie de l'élève ce qui peut engendrer la diffusion de stéréotypes de genre calqués sur des représentations diffusées par la société.

Tout d'abord, le jeu est un vecteur de socialisation au travers duquel les enfants jouent et rejouent des situations proches de leur univers de référence, comme par exemple la substitution de rôle, l'interprétation d'une situation vécue ou observée dans la sphère privée. Dans la cour de récréation, garçons/filles ne jouent pas au même jeu. L'activité choisie par les élèves devient alors un moyen d'affirmer son appartenance à une catégorie de genre. Or, cette démonstration n'existe qu'au travers de l'effet groupe et ne découle pas d'une démarche personnelle de l'enfant. Toutefois, si l'un d'entre eux prenait l'initiative de s'adonner aux activités qui ne sont pas en lien avec son propre sexe, il se verrait exclu du groupe sous les railleries de ses camarades. Ainsi l'influence du groupe va conduire à des attitudes particulières. « On opposera jeux et manières de jouer des

garçons et des filles comme l'expression et la transmission de deux sous-cultures » (Zaidman, 1998, §4). Des théoriciennes, s'inspirant de travaux réalisés par Piaget, se sont penchées sur la construction des règles de jeux. « La comparaison entre jeux de filles et jeux de garçons fait apparaître une dichotomie entre coopération et collaboration pour les filles, hiérarchie et concurrence pour les garçons » (*ibid.*, §4).

Ensuite, si la cour de récréation est un espace commun où les enfants pratiquent des jeux à caractère genré, il n'en demeure pas moins un espace inégalement occupé. Lorsque la cour de récréation n'est pas clairement délimitée, on peut constater que des groupes d'élèves garçons s'accaparent l'espace de jeu. Cela s'explique notamment par la nature même de l'activité pratiquée (bagarres, courses poursuites, jeu de ballons etc.). Les autres, gravitant à côté, doivent se mettre à l'abri de tout risque de collision récupérant ainsi les espaces latéraux. En outre, plus l'espace de jeux est réduit plus la violence physique augmente. Se mène alors un vrai combat de coq dans le but de coloniser un maximum de terrain. La violence « renforce chez les garçons les plus “toniques” le désir de s'exprimer à tout prix sans tenir compte d'autrui, chez les filles l'idée d'avoir à s'écarter, se protéger » (*ibid.*, §6). Dans la cour, les filles doivent considérer un certain nombre de paramètres comme par exemple : « qui joue à quoi, qui se déchaîne, où se mettre pour être tranquilles, éviter les heurts, etc. » (*ibid.*, §7). Par conséquent, elles ont comme unique choix de s'adapter à l'espace restreint qui leur est octroyé et d'adapter ainsi leurs jeux à celui-ci.

Or la résultante de l'occupation de l'espace va bien au-delà d'un besoin moteur ou d'une intense violence chez les garçons, elle traduit « un système de relations fondé sur une opposition traditionnelle entre l'homme nomade et la femme sédentaire » (*ibid.*, §8).

Enfin, selon Colette Guillaumin la connaissance du corps mâle ou femelle s'expérimente par la confrontation physique pour les garçons. Faire l'expérience du combat chez les jeunes garçons est nécessaire pour apprendre à coopérer avec ses semblables. En revanche pour les femmes « la fabrication du corps » se fait par l'esquive dans la sphère publique « et la construction, dans l'espace privé du « corps-pour-les autres des femmes » (*ibid.*, §11). L'approche corporelle chez la femme sera représentative d'écoute, d'assistance, ce qui prélude à « leur fonction de prise en charge de la reproduction des êtres humains » (*ibid.*, §11).

La nature différente des jeux élabore des relations différentes « à l'espace (privé/public) et à autrui (parité/dissymétrie). Elle est préparation à la division sexuelle du travail » (*ibid.*, §12).

En résumé, filles et garçons ont des comportements et des façons de jouer différentes. Ces distinctions peuvent s'appuyer soit sur la nature genrée du jeu et sur l'opposition des comportements stéréotypés auquel celui-ci fait appel, soit sur l'occupation de l'espace induit par le jeu. La répartition inégale de ces espaces de jeux, dans la cour de l'école, témoigne d'une vision stéréotypée du genre présentant alors un rapport de domination du masculin sur le féminin.

2.3.3. Comment la littérature enfantine et les manuels scolaires contribuent-ils à transmettre les stéréotypes de genre aux enfants ?

Les supports utilisés en classe sont un facteur majeur participant à l'imprégnation des stéréotypes de genre chez les élèves dès leur plus jeune âge.

2.3.3.1. La littérature enfantine

Le livre accompagne l'enfant durant une majeure partie de sa journée de classe. Qu'ils soient laissés en consultation autonome au coin bibliothèque ou lus par l'enseignant, nombreux sont les albums de jeunesse qui offrent une multitude de stéréotypes aux élèves. Alors que les élèves de maternelle sont en pleine maturation intellectuelle, les albums qu'ils manipulent librement peuvent nuire à leur construction identitaire. Ainsi il est du devoir de l'enseignant de travailler avec les élèves les stéréotypes rencontrés dans les livres. Cet accompagnement est d'autant plus important que les élèves s'imprègnent de ce que la littérature donne à voir. Cette littérature enfantine narre bien souvent les aventures d'héros ou d'héroïnes auquel les élèves s'identifient (Turner-Bowker, 1996). Ces récits illustrent des attitudes calquées sur le modèle sociétal, ce sont des « outils d'influence normative » selon Cialdini, Kallgren & Reno (1990 ; 1991) (cité par Max & Delmas, 2013, p. 111). Ce processus d'identification résulte de la reconnaissance de certains comportements, de ce fait, l'enfant peut se reconnaître à la fois au travers d'un personnage, d'un héros ou encore d'un animal selon la situation dans laquelle le protagoniste est mis en scène. Le personnage central d'un récit joue donc un rôle important dans la construction de l'identité des élèves. Cependant, la littérature de jeunesse est un facteur responsable de l'imprégnation des stéréotypes de genre chez les enfants puisqu'elle présente « plus de héros que d'héroïnes, et le ratio est d'autant plus important que le public concerné est jeune » (*ibid.*, p. 112). Cette prépondérance des héros est valable dès la première de couverture représentant un critère considérable dans le choix du livre, « Le titre comme l'illustration de couverture font d'emblée une large place aux personnages masculins » (Brugeilles, Cromer, Cromer, 2002 p. 272). Si la présence de personnages masculins est prédominante dans les albums, ceux-ci sont surtout rattachés à des rôles de premier plan contrairement aux personnages féminins réduits à des missions mineures. Par conséquent, cet écart entre les rôles attribués en fonction des sexes développe chez les élèves la « valence différentielle entre les sexes » (Héritier, 1996), catégorisant fermement les rôles sociaux dits d'hommes ou de femmes. En effet « Les hommes et les garçons sont représentés sur un mode actif plutôt que passif, dehors plutôt que dedans, investissant la sphère publique et professionnelle plutôt que la sphère privée (Dafflon Nouvelle, 2002) » (Max & Delmas, 2013, p. 112). De fait, les albums dédiés à la jeunesse laissent supposer l'idée d'un monde amendé par les hommes, dans lequel les filles sont peu reconnues. Ce

manque de figure de référence pour les petites filles peut être décourageant. En effet, « Ochman (1996) a montré que le niveau d'estime de soi des enfants baissait face à un héros de sexe opposé » (*ibid.* p. 112). Ces différentes représentations associées à chacun des sexes participent à l'essor des stéréotypes de genre. Elles deviennent problématiques dès lors qu'elles influencent la conduite des élèves : « Au plan attitudinal, la lecture d'albums stéréotypés renforce les attitudes stéréotypiques (Campbell & Wittenberg, 1980), et au plan comportemental, elle favorise les comportements de jeu stéréotypiques (Ashton, 1983) » (*ibid.*, p. 113).

Enfin, il convient de mentionner que l'objet livre est associé à un produit économique au même titre que les films et les jeux pour enfants. L'album est donc destiné à être commercialisé et exporté massivement. C'est pourquoi les textes des albums sont souvent redondants et peu remaniés dès lors qu'ils plaisent aux consommateurs : « Les impératifs de la rentabilité s'accompagnent d'une standardisation à outrance ». (Brugelles, Cromer, Cromer, 2002 p. 263) Ainsi le rapport entre quantité et qualité d'albums est fortement pointé du doigt. Alors que le support livre aide les enfants à faire l'expérience du monde, il est parfois discriminant et présente une ségrégation du genre parasitant la construction sexuée des jeunes élèves.

2.3.3.2. Les manuels scolaires

Les stéréotypes de genre sont aussi présents dans les manuels scolaires sélectionnés par les enseignants. Malgré le nombre de collections proposées et les éditions spécialisées en didactique pour de tels ouvrages, ces stéréotypes ont la vie dure.

Les programmes officiels régissent et organisent la scolarité obligatoire des élèves. Pour favoriser la transmission du savoir, l'enseignant possède un outil de taille laissé à son libre choix : le manuel. En ce qui concerne la fabrication de celui-ci, les maisons d'éditions n'ont pas de consignes strictes mises à part le respect des programmes. Le terme de « manuel scolaire » ne traduit pas nécessairement un gage de qualité puisque « les manuels scolaires ne sont pas contrôlés avant leur mise sur le marché (Choppin 2005) » (Max & Delmas, 2013, p. 113). Ainsi, le travail des différents éditeurs consiste à interpréter et contextualiser les programmes au travers des exercices présentés. La mise en texte et la mise en images des savoirs se retrouvent fréquemment stéréotypés. L'enseignant mène une quête illusoire, celle de trouver un manuel affranchi de tous stéréotypes. Or, même si leur présence est minimisée, il est impossible de trouver un support didactique neutre.

D'ailleurs, nous nous sommes penchées sur l'utilisation d'un manuel que nous utilisons avec nos élèves (Gaëtan & Sophie Duprey et Catherine Sautenet, *Vers les maths Maternelle Moyenne ACCÈS EDITION Section* juin, 2017) qui nous paraissait pourtant probe. Force est de constater que les stéréotypes sont présents, nous avons trouvé par exemple une image qui se réfère à l'étape trois de la situation d'apprentissage intitulée « Jouer avec la balance au coin cuisine ». Il s'agit d'une

illustration représentant une petite fille, seule au coin cuisine, entrain de peser des aliments. L'apprentissage de l'exploration des grandeurs ne nécessitait pas essentiellement ce contexte genré. Des recherches ont d'ailleurs affirmé que beaucoup de manuels constituent des « freins à l'égalité des chances entre les filles et les garçons à l'école (Tisserant & Wagner, 2008) » (*ibid.*, p. 113). Le choix des images et des textes stéréotypés présents dans ces ouvrages n'est donc pas anodin puisqu'il a un impact fort sur la réception des élèves. Le matériel didactique apparaît alors comme un potentiel obstacle à l'égalité filles garçons et à la réussite de tous.

Le manuel scolaire crée du lien entre l'école et le domicile de l'élève. A l'élémentaire plus encore qu'à la maternelle, il est un compagnon omniprésent que l'enfant transporte dans son cartable. En cas de doutes, de questions ou d'incompréhensions, il est un support de référence. Cela entraîne un topos selon lequel le manuel est indubitable : « Ils sont considérés comme le “livre des livres” rassemblant l'état des connaissances d'une société (Fontanini, 2007) » (*ibid.*, p. 113). Ainsi, si le manuel semble contenir l'intégralité des savoirs à acquérir, enfants, adultes et enseignants doivent rester vigilants et garder à l'esprit qu'il est à remettre en question.

Les stéréotypes liés au sexe présents dans la littérature de jeunesse et dans les manuels scolaires sont toxiques. Ils influencent les élèves durant la construction de leur identité sexuée mais accentuent surtout les inégalités entre les femmes et les hommes. Donc, la neutralité du matériel pédagogique est à la fois garante de l'égalité des sexes et de l'égalité des chances à l'école.

Pour conclure cette réflexion sur les facteurs véhiculant les stéréotypes de genre auprès d'un jeune public, nous avons constaté que ces stéréotypes sont omniprésents dans l'univers proche de l'enfant. L'adulte doit alors redoubler de vigilance car ils se propagent de façon plurielle et quotidienne. Qu'il s'agisse de la sphère privée (publicités, catalogues de jouets, albums de jeunesse) ou de l'environnement scolaire au travers d'une pratique magistrale de l'enseignant, des manuels utilisés et de l'espace cour de récréation, l'enfant est baigné chaque jour dans cette culture stéréotypée. De ce fait, cela nous a permis de mieux comprendre comment il en est imprégné dès son plus jeune âge, conditionnant ainsi la formation de son identité sexuée. Tous ces facteurs cristallisent les inégalités de genre et donc par extension l'égalité des sexes. Pour mener à bien ce combat délicat contre les stéréotypes de genre, il est important d'entamer une procédure de déconstruction de manière précoce et durable.

II) - CORPUS, PROTOCOLE ET RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

L'analyse théorique nous a apporté de nombreuses réponses scientifiques essentielles à l'élaboration de notre expérimentation. En effet, pour mener à bien notre sujet d'étude, il est indispensable de s'être interrogé en amont sur les grands concepts tel que le genre et le stéréotype.

Également, le questionnement sur la perception des codes sexués chez les enfants et sur les différentes étapes de sa construction va nous aider à mieux comprendre les réactions des jeunes élèves. Ainsi, nous avons instauré un protocole de recherche que nous présenterons dans cette partie du mémoire, construit à partir d'un corpus bien précis qui sera présenté en amont. Celui-ci se compose de flashcards, d'un catalogue de jouets et d'albums de littérature jeunesse. Nous poursuivrons ensuite avec une présentation du public cible de notre recherche avant de se pencher sur l'exploitation des données collectées en classe, qui nous permettront de constater si nos hypothèses de départ s'avèrent fondées ou non.

1. Analyse du corpus utilisé

En tenant compte du public de nos classes et de notre sujet de recherche nous nous sommes interrogées sur le choix des supports les plus appropriés. En outre, des phases d'observations et d'évaluations auprès des élèves ont été nécessaires pour définir une procédure sur laquelle l'étude va s'appuyer. Pour respecter la chronologie de l'expérience mise en place dans notre classe, il nous semble plus judicieux de commencer l'analyse détaillée de chaque support en fonction de leur ordre d'exploitation dans la classe. Nous détaillerons tout d'abord l'utilisation des flashcards qui est le support de l'évaluation diagnostique. Ensuite nous poursuivrons avec les catalogues de jouets : une observation générale des catalogues avant de se centrer sur celui que nous avons utilisé en classe lors de l'activité de tri. Ce travail ayant permis de confirmer les hypothèses émises lors de l'évaluation diagnostique concernant le degré d'imprégnation des stéréotypes chez certains élèves. Enfin nous aborderons l'étude des albums de littérature de jeunesse, supports de déconstruction des stéréotypes de genre auprès des jeunes enfants et plus particulièrement ceux qui ont fait l'objet de notre sélection.

1.1. L'utilisation des flashcards

Notre expérience en classe a débuté par l'utilisation de flashcards, support à partir duquel nous avons élaboré l'évaluation diagnostique. Il nous fallait un support à la fois ludique pour faire entrer rapidement les élèves dans l'activité et pertinent pour mesurer leur degré d'imprégnation vis à vis des stéréotypes de genre. Les documents dont nous nous sommes servis sont consultables en ligne². Ils se présentent en format carte facile à manipuler pour des enfants de maternelle. Ces documents mettent en scène des ours imaginaires, animaux anthropomorphes, en lien avec l'univers de référence des jeunes enfants. En effet, ils sont très présents dans les albums de littérature jeunesse et ils fascinent les plus petits. En outre, les ours représentés sur chacune des cartes sont

² <http://ligueparis.org/wp-content/uploads/downloads/2014/03/Livret-EnfantsFG2.pdf>

dépourvus de tout accessoire qui pourrait laisser suggérer leur appartenance genrée ou sexuée. Sur chacune des cartes, on peut voir un ours en train de faire du vélo, un autre exerçant la profession de président, d'autres en train de lire, repasser, bricoler, cuisiner, travailler à l'ordinateur, donner le biberon au bébé. Les images sont au nombre de huit évitant ainsi la surcharge cognitive chez l'enfant. Ainsi, cela contraindra l'enfant à réfléchir sur la nature de l'activité menée par les ours et soulèvera des questions auprès des élèves comme par exemple : « Ces tâches peuvent-elles être faites seulement par un homme, seulement par une femme ou bien peuvent-elles être accomplies indistinctement par les deux ? ». Toutefois, nos élèves ne sachant ni lire ni écrire, nous avons dû apporter à ce support quelques modifications. En effet, les cartes se présentaient initialement sous la forme de questionnaires à choix multiples. Nous les avons retravaillées numériquement en agrandissant le format, en coupant le texte, et en les plastifiant pour en faire des flashcards (pouvant être manipulées sans les déchirer). Le procédé d'origine nécessitait pour chacune des images que l'enfant lise la question, et y réponde en cochant la bonne case. Donc, après avoir modifié le support initial pour qu'il soit adapté à nos élèves de moyenne section, nous avons décidé d'exploiter ces flashcards qui ont permis une verbalisation des élèves. Par la suite, nous avons donné à chacun des élèves un tableau à double entrée faisant correspondre deux critères : celui apparaissant sur les lignes concerne des activités domestiques et manuelles et le critère mentionné dans les colonnes indique les catégories relatives à l'activité de fille - l'activité de garçon - l'activité mixte. Puis nous les avons accompagnés individuellement dans le remplissage de celui-ci. Enfin ce support avait comme autre avantage de pouvoir être projeté au TBI. Il peut-être également imprimé pour faire l'objet d'un affichage en classe.

1.2. Les catalogues de jouets

Tout d'abord, il conviendra de s'intéresser d'une manière générale à la mise en page d'un large échantillon de catalogues de jouets souvent présentés de manière récurrente. Ensuite nous justifierons l'utilisation du support catalogue avec des élèves de moyenne section. Enfin nous expliquerons notre choix du corpus qui constitue l'un de nos supports de recherche.

1.2.1. Analyse générale de la mise en page d'un large échantillon de catalogues

Dans l'optique de travailler sur des catalogues de jouets avec les élèves en période deux, nous avons analysé bon nombre de catalogues (échantillons) afin de sélectionner celui qui nous paraissait le plus pertinent. Les propos, qui vont être énoncés ci-après, sont tirés de constats que nous avons dressés lors de nos analyses à partir de différents catalogues. Tout d'abord, il conviendra de s'intéresser à leur mise en page. Dans les caractéristiques générales que l'on retrouve fréquemment dans ces catalogues, nous retiendrons deux critères importants : le genre des pages et

les rubriques du sommaire.

1.2.1.1 Le caractère genré des pages

Tout d'abord concernant le critère relevant du caractère genré des pages, l'observation portera sur une catégorisation sexuée du catalogue segmenté le plus souvent en quatre parties dont le nombre de pages consacré à chacune n'est pas équitable. Nous pouvons ainsi analyser de manière générale, quatre sortes de pages bien identifiables auprès des enfants : des pages destinées aux filles reconnaissables par la profusion de jouets roses, de photographies les représentant entrain de jouer sur un fond de page de couleur rose. Il y a également des pages « garçons » où nous retrouvons les critères de la couleur, le bleu, couleur stéréotypée associée aux enfants de sexe masculin. Puis un ou plusieurs garçonnets pris en photo en pleine activité sur un fond de page bleu ou de couleur plus foncé. On y voit également des pages « mixtes » contenant un amalgame de jouets sexués comme par exemple une trottinette qui se déclinera en deux couleurs distinctes afin de marquer la différence des sexes ou encore des jouets genrés appartenant à une même classe comme par exemple : un château de princesse ou un château fort. Enfin, apparaissent des pages dépourvues de codes stéréotypés, pour les jouets « premier âge » considérés comme étant neutres, tel que le puzzle, les tapis d'éveil etc. On constate que des pages entières sont consacrées à des marques reconnaissables par leurs logos spécifiques. Prenons l'exemple d'un cartable, objet neutre sur lequel figure le logos CARS® pour le garçon et BARBIES® pour la fille. L'utilisation de ces logos oriente l'aspect genré du produit et de fait aiguille le consommateur dans ses choix. Enfin, les textes descriptifs correspondant aux produits vantés par les pages permettent là encore d'influencer le client. Afin d'imager cet argument, il nous semble pertinent de vous proposer le texte descriptif de l'article : « Chariot + 13 pièces nourriture factice » relevé et consultable en ligne³.

Description du produit

C'est parti pour les courses, avec ce caddie de la marque Just Like Home, pour faire comme Papa et Maman ! Les petites filles vont adorer ce mini chariot supermarché, adapté à leur âge, pratique et transportable partout. Rempli d'articles divers, il s'intégrera dans l'univers magique des enfants, à l'âge où on s'invente des histoires. Vos petites princesses pourront préparer leurs listes de courses et remplir le chariot de victuailles appétissantes, comme en vrai ! On fait un tour aux rayons fruits et légumes, et on profite des produits de saison, citron, pomme, tomate, poire, orange... Sans oublier les œufs* et les pâtisseries pour le goûter ! Pour faire ses courses en s'amusant, ce caddie jouet est le cadeau idéal qui fera sûrement plaisir à votre petite fille. Elle pourra même collectionner les accessoires, pour encore plus de jeux et d'histoires amusantes ! A la fois solide et stable, ce chariot est parfait pour jouer en toute tranquillité, pendant les heures de récré. Avec sa petite taille, il se range partout, bien pratique pour les petits espaces. Entièrement en plastique, il se nettoie facilement et se monte en quelques minutes. Idéal pour faire tes courses ! Remplis ton caddie avec tes fruits, tes légumes, les œufs et n'oublie pas les boites de gâteaux pour le goûter !

Celui-ci n'étant qu'un exemple parmi tant d'autres...

³ <http://www.toysrus.fr/product/index.jsp?productId=18223501>

1.2.1.2. Les rubriques du sommaire

Les rubriques des catalogues constituent un critère de repérage dans la manipulation de l'objet. Nous avons pu observer essentiellement trois classements : un classement par tranche d'âge, par genre et par thématique.

1.2.1.2.1. Classement par tranches d'âge

Lorsque le catalogue de jouets procède à un classement par tranche d'âge, il est fréquent que la première tranche corresponde aux jouets associés aux enfants dits de "premier âge" c'est-à-dire âgés de 0 à 3 ans. La deuxième tranche est corrélée aux enfants âgés de 3/6 ans puis la troisième tranche correspond aux 6/9 ans ensuite aux 9/11 ans et la dernière tranche touche les enfants à partir de 12 ans. Selon la tranche d'âge les marqueurs de stéréotypes de genre sont plus ou moins accentués. En effet, la présentation de la catégorie correspondant aux jouets « premier âge » est sans doute la plus nuancée en matière stéréotypes. Inversement les tranches d'âge de 3/6 ans (essentiellement) et les 6/9 ans sont particulièrement sensibles aux indices laissés sciemment par les catalogues. Rappelons à juste titre, les propos de Martin et al. (1995) révélant « [...] que des enfants âgés de 4 à 5 ans [...] ont tendance à moins aimer les jouets stéréotypés de l'autre sexe. Ils évitent même les jouets attrayants s'ils les considèrent appropriés pour l'autre sexe » (D. Cherney et al., 2006, *op. cit.*, p. 18 du mémoire).

1.2.1.2.2. Classement par genre

Hormis la partie du catalogue consacrée aux tous petits faisant souvent référence à un univers d'exploration, d'éveil, la rubrique du sommaire, fréquemment binaire, est intitulée : « Les jouets pour filles » « Les jouets pour garçons ». Nous allons vous citer des exemples venant corroborer l'exactitude de ces faits. Ainsi, dans le catalogue CARREFOUR Jouets 2017 l'intitulé de la catégorie des jouets qui s'adresse au garçons est : « Les aventuriers extraordinaires » figurant dans un encadré bleu foncé à la page 21/124. En ce qui concerne la partie dédiée aux filles, elle a pour titre : « Les copines magiques » (p 47/124) représentée par un encadré de couleur framboise. Dans le catalogue E. Leclerc Noël 2017 la partie consacrée aux filles est annoncée de la manière suivante : « Je suis une princesse » (p 21/116) dans un encadré en forme d'anneaux fond rose et des perles multicolores sur le contour. Pour les garçons, le titre annonçant les jouets qui leur sont adressés est le suivant : « Je suis un héros » (p 41/116). Dans le catalogue de jouets 2017 de l'enseigne La Grande Récré la partie consacrée aux filles est nommée : « Les poupées & mini-mondes » (p 72/212) illustrée par une photographie d'une petite fille sur fond rose. Pour les pages consacrées aux garçons, le titre est : « Les héros et véhicules » représenté par une petit garçon

portant un casque en carton semblable à celui d'un cosmonaute. La liste d'exemples est non exhaustive et démontre que l'orientation genrée est clairement annoncée dans les premières pages de ces catalogues. On peut ainsi constater que ces enseignes ne catégorisent plus les parties des catalogues en jouets pour filles, jouets pour garçons mais visent d'autres caractéristiques tel que la fonction du jouet, l'univers auquel il peut faire référence, le tout dans une présentation stéréotypée très colorée. Nous verrons par la suite que le catalogue JouéClub fait partie de ces enseignes ayant fait des efforts pour atténuer le côté sexué du produit. Cela commence par une formulation et une présentation différentes des rubriques.

1.2.1.2.3. Classement thématique

Les catalogues de jouets se sont progressivement éloignés d'un modèle qui proposait une entrée par le genre et ont opté, pour un grand nombre d'entre eux, pour une entrée par le thème. Autrement dit, le classement se fait ici en fonction du type de jeu. Toutefois des indices persistent tel que la couleur des rubriques ou encore des annonces très stéréotypées dont le message vise à renseigner le consommateur sur l'utilisation genrée du produit. À cela s'ajoute l'absence de mixité sur les nombreuses photographies d'enfants en activité. Prenons l'exemple de TOYS'R'US, dans son catalogue de jouets 2017, qui présente un classement composé de neuf thématiques : « Peluches » (écrit en jaune dans le sommaire), « Premiers jouets » (écrit en violet), « Constructions & Super Héros » (écrit en bleu), « Lego® » (écrit en bleu comme « Construction & Super Héros »), « Poupées & Loisirs Créatifs » (écrit en rose), « Jeux à partager » (écrit en vert clair), « Musique & Jeux vidéo » (écrit en bleu foncé), « Jeux d'extérieur » (écrit en vert foncé) enfin « Puériculture » (écrit en rouge). Nous avons constaté que la couleur indique l'aspect genré de la thématique à laquelle elle est corrélée. Un catalogue à cependant attirer notre attention : King jouet Noël 2017. En effet, il présente uniquement ses thématiques par l'emploi de verbes comme : « s'éveiller, construire, imaginer, imiter, imaginer, bouger, partager, créer, apprendre, se connecter ». Cette présentation pourrait suggérer une certaine neutralité à la condition que les pages correspondantes soient également dépourvues de stéréotypes de genre. Or les numéros de page renvoyant à chacune des thématiques sont présentés dans des encadrés de couleurs différentes. Le bleu (avec quelques nuances) pour « s'éveiller, construire, se connecter » et le rose, violet, framboise pour « imaginer, imaginer, partager ». Nous avons été étonnés de l'emploi répété du verbe « imaginer ». La page de la première thématique « imaginer » se trouve dans un encadré de couleur rose, et cible un public féminin. En effet, on y trouve des petites filles jouant à la poupée, ou déguisées en princesse, ainsi que des poupées BARBIES®. Quant au second verbe « imaginer » dont la page figure dans un encadré violet, il fait référence au monde des supers-héros où seuls les garçons sont photographiés. Force est de constater que l'univers imaginaire de l'enfant connaît également une segmentation

sexuée. Les thématiques ici évoquées sont définies par des codes couleurs résultant de stéréotypes de genre. Au vu de ce qui vient d'être évoqué, ces thématiques, notamment chez les petites filles traduisent trop souvent des jeux d'imitation comme par exemple : fabriquer, préparer ou créer « comme maman ». Alors que chez les petits garçons la référence du père est quasi inexistante. Pour eux, la thématique les assigne au rôle de super-héros mettant ainsi en évidence la force physique, le courage : « Affronte tes ennemis... », « Pars à la conquête de... ».

En résumé, le marché du jouet, dans un but lucratif, utilise des codes sexués qui constituent des arguments de vente. Même si quelques enseignes de la grande distribution, par des mises en scènes asexuées, tentent de déconstruire ces stéréotypes de genre, la démarche n'en demeure pas moins marginale. De plus, les catalogues de jouets ne reflètent pas la réalité qui est la nôtre aujourd'hui, même si l'accomplissement des tâches ménagères reste encore une « affaire de femmes ». Les marchands de jouets justifient cette catégorisation filles/garçons, à l'égard du client, par son côté pratique : elle aide à se repérer dans les nombreuses pages du magazine. Ainsi, l'univers du jouet, en imposant une division des sexes, porte atteinte à nos libertés fondamentales notamment celle de se construire en tant que personne singulière.

1.2.2. Justification de l'utilisation du support catalogue avec des élèves de moyenne section

Dans le cadre de notre recherche, nous allons expliquer pourquoi nous avons utilisé le support catalogue avec nos jeunes élèves.

Tout d'abord, l'exploitation de données, dans le catalogue de jouets, ne mobilise ni de compétence de lecture ni de connaissances spécifiques attendues de l'élève. C'est un support facile d'utilisation et de manipulation mais par-dessus tout il est connu de tous. Rappelons également que notre protocole de recherche a débuté dans le courant du mois de décembre, mois propice à la diffusion de ces supports dans nos boîtes aux lettres, en prévision des fêtes de Noël. Ainsi, l'analyse du catalogue s'y prêtait à merveille.

L'usage de celui-ci présente un intérêt en raison de la redondance des stéréotypes qu'il véhicule. Ce large éventail de stéréotypes genrés est donc à considérer dans l'étude de notre recherche. En effet, lors de la mise en place de l'expérimentation durant la période de Noël, nous avons porté une attention particulière aux différents éléments attirant l'attention du jeune consommateur. Nos observations se sont focalisées sur les repères pris en considération par chaque élève pour trouver le jouet qui lui convient. Le catalogue de jouets devient alors un outil pertinent d'analyses en raison d'une large gamme de stéréotypes genrés qu'il diffuse auprès des enfants. Nous nous sommes interrogées en amont sur les repères qui pourraient être pris en compte par les élèves. Ainsi, l'enfant retiendra-t-il le code couleur stéréotypé ou bien s'identifiera-t-il à l'enfant ou groupe d'enfants photographiés ? Les codes vestimentaires et/ou esthétiques ainsi que l'attitude active ou

passive des différents protagonistes représentés influenceront-ils ses choix? Le côté attractif des jeux présentés dans le catalogue déterminera-t-il la sélection des élèves? C'est au travers de tous ces indices, apportés par les enfants, que nous pourrons ensuite réfléchir à une procédure de déconstruction des stéréotypes de genre.

Enfin le marché du jouet est un marché en pleine expansion où chaque enseigne de la grande distribution publie son propre catalogue, notamment à l'approche des fêtes de fin d'année. Cela va nous aider à récolter une variété de supports qu'il nous faudra analyser pour ensuite n'en retenir qu'un dont les critères de sélection seront énumérés ci-après.

1.2.3. Justification de notre choix en faveur du catalogue JouéClub

Le catalogue que nous avons retenu et présenté aux élèves a été édité par l'enseigne de JouéClub Catalogue Noël 2017. L'enseigne a un magasin qui se situe sur la commune où se trouve l'école. Ainsi, à l'approche des fêtes de Noël, le catalogue est distribué dans toutes les boîtes aux lettres de la ville et un grand nombre d'élèves l'ont chez eux. Mais le choix qui a été le nôtre, de le retenir parmi tant d'autres, s'explique par sa présentation et son contenu neutre à l'égard des stéréotypes de genre du moins en apparence. Cela nous a permis ensuite d'observer les repères que prennent les élèves, à partir de codes genrés plus ou moins dissimulés, pour réaliser l'activité de tri.

Commençons tout d'abord par analyser le sommaire du catalogue et plus précisément ces rubriques (en tenant compte seulement des pages relatives aux diverses catégories). Les rubriques du sommaire sont classées par thématique uniquement. Nous nous attarderons en effet sur l'agencement du catalogue et sur la présentation des jouets selon les catégories abordées. Cette observation nous a permis d'organiser, par la suite, l'activité de tri en classe (protocole de recherche). Le magazine se décline en quinze rubriques, à savoir : Premier âge - Jouets en bois - Cap sur tes héros - Poupées - Jeux d'imitation - Des histoires à imaginer et à construire - Radio-commandes - Jeux en famille ou entre amis - Pour les créatifs - Sciences, expériences et jouets interactifs - Déguisements - Cadeaux et déco - En avant la musique - Notre sélection de livres - En extérieur. Chaque rubrique est caractérisée par un produit induisant la nature genrée des jouets qui s'y trouvent. En outre, elles sont associées à une couleur non stéréotypée : la catégorie « Poupées » par exemple est associée à la couleur grise, « Cap sur tes héros » est de couleur verte, « Sciences, expériences et jouets interactifs » est de couleur jaune, excepté la rubrique « Des histoires à imaginer et à construire » visant un public essentiellement masculin et qui est représentée par la couleur bleue. Toutefois, si d'apparence la page du sommaire où figurent les rubriques paraît non entachée de codes couleur sexués, il s'avère qu'à l'intérieur de chacune de ces catégories, ces codes entrent à nouveau en jeu. Nous ne ferons pas l'analyse de toutes les rubriques énumérées ci-dessus mais seulement de celles présentant un intérêt particulier pour notre expérience. La partie consacrée

aux jouets « Premier âge » montre des photographies de bébés manipulant des objets similaires mais de couleurs différentes afin de mieux orienter le client dans ses choix. Nous donnerons comme exemple parmi tant d'autres : le trotteur rose avec le logo Minnie® de Disney et le porteur moto de la marque CARS® présentés l'un à côté de l'autre. Ensuite, la catégorie relative aux jouets en bois est assez neutre et s'adresse notamment à des enfants en bas âge. L'absence de stéréotype de genre peut s'expliquer par l'absence de logos connus qui renvoient trop souvent à une appartenance genrée. De plus, concernant la rubrique intitulée « Cap sur tes héros » elle se veut mixte, s'adressant à des enfants de trois à six ans. Mais en y regardant de plus près, on peut constater qu'elle s'organise en trois sous rubriques autour de logos, cette fois-ci, bien connus et reconnus par les enfants. De la page quatre-vingt-cinq à la page cent-un, les produits présentés concernant, essentiellement l'univers de Walt Disney, s'adressent notamment à des enfants âgés de trois, quatre ans. Ces jouets sont très souvent dupliqués afin de satisfaire les enfants de sexe différent, par exemple : Garage de Mickey®/Maison de Minnie®, la tablette découverte Peppa Pig™ de couleur bleue/le téléphone portable Peppa Pig™ de couleur rose, etc. Cette mise en parallèle de jouets quasi identiques mais déclinés en couleur stéréotypée va nous être utile (tout comme l'exemple des trotteurs cité ci-dessus) pour la suite de notre recherche, notamment lorsque les élèves auront à trier des jouets selon leurs destinataires (filles, garçons, filles/garçons). En outre, de la page cent deux jusqu'à la page cent vingt trois sont exposés des figurines, poupées mannequins, des déguisements ciblant avant tout une clientèle féminine. Là encore, les logos, les couleurs et les photographies ne laissent place à aucun doute, pour le consommateur, sur l'orientation genrée du produit. De la page cent vingt quatre à cent cinquante cinq se succèdent des jouets visant des enfants de sexe masculin. En effet, des marques tel que Spiderman® CARS®, Nerf® et des photographies de garçons en train de jouer à la guerre ou aux voitures envahissent les pages du catalogue. Puis, dans la rubrique intitulée « Poupées », notre analyse s'est portée sur l'observation de photographies tentant de déconstruire les codes du genre. En effet, ces représentations (aux pages 164-168 et 171), rarissimes dans les catalogues de jouets, mettent en scène le même petit garçon en train de pouponner. Cependant on peut remarquer que l'enfant reste passif, assis ou debout à côté d'accessoires (lit pour bébé, poussette, maison de poupée, etc.), qu'il ne décroche pas le regard de l'objectif, tandis que la fille, à ses côtés, sourit et joue en imitant le rôle de maman. Ainsi, ces images inhabituelles seront présentées lors du feuilletage du catalogue en classe et nous analyserons les réactions qu'elles peuvent susciter auprès des élèves. Les « Jeux d'imitation » sont des jouets et des accessoires qui renvoient aux travaux domestiques dans l'entretien du ménage. Peut-être que par souci de neutralité, le marchand de jouets a fait en sorte de ne pas utiliser de manière excessive les couleurs stéréotypées. Cependant on peut observer un petit garçon poussant un chariot de supermarché, un autre manipulant un robot de cuisine, puis une petite fille tenant le rôle de caissière et une autre

passant l'aspirateur. Le jeu de caissière tout comme celui de passer l'aspirateur sont assignés aux filles de manière récurrente dans les catalogues. Les catégories intitulées « Des histoires à imaginer et à construire » et « Sciences, expériences et jouets interactifs » font parties des rubriques les plus stéréotypées du magazine. En ce qui concerne « Des histoires à imaginer et à construire » on y découvre des jeux de guerre, des robots transformables, des jeux de transports, de la couleur bleue et des garçons seuls ou à deux en train de jouer. La marque Playmobil® décline ses modèles en deux couleurs : le rose pour les filles, et le bleu pour les garçons. On peut remarquer que la proposition de jeux pour les garçons est plus importante. Cela peut s'expliquer par le fait que les parents tolèrent davantage qu'une petite fille puisse jouer avec la caserne de pompiers Playmobil® alors que par crainte d'une déviance dans sa construction identitaire, il est plus compliqué pour un garçon de choisir le château de princesse. La rubrique intitulée « Sciences, expériences et jouets interactifs » présente des jeux en lien avec les disciplines suivantes : l'astronomie, la chimie, la physique et la robotique. On peut remarquer la présence de phylactères où l'on peut lire : « Le LABO des CURIEUX » apparaissant sur huit pages sur quinze. Nous pouvons observer l'absence de photographie de jeunes filles prises en pleine réflexion ou en train d'expérimenter. Force est de constater que les filles n'ont pas leur place dans cette catégorie de jouets venant ainsi conforter l'idée selon laquelle « les filles ne sont pas faites pour les filières scientifiques ». Cela sera pour nous l'occasion de vérifier si les élèves filles sélectionnent malgré l'absence de repères stéréotypés des jeux de la rubrique.

En résumé, l'ensemble de ces paramètres va nous permettre d'observer comment un jeune élève de moyenne section sélectionne par préférence des jouets dans ce catalogue et quels sont les critères retenus à chaque rubrique. Ainsi la manipulation du magazine et l'activité de tri menée concomitamment en classe nous donnera un premier aperçu de l'imprégnation des stéréotypes de genre chez le jeune enfant.

1.3. Les albums de littérature jeunesse

Pour travailler la notion de stéréotype de genre avec nos élèves de moyenne section, il nous a semblé légitime de s'interroger sur la nature des supports à utiliser. L'évaluation diagnostique réalisée à l'aide des flashcards, nous a permis de mesurer à quel point les stéréotypes ont un impact sur les enfants. Les catalogues de jouets ont confirmé l'importance de cette imprégnation en permettant aux élèves de verbaliser et d'argumenter leurs conceptions autour du genre. Désormais, nous allons analyser le support album de littérature jeunesse comme outil favorable à la déconstruction de ces stéréotypes chez les enfants. Pour ce faire, nous vérifierons si l'album est un support adapté pour des élèves de 4-5ans, puis nous justifierons le choix de notre corpus parmi les nombreux albums à disposition. Enfin, nous examinerons la régularité ou la singularité des

stéréotypes présentés dans chacun des textes sélectionnés.

1.3.1. Pourquoi le support album est-il adapté aux élèves de moyenne section ?

Qu'ils soient narrés par l'enseignant ou manipulés par les élèves, les albums de littérature de jeunesse sont omniprésents dans le quotidien des enfants. Le livre apparaît donc comme un support indispensable dans le cadre de notre étude. Son utilisation auprès des élèves de maternelle se justifie tout d'abord par sa forme. En effet, l'album est souvent court et léger ce qui le rend adapté, attrayant et accessible pour des enfants de moyenne section. Ce support repose sur un système pluri-graphique présentant une interaction entre des couleurs, du texte et des images qui peuvent soit se compléter, se répéter, se répondre ou encore se renverser. Ces relations révèlent des indices de compréhension que l'élève peut saisir même s'il n'est pas lecteur, afin de se créer ses propres représentations. Le rapport texte-image envisagé comme une aide à la compréhension pour un jeune public a déjà été examiné: « Étrange livre que l'album, qui parvient à se passer du texte et repose sur la présence de l'image [...] Forme éditoriale insolite qui s'est imposée en France entre 1820 et 1850 [...] l'album est aussi par excellence le livre de l'enfant. (Le Men, 1994, p. 145) » (Brugailles, Cromer, Cromer 2002 p. 264). Ainsi, l'album que les élèves aiment feuilleter, est bel et bien un support privilégié pour des enfants de 4-5ans.

Grâce à leur côté maniable, les enfants s'approprient aisément les albums. Ces supports jouent un rôle important dans la formation personnelle de l'enfant puisque celui-ci peut assouvir ses envies de découverte et sa curiosité en les parcourant seul. En revanche, l'enseignant se doit de rester vigilant quant aux représentations que la littérature de jeunesse diffuse. Comme nous l'avons démontré en amont, ces albums peuvent véhiculer des stéréotypes de genre, notamment auprès des élèves qui les consultent en autonomie. Ainsi, les livres pour la jeunesse sont des: « supports privilégiés du processus d'acquisition des modèles sexués socialement acceptables, et par là même de la hiérarchie sociale » (*ibid.*, p. 264). De fait, il nous a semblé absolument nécessaire d'accompagner nos élèves dans l'interprétation et la remise en question du contenu de ces supports. Pour autant, la littérature de jeunesse ne doit pas non plus être considérée comme dangereuse, elle tend également « à encourager l'apprentissage de valeurs, en un mot à favoriser la socialisation et l'intériorisation de normes » (*ibid.*, p. 264). L'utilisation d'œuvres de littérature pour la jeunesse en classe semble effectivement pertinente. Le support plaît aux élèves qui adorent le manipuler, mais leur emploi est d'autant plus important qu'ils sont le point de départ du travail de déconstruction d'une vision stéréotypée du genre.

D'un point de vue institutionnel, les programmes officiels confirment que la lecture d'albums pour des élèves de 4-5ans est pertinente, puisqu'elle participe à la formation de futurs citoyens lucides et éclairés. Sur un plan personnel, la littérature de jeunesse participe à l'épanouissement de

chacun en développant le plaisir de lire et l'imaginaire des élèves. La fréquentation d'œuvres littéraires est d'autant plus importante qu'elle permet d'adhérer à une culture commune, ce qui est l'une des missions que s'est fixée l'éducation nationale: « Il appartient à l'école maternelle de donner à tous une culture commune de l'écrit » (BO n°2 du 26 mars 2015, p.7). De plus, l'exploitation de ces albums s'appuie sur des compétences langagières qui permettent aux élèves de mobiliser à la fois le langage oral et le langage écrit. En ce qui concerne la compétence langagière de l'oral, l'utilisation de la littérature de jeunesse convoque les quatre objectifs mentionnés dans les programmes. La littérature encourage les enfants à « Oser entrer en communication ». Elle permet aux enfants d'utiliser le langage pour réagir, pour exprimer des émotions mais surtout d'appréhender et de mettre en mot le monde dans lequel ils évoluent. L'importance de l'écoute d'une histoire lue est réaffirmée dans les bulletins officiels, répondant à l'objectif « Comprendre et apprendre » :

Les moments de réception où les enfants travaillent mentalement sans parler sont des activités langagières à part entière [...] elles permettent de construire des outils cognitifs : reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des images mentales à partir d'histoires fictives, relier des événements entendus et/ou vus dans des narrations ou des explications (*ibid.*, p. 5).

Ensuite, l'exploitation d'albums apprend aux élèves à « Échanger et réfléchir avec les autres ». En effet, à l'issue d'une lecture peut succéder un temps de débat interprétatif permettant d'argumenter, de clarifier, de s'interroger ou de justifier certains passages réticents mais surtout de vérifier la compréhension de l'histoire. Les élèves utilisent un langage d'évocation lors de ces échanges, ceux-ci « entraînent les élèves à mobiliser le langage pour se faire comprendre sans autre appui » (*ibid.*, p. 6). Donc, ces temps de réception d'une histoire lue « leur offrent un moyen de s'entraîner à s'exprimer de manière de plus en plus explicite » (*ibid.*, p. 6). Conformément à l'objectif « Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique », l'utilisation quotidienne d'albums pour la jeunesse favorise l'acquisition d'une syntaxe et d'un vocabulaire nouveau « dont la reconnaissance sera indispensable pour apprendre à maîtriser le fonctionnement de l'écriture du français » (*ibid.*, p. 6). De plus, l'usage d'œuvres littéraires participe à l'acquisition de la compétence langagière de l'écrit en convoquant trois de ses cinq objectifs, fixés par les programmes. Intrinsèquement, lorsque l'enseignant raconte une histoire aux élèves, eux travaillent l'objectif « Écouter de l'écrit et le comprendre ». En maternelle, « L'enseignant prend en charge la lecture, oriente et anime les échanges qui suivent l'écoute » (*ibid.*, p. 7) ; il se doit d'offrir de nombreux temps réservés à la réception du langage écrit, facilitant progressivement la compréhension de textes de plus en plus longs. La littérature de jeunesse est aussi un moyen de « Découvrir la fonction de l'écrit » de façon ludique et plaisante. En proposant des œuvres variées, elle fait expérimenter aux élèves le fait que « L'écrit transmet, donne ou rappelle des informations et fait imaginer : il a des incidences cognitives sur celui qui le lit » (*ibid.*, p. 7). Enfin le travail autour d'albums donne souvent lieu à des exercices de réécriture comme nous l'avons réalisé avec

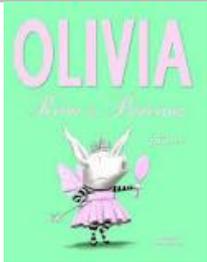
notre livre intitulé « Quel est ton métier ? », inspiré de l'ouvrage « À quoi tu joues ? ». Pour mener à bien ce projet, les élèves ont enchaîné différentes phases (compréhension de l'album original, émergence du projet, élaboration des modalités d'écriture) en finissant par exploiter « La technique de dictée à l'adulte [...] qui est la rédaction proprement dite » (*ibid.*, p. 7). Ainsi, les réécritures contribuent pleinement à l'objectif « Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement ». Cette expérimentation de production d'écrit est fondamentale puisqu'elle motive l'élève à entrer dans le monde de l'écrit.

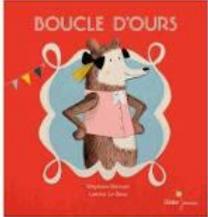
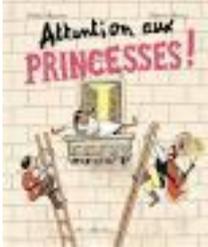
De par sa forme attrayante et son contenu qui fascine les enfants, les albums sont véritablement adaptés au public cible de notre recherche. De surcroît, la littérature de jeunesse permet de mener divers apprentissages faisant échos aux objectifs dictés par l'Institution. Elle s'étudie en appui sur le langage, fait l'objet d'échanges permettant aux élèves de s'interroger, d'échanger, d'apprendre et de comprendre.

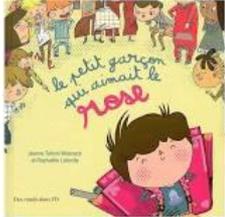
1.3.2. La sélection et la justification des quatre albums

Nos recherches nous ont permis de constater que les stéréotypes sont presque naturellement ancrés chez les élèves âgés de quatre à cinq ans. De plus, nous sommes désormais convaincues que la littérature de jeunesse est un support adapté à nos élèves. Ainsi, le choix des albums visant à déconstruire les stéréotypes de genre a nécessité de prendre un temps afin de répertorier un corpus approprié pour de jeunes enfants. Nous allons donc vous présenter ici les supports retenus tout en vous détaillant les critères qui nous ont permis d'opérer la sélection.

Après avoir consulté de nombreux ouvrages portant sur les stéréotypes de genre, nous avons dressé un premier recueil de dix œuvres qui ont particulièrement retenu notre attention :

	<u>Titres</u>	<u>Auteurs</u>
<u>Non retenu</u> : Le thème des stéréotypes de genre s'efface rapidement en laissant une place prépondérante aux critères de beauté et à la conformité physique.	<i>La dictature des petites couettes</i>	 De Ilya Green
<u>Non retenu</u> : Bien qu'il soit destiné à un jeune public, cet album aborde une "crise identitaire" qui nous semble trop complexe pour nos élèves.	<i>Olivia, reine des princesses</i>	 De Ian Falconer

<p><u>Non retenu</u> : Cet album nous a beaucoup plu, mais sa longueur de 32 pages nous a finalement dissuadées.</p>	<p><i>Je suis une fille !</i></p>	 <p>De Yasmeen Ismail</p>
<p><u>Retenu</u></p>	<p><i>À quoi tu joues ?</i></p>	 <p>De Marie-Sabine Roger et Anne Sol</p>
<p><u>Non retenu</u> : Une mise en réseau avec le film <i>Billy Elliott</i>, pour des élèves plus âgés, aurait donné davantage de sens à son exploitation.</p>	<p><i>Vive la danse!</i></p>	 <p>De Didier Lévy</p>
<p><u>Retenu</u></p>	<p><i>Dînette dans le tractopelle</i></p>	 <p>De Christos</p>
<p><u>Retenu</u></p>	<p><i>Boucle d'Ours</i></p>	 <p>De Stéphane Servant</p>
<p><u>Non retenu</u> : La longueur de cette œuvre et sa structure narrative complexe nous ont amenées à choisir l'album suivant, qui convoque aussi des stéréotypes de genre liés aux comportements héroïques.</p>	<p><i>Attention aux princesses !</i></p>	 <p>De Cédric Ramadier</p>

<p><u>Retenu</u></p>	<p><i>La princesse et le dragon</i></p>	 De Robert Munsch
<p><u>Non retenu</u>: Cet album est intéressant et adapté à nos jeunes élèves, cependant il traite davantage des moqueries de certains camarades, ainsi que de l'amitié et du soutien entre amis.</p>	<p><i>Le Petit Garçon qui aimait le rose</i></p>	 De Jeanne Taboni Misserazzi et Raphaëlle Laborde

Parmi ce large choix d'albums convoquant des stéréotypes de genre, nous avons finalement retenu les quatre albums qui selon nous, paraissaient les plus adaptés à nos élèves de moyenne section. Pour ce faire, nous avons listé des critères précis qui nous semblent essentiels : la longueur de l'album, sa structure narrative (à la fois compréhensible tout en convoquant un vocabulaire riche), la présentation d'un univers référentiel proche de l'enfant, une réflexion sur le rapport couleurs / textes / images, la présence d'un héros ou d'une héroïne attachant auquel on s'identifie, mais surtout l'évidence et la redondance des stéréotypes afin de les percevoir et de les interroger. Nous allons désormais vous présenter et justifier les albums que nous avons retenus, dans l'ordre de leur utilisation en classe.

Le premier ouvrage que nous avons sélectionné est *À quoi tu joues ?* de Marie-Sabine Roger et Anne Sol. Le choix de cet album documentaire résulte de notre volonté à respecter l'acculturation exigée par les programmes officiels rappelant que si lors de l'écoute de l'écrit « la littérature de jeunesse y a une grande place, les textes documentaires ne sont pas négligés » (*ibid.*, p. 7). De plus, il est nécessaire de rappeler que cette œuvre est la première que nous avons étudiée avec les moyennes sections. Nous avons choisi de travailler le type documentaire en premier car il ne présente pas de trame narrative complexe, ainsi les élèves peuvent se concentrer davantage sur le repérage des stéréotypes. Bien que cet album semble explicite, il convoque une lecture visuelle importante notamment vis à vis de la relation texte-image, qui nous a permis de faire verbaliser nos élèves afin de remettre en question leurs représentations. Si les élèves de moyenne section sont très vite entrés dans la lecture, c'est parce que ce livre très coloré leur a permis de se reconnaître dans les nombreuses situations proposées. Cet album a tellement plu que les élèves ont manifesté l'envie de

réaliser un travail de réécriture auquel nous avons favorablement répondu.

Le deuxième album que nous avons retenu est *Dînette dans le tractopelle*, de Christos. La sélection de cet album s'est effectuée sur différents critères. Tout d'abord, il est adapté à notre public puisqu'il présente une trame narrative plaisante et un univers de référence qui parle aux enfants. Là encore, les enfants ont été particulièrement sensibles aux couleurs et aux graphismes utilisés. Mais ce qui les a davantage séduit, c'est que cet album a fait écho avec une activité de tri de jouets que nous leur avons proposée lors de la période de Noël. Ce choix nous a semblé cohérent car il nous a permis de percevoir ou non des potentielles évolutions sur la vision stéréotypée du genre chez les élèves.

Le choix du troisième album s'est fait d'un commun accord, il s'agit de *Boucle d'Ours*, de Stéphane Servant. L'utilisation de ce support nous a semblé pertinente et ce pour diverses raisons. Le premier argument en faveur de cet ouvrage, c'est qu'il rappelle l'utilisation des flashcards convoquant également des personnages d'ours. En s'appuyant sur les propos de Carole Brugeilles, Isabelle et Sylvie Cromer, nous savons que les animaux anthropomorphes sont des personnages prédominants car ils plaisent aux enfants qui aiment s'y identifier. C'est le cas de la famille ours de cette histoire, « Ils sont dotés d'un comportement essentiellement humain, les critères (non cumulatifs) les plus importants du comportement humain étant être habillé, être debout, vivre dans une maison, avoir des activités spécifiquement humaine » (Brugeilles, Cromer, Cromer, 2002, p. 268). Par conséquent, cet album présente lui aussi un univers de référence proche de celui de nos élèves. Ceci est d'autant plus vrai que nous avons commencé à étudier cet album (parlant du carnaval de la forêt) lors de la semaine du carnaval de l'école. Cet événement marquant et partagé entre fiction et réalité a donné du sens aux apprentissages et a conquis les élèves. Enfin, l'étude de cet album nous a semblé incontournable puisqu'il exhibe de nombreux personnages de conte tels que Boucle d'or, les trois petits cochons, Cendrillon, La belle au bois dormant, le petit Chaperon Rouge etc. Or l'école de X travaille justement sur un projet autour des contes notamment pour la fête de l'école. Ainsi, les enfants avaient déjà des connaissances extérieures qui leur ont permis de saisir certaines inférences.

Avec la volonté de travailler de manière qualitative plus que quantitative, nous avons supprimé l'utilisation du quatrième album par manque de temps. Contrairement à ce que nous avions planifié, l'album intitulé *La princesse et le dragon* de Robert Munsch ne sera pas abordé dans le cadre de la recherche. En revanche, il pourrait être envisagé comme un prolongement amenant les élèves à réfléchir cette fois-ci sur les comportements stéréotypés des héros selon leur sexe.

1.3.3. Analyse des stéréotypes rencontrés dans les albums retenus.

Afin de répondre au mieux à notre objet d'étude, nous nous sommes centrées sur le traitement des stéréotypes de genre rencontrés dans les albums sélectionnés. L'étude de ces stéréotypes est d'autant plus poussée que nous avons choisi d'analyser les stéréotypes de genre selon ses différentes acceptations (jouets, métiers, caractéristiques physiques, psychiques et vestimentaires). Au cours de cette analyse, nous verrons que le traitement des stéréotypes est à la fois redondant et évolutif. En effet, chaque œuvre présente un axe de réflexion abordé précédemment ainsi qu'une nouvelle façon stéréotypée de voir le genre. Parmi tous les stéréotypes que l'on a pu rencontrés au travers de chacune des œuvres, il est intéressant de constater que la couleur, par exemple, fait partie des critères genrés redondants. L'album *À quoi tu joues ?* se distingue par son contenu mais non par sa couverture qui en apparence présente en juxtaposition du rose du bleu, une fille, un garçon. Le corps des pages vient détruire ce que l'apparence laisse à voir en proposant des fonds et des textes très colorés sans connotation particulière. L'intérêt du choix des quatre albums est que l'on peut poursuivre et approfondir le travail d'analyse des stéréotypes déjà abordés, tout en continuant d'en rencontrer d'autres tout aussi percutants. Si l'album *À quoi tu joues ?* incite à méditer sur l'utilisation de couleurs stéréotypées, il invite également à réfléchir sur les activités et les jeux associés à un sexe en particulier. *Dînette dans le tractopelle* aborde aussi la question des jeux d'enfants, mais en s'appuyant sur un nouvel axe, celui des catalogues qui stigmatisent les jouets par l'usage outrancier des couleurs roses et bleues. L'album est segmenté en deux catégories de jouets. En effet l'auteur présente le livre comme un catalogue de jouets en utilisant les codes de couleurs genrées appropriés à chaque rubrique : les jeux pour les filles et les jeux pour garçons. L'album de jeunesse permet de travailler à nouveau et en contexte littéraire cette fois-ci, les stéréotypes culturels qui influencent les choix de jouets chez les élèves. En outre, les personnages principaux sont des enfants auxquels nos élèves se sont identifiés. Ils ont surtout permis de remettre en question les stéréotypes comportementaux habituellement associés à un sexe. Pour ce qui concerne *Boucle d'Ours*, l'usage de couleurs stéréotypées est largement repris. Or, cet album propose surtout une nouvelle analyse centrée sur les caractéristiques physiques, vestimentaires et comportementaux associés à chaque sexe. La situation se résume assez facilement, tandis que maman ours possède les costumes de la Belle au bois dormant ou de la « jolie » Cendrillours, papa préfère un déguisement de chevalier fort et courageux ou encore d'ogre féroce. Petit ours est le personnage auquel les enfants s'identifient et c'est lui qui est l'objet de la réflexion. Il manifeste l'envie de se déguiser, contre le gré de son père, en Boucle d'ours (avec des couettes blondes et une tenue rose). Mais la trame narrative de l'histoire induit un retournement de situation à la fois comique et réflexif qui traduit tout l'intérêt de cet album.

Ainsi, l'utilisation de ces supports permet d'aborder les stéréotypes de genre sous différents angles contribuant à faire réfléchir les élèves toujours davantage. Les interrogations soulevées au

cours des différentes lectures, permettent d'entamer un processus de déconstruction en remettant en cause à la fois les stéréotypes les plus rencontrés et à la fois en débattant sur d'autres plus implicites.

L'album de littérature de jeunesse est un support pratique et facile d'utilisation qui séduit l'enfant tout en ayant un fort impact sur sa propre construction. Certes, les élèves ne décodent pas les mots, pourtant ils procèdent à une lecture d'images conduisant à une compréhension de ce qu'ils visualisent et à une interprétation du monde dans lequel ils vivent. Si les albums constituent un véritable tremplin dans l'apprentissage des élèves de moyenne section (fonction langagière, fonction de socialisation, découverte de soi et des autres), chacune des œuvres proposent des représentations à interroger et parfois même à démanteler. C'est la raison pour laquelle, il nous semblait légitime que notre séquence visant la déconstruction des stéréotypes de genre s'appuie sur des albums de littérature de jeunesse. Ainsi, nous avons choisi scrupuleusement notre corpus d'albums en nous centrant sur des stéréotypes bien précis, afin que ceux-ci soient à la fois redondants et évolutifs. Nous espérons que le choix de cette logique qui est la nôtre, permettra de lutter contre la propagation de ces stéréotypes de façon durable et pérenne.

2. Méthodologie du protocole de recherche

Le recueil des différentes données qui ont été collectées et analysées s'est déroulé en trois temps.

* Premier temps de recueil de données :

- **Questionnaire aux élèves⁴ :**

Déroulement :

Sachant que nos élèves ne savent ni lire ni écrire, nous avons substitué à l'usage d'un questionnaire celui de flashcards qui ont permis de remplir un tableau simplifié et imagé, avec l'aide de l'enseignante. Ces cartes illustrent des activités comme par exemple : passer l'aspirateur, cuisiner, bricoler etc. Elles ont pour but de faire verbaliser les enfants afin de répondre à la question suivante : « Passer l'aspirateur, est-ce une activité pour les filles, pour les garçons ou pour les filles et les garçons? ». Nous nous sommes appuyées ensuite sur les réponses données par les élèves qui ont été transposées en statistiques mentionnées dans le tableau ci-après.

Catégories genrées Activités	Groupe classe (effectif : 9 élèves = 100%)		
	activité de fille	activité de garçon	activité mixte
Passer l'aspirateur	%	%	%
Cuisiner	%	%	%

⁴ Voir ANNEXE 1

Bricoler	%	%	%
Etc.	%	%	%

Organisation humaine et temporelle : Cette activité s'est conduite le 4 décembre durant le temps d'accueil du matin, moment propice pour s'entretenir individuellement avec les élèves.

L'objectif : percevoir l'imprégnation des stéréotypes chez des élèves âgés de 4/5 ans.

- **Verbatim autour d'une activité de feuilletage des catalogues JouéClub⁵**

Déroulement : Les élèves de moyenne section regroupés autour d'une table disposaient du catalogue JouéClub en plusieurs exemplaires. Puis nous les avons interrogé sur leur façon de procéder pour chercher des jouets qui leur plaisent dans les magazines. Cette analyse a eu pour objectif de mettre en avant les critères genrés retenus par les élèves. Ainsi, ils ont pu verbaliser leur raisonnement permettant de justifier l'appartenance genrée des jouets. Cette activité a fait l'objet d'un verbatim qui nous a permis de mesurer le degré d'imprégnation des stéréotypes auprès de ce jeune public.

Objectif : confronter les représentations des élèves et savoir les justifier.

Organisation temporelle : le 20 décembre 2017.

- **Verbatim autour d'activités de tri et de classement de jouets émanant du catalogue JouéClub⁶**

En amont : Pour des raisons pratiques et afin que l'analyse soit davantage pertinente, nous avons sélectionné dix jouets que nous avons découpés afin que chaque élève dispose d'un paquet à classer.

Déroulement : Chaque élève disposait d'un tableau constitué de rubriques : fille - garçon - fille et garçon. L'enfant devait dans un premier temps analyser la vignette, puis la positionner dans la bonne rubrique c'est-à-dire celle à laquelle il associait le jouet. Chaque choix demandait à être explicité. Au retour de la séance, parmi toutes les productions langagières, nous avons fait le choix de conserver plus particulièrement les propos d'une seule élève et ce en raison de leur pertinence (émergence des trois codes stéréotypés : les couleurs sexuées - les logos de marques renvoyant au masculin et au féminin - la nature du jouet stéréotypé).

Objectif : Classer des jouets en fonction de ses représentations et justifier ses choix.

Organisation temporelle : le 16 janvier 2018.

⁵ Voir ANNEXE 2

⁶ Voir ANNEXE 3

* Deuxième temps de recueil de données : Réalisation de la séquence visant à déconstruire les stéréotypes de genre en s'appuyant sur trois albums de littérature jeunesse. La séquence a été construite à partir des observations tirées des premières activités énoncées ci-dessus.

- **Verbatim d'une séance de langage autour de l'album documentaire *À quoi tu joues ?* de Marie-Sabine Roger et Anne Sol⁷.**

Déroulement : Cette lecture s'est faite au coin regroupement. Elle a donné lieu à un débat interprétatif qui a fait l'objet d'un verbatim. Cette œuvre est également à l'origine d'un projet de réécriture permettant de réinvestir le travail de déconstruction de stéréotypes de genre impulsé par celle-ci. La création de cet album à l'initiative des élèves s'intitule « Quel est ton métier »⁸ ; ce projet a permis d'étendre la déconstruction de stéréotypes à des professions.

Organisation temporelle : du 29 janvier au 14 mars 2018.

Objectif : Repérer et remettre en question les stéréotypes en lien avec le jeu - Transposer le repérage et la remise en cause des stéréotypes à un nouveau contexte : le milieu professionnel - Construire un album à la manière de Marie-Sabine Roger et Anne Sol.

- **Verbatim d'une séance de langage autour de l'album *Dînette dans le tractopelle* de Christos⁹.**

Déroulement : Cet album fait écho à l'activité de tri dans les catalogues de jouets réalisée en amont. Nous avons présenté tout d'abord la première et la quatrième de couverture en demandant aux élèves d'émettre des hypothèses sur l'histoire à découvrir. S'en est suivi un temps de lecture offerte au collectif classe sans montrer les illustrations. Ce choix s'explique par la volonté de faire entrer les élèves dans un processus d'inférence en créant leur « petit film » du récit. Une relecture postérieure a été conduite où les élèves ont pu découvrir simultanément le texte et l'image. Enfin un débat interprétatif autour de cette œuvre a été mené. L'échange découlant de l'album a permis aux élèves de se rendre compte à quel point le poids des stéréotypes peut-être contraignant et restreindre par là-même la liberté des deux personnages principaux auxquels les enfants se sont identifiés.

Organisation temporelle : du 26 mars au 3 avril 2018

Objectif : Se créer ses propres représentations à partir d'une histoire lue ou entendue - Se remémorer l'organisation stéréotypée des catalogues de jouets.

- **Verbatim d'une séance de langage autour de l'album *Boucle d'ours* de Stéphane Servant¹⁰**

⁷ Voir ANNEXE 4

⁸ Voir ANNEXE 5

⁹ Voir ANNEXE 6

Déroulement : Rappelons que la découverte de cet album a été faite lors de la semaine du carnaval à l'école. En écho avec la trame narrative présentant le carnaval de la forêt, le personnage de Petit ours a été un prétexte pour travailler sur la déconstruction des stéréotypes de genre à travers le choix d'un déguisement. Cette lecture a été offerte à l'ensemble des élèves de la classe et à permis de s'interroger sur un panel plus large des caractéristiques genrées : physiques, vestimentaires, émotionnelles.

Organisation temporelle : du 10 au 12 avril.

Objectif : s'interroger sur les caractéristiques physiques, vestimentaires et émotionnelles habituellement associées aux filles et aux garçons.

*** Troisième temps de recueil de données post-séquence :**

- **Questionnaire aux élèves¹¹ :**

Déroulement : Pour mesurer l'évolution de la perception des stéréotypes de genre chez l'élève, nous exploiterons à nouveau les flashcards et le tableau associé qui ont constitué l'évaluation diagnostique afin de comparer les statistiques pré-séquence et post-séquence.

Organisation temporelle : 30 avril 2018.

Objectif : Dresser un constat sur une potentielle évolution de la perception des stéréotypes de genre chez le jeune élève, permettant ainsi de valider ou d'invalider notre problématique.

3. Présentation et caractéristiques de la population

3.1. Participants

La classe dans laquelle nous avons effectué notre recherche présente un double niveau petite et moyenne section de maternelle à l'école X, soit un effectif total de 23 élèves. Celle-ci se situe en milieu urbain et accueille un public principalement issu de catégories sociales élevées, présentant tout de même une légère hétérogénéité. L'environnement et le contexte social dans lequel l'enfant évolue fait partie des facteurs déterminants quant à sa vision stéréotypée du genre. A titre indicatif, tous les élèves partent en vacances régulièrement (une large ouverture sur le monde qui les entoure) et ils pratiquent tous une activité sportive ou musicale en dehors de l'école (judo, tennis, natation, gymnastique, conservatoire de musique, danse classique...). Il n'y a pas d'élèves en difficulté cognitive. Pour mener cette expérimentation, nous avons choisi de nous concentrer seulement sur les élèves de moyenne section de maternelle. Cette population se compose de 9 élèves soit 4 garçons et 5 filles. Nous avons consciemment décidé de ne pas mener l'expérience avec les élèves de la petite section pour différentes raisons. Tout d'abord, pour ces élèves, l'année

¹⁰ Voir ANNEXE 7

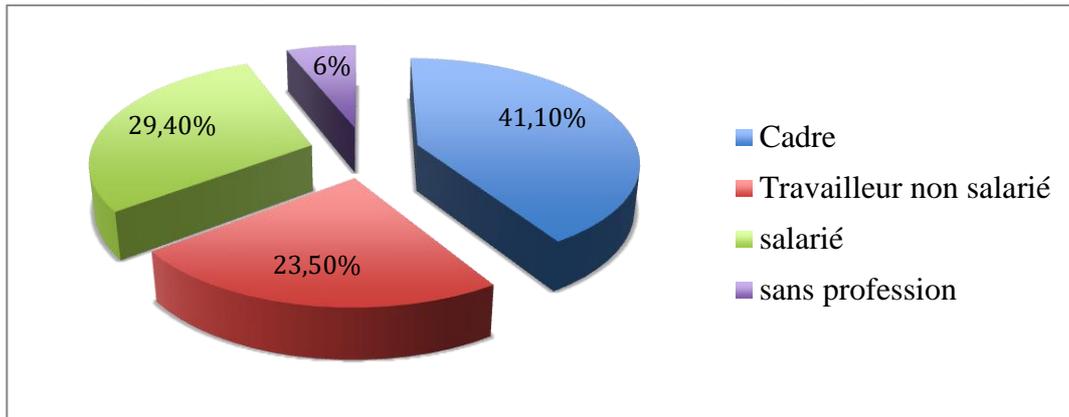
¹¹ Voir ANNEXE 8

scolaire doit leur permettre de s'intégrer dans l'espace collectif tout en s'assurant de leur sécurité affective. L'appropriation des lieux, l'échange avec les pairs, l'apprentissage du langage et du vivre ensemble nécessite beaucoup de temps. En petite section, il s'agit donc plutôt de découvrir le monde, avant de commencer à le remettre en question. Également, cet objet d'étude nous a semblé complexe du point de vue langagier pour des enfants âgés de 3 ans. En outre, à cet âge les enfants entrent souvent dans l'apprentissage par l'imitation et donc les données langagières auraient été calquées sur celles amenées par les élèves de moyenne section. Par conséquent, il nous a semblé peu cohérent de les faire participer à cette enquête. Tous ces critères nous ont conduites, entre autres, à faire le choix suivant : celui de mener l'expérience avec des élèves de moyenne section. D'autres signes ont été pris en considération en lien avec nos nombreuses lectures théoriques, lors de l'élaboration des fondements scientifiques. En effet, nous pouvons affirmer que nos élèves sont entrés dans la phase dénommée « constance de genre » (Kohlberg (1966) *op. cit.*, p. 14 du mémoire). Cette étape, rappelons-le, est atteinte progressivement par l'enfant vers l'âge de cinq ans. C'est au cours de celle-ci qu'il opère une distinction biologique : être fille ou garçon en fonction de ses organes génitaux. C'est aussi au cours de cette étape qu'il saisit le caractère constant du sexe tant d'un point de vue temporel qu'en fonction d'un contexte particulier se présentant à lui. Prenons l'exemple d'un garçon déguisé en fée cela ne change pas son sexe pour autant. Cette prise de conscience chez le jeune élève nous a permis de mener à bien notre expérimentation sans que celle-ci ne soit parasitée par des phases non acquises dans le processus logique de sa construction identitaire. Pour une appropriation progressive et efficace, le recueil de données a débuté en deuxième période de l'année laissant ainsi du temps aux élèves pour mieux comprendre, réfléchir, discuter, débattre autour du concept de stéréotypes. Enfin, il nous semble important de mentionner qu'un élève a partiellement mené le travail mais ne sera pas pris en compte dans notre population à cause de son taux d'absentéisme élevé. Par conséquent, ses données trop peu fiables n'ont pu être exploitées.

3.2. Catégorie socio professionnelle des parents

Le milieu socio-professionnel et culturel dans lequel l'enfant évolue est un facteur déterminant dans le degré d'imprégnation des stéréotypes de genre. Pour cela, il nous a semblé nécessaire de mettre en graphique les données concernant la profession exercée par chacun des parents selon les normes hiérarchiques professionnelles. Il s'avère que le statut professionnel de l'ensemble des parents des élèves de cette classe est majoritairement élevé. Notons, également, que quatre-vingt-quatorze pour cent des parents d'élèves sont actifs, exerçant pour beaucoup un poste à responsabilité.

REPRÉSENTATION GRAPHIQUE DES CATÉGORIES SOCIO PROFESSIONNELLES DES PARENTS



4. Exploitation des données collectées en classe

Nous exploiterons les données récoltées de la manière suivante :

- dans un premier temps nous analyserons les échanges langagiers produits lors des différents verbatims en vu d'interroger et de déconstruire les représentations stéréotypées des enfants.
- puis nous mettrons en corrélation les données issues de l'évaluation pré-séquence et de l'évaluation post-séquence prouvant numériquement l'évolution ou non de l'imprégnation des stéréotypes de genre chez les élèves.

4.1. Verbatim autour d'une activité de feuilletage des catalogues JouéClub

Elèves	Garance	Edem absent	Aaron	Kessim	Roman	Alycia absente	Margaux absente	Louise	Jeanne
codes stéréotypés									
couleurs									
logos									
nature du jouet									

Nous pouvons constater tout d'abord que ce sont toujours les mêmes élèves qui interviennent dans l'échange. En effet, Aaron prend souvent la parole pour répondre aux questions qui lui sont posées ainsi qu'aux questions posées à ses camarades. Louise en revanche ne prend pas part à l'échange. Ainsi nous avons analysé les dires de cinq élèves sur neuf (Garance, Aaron, Kessim, Roman, Jeanne) en précisant toutefois qu'il y avait ce jour-là trois absents. Sur les six présents, trois élèves ont convoqué le critère de la couleur, trois élèves ont fait appel au critère du logo des marques et cinq élèves ont retenu la nature du jouet. Les élèves garçons sont entrés tout d'abord dans l'activité en repérant des logos de marques qui leur sont familiers :

4Aaron : J'en choisi qu'un *Yo-kai Watch@*.
[...]
11Enseignante : Il pourrait peut-être être par ici ?
12Aaron : Non.
13Enseignante : Pourquoi non ?
14Aaron : J'aime pas par là parce que là c'est les filles.
15Enseignante : Quoi c'est les filles ? Qu'est ce que tu n'aimes pas ?
16Aaron : J'aime pas les Barbies@.

Puis, pour retrouver ces logos de marques les élèves se sont référés aux couleurs des pages :

25Enseignante : Et toi, les jouets qui te plaisent ils sont où alors ?
26Aaron : Vers la fin. {Ils feuilletent les pages du catalogue et s'arrête aux pages bleues} Voilà c'est là, c'est là.
[...]
33Enseignante : Alors ceux là aussi ils sont pour les filles et les garçons ? {En remontrant la page rose}
[...]
40Enseignante : Et toi, qu'est-ce que tu en penses Kessim ? est-ce que tu pourrais choisir un jouet sur cette page ?
41Kessim : Non ::.
42Enseignante : Pourquoi ?
43Kessim : Parce que c'est pour les filles.
44Enseignante : Ah bon regarde, là il n'y a pas forcément que des jouets pour filles ?
45Kessim: Si tout ça c'est pour les filles.
46Enseignante : Pourquoi c'est pour les filles, qu'est ce qui te fait dire que c'est pour les filles ?
47Aaron : Parce qu'on voit que c'est violet.
48Enseignante : Oui c'est violet et alors ?
49Aaron : Nous on n'aime pas le violet les garçons.
50Roman : Si, moi j'aime le violet !
51Aaron : Moi j'aime pas trop.
52Enseignante : D'ailleurs c'est pas vraiment violet, c'est plutôt rose. Et le rose ce n'est pas particulièrement pour les filles, il y a des garçons qui aiment le rose.
53Kessim : Non, moi quand même j'étais petit j'aime pas le rose !
54Aaron : Moi j'aime pas le rose.
55Roman : Et b'en moi j'aime.

Enfin, les élèves ont accordé aussi une grande importance à la nature stéréotypée des jouets comme le prouve l'échange suivant :

62Enseignante : Ok alors montre moi comment tu fais pour trouver un jouet qui te plaît, montre moi.
63Garance : Je tourne les pages.
64Enseignante : Est-ce que là il y a des jouets qui te plaisent ?
65Garance : Là y a des trucs pour les filles.
66Enseignante : Y'a des trucs pour les filles ça veut dire quoi ? Il y'a des jouets que pour les filles et des jouets que pour les garçons ?
67Garance : Oui.
68Enseignante : Ah bon ?
69Garance : B'en ouais.
70Enseignante : Si je te montre ça par exemple. {Montrant une poupée} Aaron est-ce que tu pourrais jouer avec ça ?
71Aaron : Euh non ::.
72Enseignante : Pourquoi ?
73Aaron : Parce que je préfère les jeux de garçons.
74Enseignante : Il n'y a pas forcément des jeux de garçons et des jeux de filles ?
75Aaron : Si ::.
76Enseignante : Et toi Garance ?
77Garance : Si on cherche aussi y'a des jeux de garçons.
[...]
80Enseignante : Oui mais donne moi un exemple de jeu de garçons.
81Garance : B'en par exemple c'est les pistolets ou *Spider-man@*.

- 82Enseignante : Et vous les garçons, donnez moi un exemple de jouet pour filles, qu'est-ce qu'elles aiment les filles ?
 83Roman : B'en tout ça avec les licornes Barbies®.
 84Enseignante : Oui, pourquoi tu penses que ça pourrait plaire aux filles ?
 85Roman : Ça a les cheveux violets et multicolores. {Dit-il en montrant les crins des licornes}

Durant l'échange deux questions ont été posées par l'enseignante et sont restées sans réponse. Cela souligne l'évitement des enfants à jouer à des jeux dits de l'autre sexe tel que les poupées pour les garçons et les voitures pour les filles.

- 104Enseignante : Mais si on est un garçon, est-ce qu'on peut aimer jouer à la poupée? {Pas de réponse}
 [...]
 120Enseignante : Et vous quand vous allez jouer aux voitures avec les copains, les garçons, ça vous dérange lorsque les filles viennent jouer aux voitures avec vous? {Pas de réponses}

Cet extrait corrobore bien les propos de Martin et al. (1995) qui précisent « que des enfants âgés de 4 à 5 ans [...] ont tendance à moins aimer les jouets stéréotypés de l'autre sexe. Ils évitent même les jouets attrayants s'ils les considèrent appropriés pour l'autre sexe ». (D. Cherney *et al.*, 2006, *op. cit.*, p. 16 du mémoire)

Enfin ces échanges révèlent que les garçons semblent avoir plus de gêne à jouer à des jeux associés aux sexes opposés tandis que les filles n'ont pas de honte particulière à s'essayer à des jeux dits masculin.

- {Kessim montre une page de jouets de la marque *Spider-man®*}
 126Enseignante : Ça ça peut t'intéresser Garance ?
 127Garance : Non : en plus c'est pour les garçons.
 {Aaron rie en montrant l'image d'un poupon à Roman}
 128Enseignante : Qu'est-ce qui te fait rire, tu ne pourrais pas jouer toi avec ce poupon ?
 129Kessim : Ça, ça c'est pour les filles.
 130Enseignante : Et vous les filles, est-ce que vous pourriez jouer avec par exemple ça ? {Montrant une page de poupées mannequins de supers héros masculins tels que *Iron man®*, *Spider-man®*...}
 131Garance : Oui oui.

4.2. Verbatim autour d'activités de tri et de classement de jouets émanant du catalogue

JouéClub

Ce verbatim retranscrit l'échange ayant eu lieu entre les élèves et l'enseignante une fois les dix vignettes collées dans le tableau divisé en trois catégories : fille - garçon - fille/garçon. Nous avons jugé pertinent de ne retenir que les propos d'une petite fille de 4 ans car ils mettent bien en évidence sa procédure de tri à partir de laquelle découle une sélection sexuée des jouets porteurs de stéréotypes.

Contexte : l'enseignante interroge l'élève sur son classement. La petite fille explique comment elle a procédé au tri des jouets en mettant en exergue les critères sexués qu'elle a mobilisés pour y parvenir.

L'élève catégorise les jouets pour les filles en s'appuyant sur la nature genrée du produit mais tient compte également de leur couleur.

- 1Enseignante : Et toi Garance, vient nous montrer un peu, qu'est-ce que tu as mis ? explique-nous.
 2Garance : Ça c'est pour les filles parce que c'est une princesse.
 3Enseignante : Ah, tu l'as mis chez les filles parce que c'est une princesse. D'accord. Ensuite, qu'est-ce que tu as mis ? / Après le château pourquoi tu l'as mis chez les filles ?
 4Garance : Parce que c'est rose et de toutes les couleurs.

Or, les fonctions des jouets priment sur la couleur lorsque ceux-ci sont considérés par l'élève comme mixtes, notamment en ce qui concerne les jeux dépendant de la rubrique dite « d'imitation ».

- 5Enseignante : Parce que c'est rose et de toutes les couleurs, d'accord. Ça aussi c'est rose, et tu l'as mis chez les filles et les garçons, pourquoi ?
 6Garance : Parce que les filles et les / et les garçons ils peuvent jouer avec.
 7Enseignante : Pourquoi ?
 8Aaron : B'en : pour fabriquer des glaces. {Intervention d'un camarade qui écoutait les propos de Garance}
 9Enseignante : D'accord, les garçons et les filles peuvent fabriquer des glaces.
 10Garance : Les marchands / et b'en des fois c'est des garçons des fois c'est des filles.

Elle classe dans la catégorie « garçons » les jeux faisant référence à des logos des marques s'adressant à ces derniers, notamment, dans les catalogues de jouets.

- 11Enseignante : Oui tu as raison, les marchands ça peut être des garçons comme des filles, d'accord. / Ça tu l'as mis chez les garçons pourquoi ?
 12Garance : Parce que c'est des ++momochan.
 13Enseignante : Parce que c'est des ... ?
 14Garance : Des ++momochan.
 15Enseignante : Des momochan ?
 16Aaron : Des Moi, Moche et Méchant®. {Intervention de son camarade venant la corriger sur le nom de la marque du jouet}
 17Enseignante : Ah Moi, Moche et Méchant®, d'accord. Et ça c'est pour les garçons? [...]
 22Garance : Chez les garçons parce que y'a des *Playmobile®* et que ...
 23Enseignante : Y'a pas de *Playmobile®* ?
 24Aaron : Si, regarde bien.
 25Garance : C'est des *Playmobile®*.
 26Enseignante : Ah d'accord, c'est des *Playmobile®* je n'avais pas vu.
 27Garance : et ça et b'en : c'est *CARS®*.
 28Enseignante : Ah et ça c'est pour les garçons ?
 29Garance : OUI :

Donc au vu de cette transcription et du tableau que l'élève a rempli, nous pouvons constater qu'il correspond en tout point au classement que l'on pourrait retrouver dans le catalogue de jouets. Ainsi on peut supposer que les catalogues de jouets tiennent un rôle essentiel dans l'imprégnation des stéréotypes de genre chez l'enfant en matière de jeux.

4.3. Verbatim d'une séance de langage autour de l'album documentaire *À quoi tu joues ?* de Marie-Sabine Roger et Anne Sol

L'album documentaire *À quoi tu joues ?* est un support privilégié dans le sens où il favorise les échanges langagiers, l'expression personnelle et l'argumentation. Ce verbatim soulève deux axes de réflexion majeurs quant à l'impact des stéréotypes de genre sur les enfants. Le premier consiste à interroger les enfants sur les jeux et les activités qu'ils aiment pratiquer. Le second permet de remettre en question les tâches effectuées par les parents et de confronter les rôles qui leurs sont

attribués au sein des foyers de chacun des élèves.

Contexte : cet échange débute par un repérage visuel où l'enseignante travaille une approche paratextuelle de l'objet livre. Tout d'abord, elle demande aux élèves de venir montrer le titre, puis le nom des auteurs. Ensuite, elle demande aux élèves de faire des propositions sur le contenu du livre en s'appuyant seulement sur la visualisation de la première et de la quatrième de couverture. Enfin, elle entre dans la découverte de l'album. Rappelons qu'à cet âge, les élèves sont encore égocentrés et qu'il est important, lors d'échanges, de les questionner individuellement. Ainsi, le titre du livre qui est une question ouverte est un prétexte pour interroger les élèves avant le commencement de la lecture :

43Enseignante : [...] Alors, je vais vous lire le titre en vous posant la question « *A quoi tu joues ?* » {la question est posée deux fois avec l'intonation, les élèves lèvent le doigt} // Je vais vous reposer la question les enfants attendez, je vous lis le nom des auteurs, c'est: Marie Sabine Roger et Anne sol, il y'a deux personnes qui l'ont écrit. / Alors on revient sur le titre, « *A quoi tu joues ?* » {la question est posée avec l'intonation, les élèves lèvent le doigt}.

[...]

48Enseignante : Edem, à quoi tu joues à la maison ?

49Edem : À PAPA ET MAMAN.

50Enseignante : À la maison tu joues à papa et maman. / Emma à quoi tu joues à ta maison ? aux voitures? {Pas de réponse}

51Aaron : je crois que j'ai trouvé à quoi je joue / je me déguise et je joue à papa et maman.

52Enseignante : *D'accord.*

53Edem : *Ah c'est rigolo ça.*

54Enseignante : Levez le doigt si vous voulez répondre. Louise à quoi tu joues ?

55Louise : Avec des voitures.

56Enseignante : Tu joues avec des voitures à la maison, et toi Garance à quoi tu joues ?

57Garance : À la marchande.

58Enseignante : Tu joues à la marchande, ok. / Et toi à quoi tu joues Roman ?

59Roman : Au bébé.

60Enseignante : Au bébé ?

61Roman : Oui, au bébé à ma maison.

62Enseignante : À quoi tu joues à la maison, Alycia ?

63Alycia : °Aux poupées.

64Enseignante : Aux poupées d'accord, et toi Margaux à quoi tu joues ?

65Margaux : Au maquillage.

66Enseignante : Ah, au maquillage. / Et toi Emma, à quoi tu joues ?

67Emma : À la marchande.

68Enseignante : Et toi Edem, à quoi tu joues ?

69Edem : Aux voitures.

Cet extrait est riche puisqu'il révèle une grande disparité entre les élèves quant à la pratique de leurs jeux. Le constat est le suivant, deux élèves seulement ont des loisirs très connotés tandis que les autres présentent une certaine mixité. En effet, Alycia répond qu'elle joue « aux poupées » et Margaux mentionne l'usage de maquillage. Ces deux activités sont communément associées aux petites filles. Inversement, Louise confie qu'elle joue avec des voitures (généralement attribuées aux garçons), tout comme son camarade Edem. Enfin, nous souhaitons nous arrêter sur le divertissement particulièrement mixte que les enfants citent : « papa et maman ». Ce véritable jeu de rôle réunit les deux sexes autour d'une même activité qui leur fait autant plaisir. Ce jeu s'avère être un glissement de la réalité reproduisant des situations de la vie courante.

Un autre propos, celui de Roman, a retenu notre attention car il suscite une réaction chez son camarade Edem. Alors que l'usage de poupon est trop souvent alloué aux filles, Roman affirme qu'il joue « au bébé » et précise même qu'il en possède un. Ce propos est intéressant puisqu'il démontre qu'un jeune enfant peut aimer jouer à des jeux dits de l'autre sexe. En continuant de feuilleter l'album, l'enseignante tombe justement sur une page mentionnant : « Les garçons, ça joue pas à la poupée ». L'enseignante demande l'avis des élèves afin de percevoir leurs différentes représentations à ce sujet.

84Enseignante : Y'a marqué « Les garçons ça joue pas à la poupée », qui est d'accord d'ailleurs avec cette phrase, « les garçons ça joue pas à la poupée » ?

85Garance : Si, Roman il joue à la poupée.

86Aaron : Moi aussi.

87Enseignante : Roman il joue à la poupée, d'accord. Donc qui est d'accord et qui dit que les garçons ça joue à la poupée ? / Qui dit que les garçons ça joue à la poupée ?

{ Aaron, Emma, Roman, Margaux, Garance, Louise lèvent la main }

88Edem : Que pour les filles.

89Enseignante : Toi tu dis que c'est que pour les filles ?

90Edem : Et pour les garçons.

[...]

93Enseignante : La poupée c'est pour les garçons ? Tu y as joué toi déjà ?

94Edem : Non.

Cet extrait nous permet de constater que six élèves sur neuf présents, acceptent que les garçons jouent à la poupée. Parmi les trois élèves qui ne semblent pas d'accord, les propos d'Edem prouvent à quel point certaines activités peuvent être genrées. Celui-ci affirme que les poupées sont réservées aux filles et qu'il n'y joue pas. L'enseignante poursuit la lecture et s'arrête sur une double page dédiée au football, celle-ci est l'occasion de continuer à interroger les représentations des élèves sur des activités attribuées à un sexe en particulier:

200Enseignante : Ok, je vous montre une dernière image les enfants. {L'enseignante tourne la page et montre aux élèves} Alors, qu'est-ce que vous pouvez me dire, qu'est-ce que vous voyez ? / En levant le doigt. {Cinq enfants lèvent le doigt mais l'enseignante interroge Alycia qui est petite parleur}

201Alycia : Il joue au foot.

202Enseignante : C'est qui il ? C'est qui il Jeanne, elle vient de dire il, c'est qui ? {Pas de réponse}

203Edem : Petit garçon.

204Enseignante : Oui, c'est un petit garçon. Oui, Garance qu'est-ce que tu veux dire ?

205Garance : On dit les filles ça joue pas au ballon, mais c'est pas vrai, moi ma sœur elle joue au ballon.

206Enseignante : Y'a marqué ça ici tu crois ?

Il nous semble absolument nécessaire de s'arrêter sur le propos de Garance qui se révèle tout à fait pertinent et ce sur deux points. Tout d'abord, cet échange atteste que dès la présentation d'une seconde double page, l'élève a assimilé la structure de l'album puisqu'elle l'anticipe (« On dit les filles ça joue pas au ballon mais c'est pas vrai [...] »). En effet, chaque double page est constituée d'une photographie d'activité genrée avec une affirmation stéréotypée ainsi que d'un cache dévoilant l'image inverse avec une phrase humoristique¹². Ici, Garance pressent et verbalise ce que le livre va « dire » sur la première image : les filles ne jouent pas au foot, et elle a raison. De plus, outre sa fine

¹² Voir **ANNEXE 9**

capacité d'analyse, la deuxième partie de son propos permet de comprendre qu'elle est en train d'entrer dans un processus de déconstruction des stéréotypes qu'elle fait partager à la classe. Lorsqu'elle précise « C'est pas vrai, moi ma sœur elle joue au ballon », l'élève remet ouvertement en cause le stéréotype de genre annoncé. L'enseignante enchaîne donc sur ce propos en demandant aux autres élèves de se prononcer :

207Aaron : *Moi aussi je joue au ballon.*

208Edem : Papa aussi joue au ballon.

209Enseignante : On lève le doigt, alors est-ce que vous croyez que les filles ça joue au foot ?

210Edem : Non.

211Enseignante : Non, ça ne joue pas au foot les filles ?

212Aaron : Euh / garçon fille.

213Enseignante : Et toi Emma ? Je te pose une question, j'aimerais que tu me répondes maintenant. /

Est-ce que tu penses que les filles ça joue au foot ?

214Emma : Oui.

215Enseignante : Et toi Roman ?

216Roman : Les filles et les garçons.

217Enseignante : Et toi Margaux ?

218Margaux : Les filles et garçons.

219Enseignante : Les filles et les garçons ça peut jouer au foot. / Et toi Garance ? Toi je sais que oui puisque ta sœur ...

220Garance: Les filles et les garçons.

221Enseignante : Et toi Louise, et toi Jeanne ?

222Louise : Les filles et les garçons.

223Jeanne : Les filles et les garçons.

224Enseignante : Et toi Alycia ? Tu jouerais toi au foot ?

225Alycia : °Non.

Suite au propos éclairé de Garance, la majeure partie des élèves témoignent que le football peut être pratiqué tant par des filles que par des garçons, à l'exception de trois élèves. Aaron, qui est autocentré participe à l'échange pour dire qu'il joue au ballon. Edem quant à lui, mentionne la pratique de son papa lorsqu'on lui demande si le football est un jeu réservé à un sexe. Cette réponse est intéressante puisqu'elle permet de se rendre compte que le modèle familial joue un rôle principal dans la transmission ou non de stéréotypes. Enfin, la réponse d'Alycia est également importante. Cette élève répond négativement à la question et ne semble pas vouloir en dire davantage, c'est la seule qui ne sort pas des ses propres représentations (déjà fortement stéréotypées).

Cet album a donc permis de travailler sur les stéréotypes présents dans le quotidien des élèves au travers des jeux qui font partie intégrante de leurs journées.

Le deuxième axe de réflexion induit par l'album documentaire porte sur les rôles des adultes assignés à un sexe plutôt qu'à l'autre. Ce questionnement s'articule autour de la double page « Les garçons, ça joue pas à la poupée », présentant une enfant jouant au poupon tandis que le cache dévoile finalement un papa en train de nourrir son enfant.

133Enseignante : Parce que là du coup on dit que les garçons ça ne joue pas à la poupée, alors, on regarde. {L'enseignante tourne la page} Qu'est ce que vous voyez ?

134Garance : Y'a un garçon qui est en train de donner à manger.

135Enseignante : Ah, c'est la même chose que là ?

136Garance : Nan mais oui sauf que là c'est un garçon et là c'est une fille.

137Enseignante : D'accord, et ils font la même chose ?
 138Edem : Non ++paque y'a pas le bibi.
 139Garance : Et c'est un vrai bébé là.
 140Enseignante : Ah, c'est un VRAI :: bébé. Et là c'est quoi alors ?
 141Roman : UN FAUX.
 142Margaux : UN FAUX.
 143Aaron : UN FAUX.
 144Garance : UN FAUX.
 145Enseignante: C'est un faux. Et là alors à votre avis c'est qui ?
 146Roman : Le papa.
 147Garance : Le papa.
 148Enseignante : C'est le papa, et qu'est-ce qu'il fait ce papa ?
 149Edem : Donne à manger.
 150Enseignante : Il donne à manger. Alors je ne comprends pas, on vient de dire que les garçons ça joue pas à la poupée et là qu'est-ce qu'on voit ?
 151Garance : Un garçon qu est en train de donner à manger à bébé.
 152Enseignante : Et ça, ça se fait ?
 153Aaron : Oui :
 154Enseignante : Qui dit oui qui dit non ? {Aaron, Edem et Garance lèvent la main} Aaron tu dis quoi toi, ça te choque, ça te dérange ?
 155Aaron : Euh non
 156Enseignante : Et pour toi ça se fait ou ça ne se fait pas ?
 157Edem : Oui, ++a ce fait.
 158Enseignante : Tu as déjà vu papa donner à manger? {Edem fait non de la tête}
 159Aaron : Moi j'ai déjà vu sur la télé.
 160Enseignante : Et est-ce que votre papa à vous vous a déjà donné à manger ? Vous vous souvenez ou vous avez vu des photos de vous quand vous étiez bébé ?
 161Aaron : Ah non.
 162Roman : OUI ::
 163Enseignante : [...] Et toi Garance ?
 164Garance : Moi, mon tonton donne à manger au bébé.
 165Enseignante : Ah, ton tonton tu l'as déjà vu donner à manger à son bébé. / Tu as déjà vu ça, ça ne te dérange pas toi, tu as déjà vu un monsieur donné à manger à son bébé. / Et toi Louise ? Ça te pose un problème ou tu as déjà vu ?
 166Louise : Oui.
 167Enseignante : Oui quoi tu en as déjà vu ?
 168Louise : Oui.
 169Enseignante : Et toi Alycia ? Tu as déjà vu aussi ? {Alycia fait oui de la tête} Et toi Jeanne ?
 170Jeanne : Oui j'ai déjà vu aussi.
 171Enseignante : Tu en as déjà vu aussi, b'en oui ! Donc est-ce que c'est la honte de donner à manger à son bébé ?
 172Garance : Non, c'est pour les filles et les garçons.

Cet extrait présente un temps de vote à main levée autour de l'argument selon lequel un homme peut donner à manger à un nourrisson. Le retour des élèves est peu probant puisque seulement trois élèves sur neuf défendent ce postulat. Cela prouve bien que le rôle maternel est fortement ancré dans les mentalités, même chez des élèves âgés de 4-5 ans. Toutefois, Aaron précise avoir déjà vu un papa nourrir un bébé à la télévision (sûrement au travers de publicités) et Garance souligne qu'elle a aussi observé son oncle s'occupant de son enfant. Ces propos sont donc intéressants car ils permettent de remettre en question les rôles des parents, en partant d'éléments concrets amenés par les enfants.

4.4. Verbatim d'une séance de langage autour de l'album *Dînette dans le tractopelle de Christos*.

Il convient ici de considérer les « agents périphériques de socialisation » (Dafflon Nouvelle, 2006) qui influencent nos choix, décident à notre place des jeux auxquels on doit jouer.

Contexte : Le verbatim résulte d'un débat interprétatif autour de la compréhension de l'album. L'enseignante interroge les élèves de moyenne section qui sont assis au coin regroupement afin de vérifier s'ils ont bien compris la problématique soulevée par l'auteur.

Le premier détail de l'histoire qui est évoqué par certains élèves concerne le mélange des pages roses/bleues mais non celui des jouets. Le critère de la couleur est à nouveau retenu par les enfants. Mais, il semblerait que le processus de déconstruction des stéréotypes de genre se mette en place progressivement chez l'élève. En effet, la segmentation rose pour les filles et bleu pour les garçons semble être dépassée.

1Enseignante : Alors, que se passe-t-il dans cet album ?

2Roman : Page rose contre les bleues / se mélangent.

3Enseignante : D'accord. Donc Roman me dit que la page rose et la page bleue se mélangent. / Quand est-ce qu'elles se mélangent ces pages ?

[...]

13Enseignante : Alors c'est qui grand Jim? et il est où lui ? Il est dans quelle page ?

14Garance : Dans la page bleue de garçon.

15Enseignante : Il est dans la page bleue des garçons.

16Garance : Et après à la fin les pages elles se mélangent violettes, ça fait du violet.

Les élèves ont compris que les personnages n'osaient pas jouer aux jeux qui ne sont pas en lien avec leur propre sexe par crainte que l'on se moque d'eux. Cette subtilité a été assimilée par les élèves peut-être pour l'avoir vécu eux-mêmes notamment dans la cour de récréation. En effet, c'est un lieu où les garçons et filles ne jouent pas au même jeu par crainte des railleries de leur camarades et/ou de se voir par là-même exclus du groupe auquel ils sont associés..

49Enseignante : Oui. Et pourquoi il ne joue pas au départ ?

50Garance : Parce qu'en fait au début il a peur que les garçons se moquent de lui.

51Enseignante : OUI, il a peur que les garçons se moquent de lui. Et pour Annabelle ?

52Garance : Elle a peur que les filles se moquent d'elle.

L'enseignante demande aux élèves s'ils jouent à la maison à des jeux du sexe opposé.

Certains enfants avouent jouer et en posséder un.

78Margaux : Oui moi j'ai une voiture qui marche toute seule.

79Enseignante : Ah tu as une voiture télécommandée ?

80Margaux : Non une voiture qui marche toute seule comme ça.

81Enseignante : D'accord. Et est-ce que vous avez des dinettes les garçons ? Et toi Roman ?

82Roman: Et b'en moi chez moi j'ai une poupée.

Les propos des élèves s'inscrivent en contradiction avec certaines théories évoquées dans les fondements scientifiques ci-dessus. En effet, nombre de chercheurs s'accordent à dire que même si un jouet est attrayant, à partir du moment où celui-ci est censé être destiné au sexe opposé, l'enfant s'en désintéresse. Roman et Margaux viennent contredire ces recherches. L'album les aide à exprimer leur choix sans peur d'être jugé, en ce sens la littérature jeunesse est un support idéal pour déconstruire les stéréotypes de genre.

4.5. Verbatim d'une séance de langage autour de l'album *Boucle d'ours* de Stéphane Servant

Contexte : L'étude de *Boucle d'ours* a été réalisée lors de la semaine de préparation du carnaval de l'école. Les élèves se sont mis à la place du personnage principal, ce qui leur a permis d'entrer plus facilement dans les apprentissages d'une part mais aussi de vivre par procuration le dilemme de Petit ours. La trame narrative de cet album permet de réfléchir autour des caractéristiques vestimentaires et comportementales tout en dénonçant les codes stéréotypés.

Le premier code stéréotypé soulevé par les enfants est celui de la tenue vestimentaire. Pour notre jeune public, c'est un critère déterminant qui aide à l'identification d'un sexe de par la banalisation de son utilisation. Ainsi, le premier obstacle de compréhension porte sur le sexe du personnage principal : Petit ours. Celui-ci est déguisé en Boucle d'ours avec des couettes blondes et une tenue rose. La première question qui s'est posée est alors, Petit ours est-il une fille ou un garçon ?

3Enseignante : Oui, et qui peut bien être le personnage qui est sur la première de couverture? Oui, Kessim?

4Kessim : *C'est Petit ours.*

5Margaux : *C'est Petit ours, c'est Petit ours là.*

6Enseignante : Pourquoi tu penses que c'est Petit ours?

7Roman : Non moi je dis que c'est Boucle d'ours.

8Enseignante : Ah donc Petit ours déguisé en Boucle d'ours, pourquoi tu penses ça?

9Louise : Parce que la petite fille elle est déguisée en Boucle d'ours.

10Enseignante : Ah bon c'est une petite fille?

11Louise : B'en oui si elle met une robe alors c'est une fille.

12Aaron : Moi je crois que c'est la maman puisque c'est une fille là.

Cet extrait de verbatim illustre bien la complexité du problème, Roman semble avoir bien compris que le Petit ours est déguisé en Boucle d'ours. En revanche, Kessim a compris que le personnage est un garçon mais peine à se justifier au vu de la tenue qu'il porte. En ce qui concerne Louise, la compréhension est complètement parasitée par ses représentations stéréotypées. Elle affirme assurément que si le personnage porte une robe, alors c'est une fille, ce qui n'est pas le cas ici. Ce propos montre que chez elle, les stéréotypes de genre sont profondément ancrés et que son raisonnement n'évolue pas.

Le second problème qui est posé aux élèves est de comprendre la raison pour laquelle papa ours refuse que son fils soit déguisé en Boucle d'ours. Le refus de la figure paternelle provoque une confrontation entre Aaron et Garance :

59Enseignante : [...] Et tu me dis que le Petit ours veut se déguiser en Boucle d'ours mais, mais quel est le problème ?

60Garance : Le papa ne veut pas. MAIS IL FAIT CE QU'IL VEUT LE PETIT OURS !

61Enseignante : Il fait ce qu'il veut ?

62Aaron : B'en non parce que c'est les parents qui décident.

63Garance : Mais il doit se déguiser comme il a envie.

Cet échange entre les deux élèves met en évidence un facteur jouant un rôle clé dans la transmission

des stéréotypes, il s'agit de l'influence des parents dans la construction identitaire des enfants. Deux clans s'opposent, les parents restreignant la liberté de leur progéniture et les parents qui respectent les goûts et les envies personnelles de l'enfant. Cette pression du monde extérieure provoque un conformisme social qui bride les jeunes élèves dans leur découverte d'eux-mêmes.

Le débat interprétatif autour de l'album *Boucle d'ours* est aussi une aide précieuse afin de travailler la construction sexuée des enfants. En effet, le fait de se travestir permet de devenir quelqu'un d'autre le temps d'un instant, or ceci n'est pas facile à assimiler lorsque l'on est en moyenne section de maternelle. Cette problématique est soulevée par Margaux :

67Enseignante : C'est pour ça qu'il ne veut pas tu crois ? Le papa ours dit à son Petit ours « Tu es un garçon, tu ne peux pas te déguiser en Boucle d'ours ! » mais pourquoi il lui dit ça ?

68Margaux : Parce que c'est un garçon, pas une fille! Et que le déguisement de Boucle d'ours c'est de fille / et qu'il veut pas qu'il devienne une fille.

Ici, l'usage du verbe « devenir » de la part de Margaux est d'autant plus fort qu'il traduit le phénomène de la stabilité de genre et met en lumière le fait qu'elle n'a pas encore atteint la phase de constance du genre. Pour Margaux cela traduit que le déguisement est facteur d'un changement de sexe chez Petit ours.

En outre, la métamorphose de Petit ours a amené les enfants à examiner les caractéristiques vestimentaires induites par le déguisement de Boucle d'ours. Le choix de ce costume est intéressant puisqu'il expose des stéréotypes de genre.

87Enseignante : [...] Mais qu'est ce qui le dérange encore ?

88Roman : Parce qu'il aimerait que son fils soit déguisé en garçon alors que Boucle d'or c'est une petite fille.

89Enseignante : D'accord, regardez, là c'est le déguisement de Boucle d'or avec ses cheveux blonds et sa petite chemise, et ça c'est ...

90Garance : Des petits nœuds dans les cheveux.

91Margaux : Des petites couettes.

92Enseignante : Des couettes blondes et ... ?

93Margaux : Une chemise.

94Enseignante : De quelle couleur ?

95Margaux : Rose.

96Enseignante : Et le papa ne veut pas qu'il mette une chemise rose, des nœuds dans les cheveux et des couettes. Pourquoi ?

97Garance : Parce que lui il pense que ça c'est que pour les filles mais en fait c'est pour les filles et les GARÇONS !

99Enseignante : C'est vrai ça! Le papa il dit que les habits roses, les couettes et les nœuds dans les cheveux, c'est que pour les filles et qu'il est hors de question que son petit garçon s'habille comme ça. Est-ce qu'il a raison ?

100Garance : NON NON NON.

101Kessim : °Oui.

102Alycia: °Oui, si c'est un garçon il peut pas.

Les deux réponses fournies par Kessim et Alycia sont frappantes car elles témoignent d'une forte imprégnation des stéréotypes de genre. Les codes physiques et vestimentaires genrés semblent représenter pour eux une vérité immuable. Pour lutter contre la fixation de ces stéréotypes, il nous a semblé nécessaire de sortir de l'album afin d'aider les élèves à déconstruire leur vision genrée au travers d'un autre contexte. C'est d'ailleurs la première stratégie qui a été mise en place avec

Kessim. Cet élève aime le foot et il a les cheveux mi-longs. Nous lui avons ainsi présenté un contre argument de taille, afin qu'ils reconsidèrent ses propres représentations :

103Enseignante : Pourtant moi j'ai déjà vu des footballeurs avec des couettes, des queues de cheval et avec un chouchou. Vous en avez déjà vu ?

104Aaron : Oui dans le livre.

105Garance : Moi mon papa aussi il attache ses cheveux comme ça !

106Enseignante : Donc c'est vrai que les garçons n'ont pas le droit d'avoir des couettes ? / Moi en tout cas j'en ai déjà vu.

Ce propos est appuyé par un exemple de Garance qui renforce la cohérence de ce qui est exposé. Cette étape est d'autant plus importante qu'elle permet de passer à des critères exposés dans un livre de fiction à la réalité des élèves (notamment grâce à l'évocation d'un parent d'élève de la classe). Pour ce qui est du rose, couleur favorite d'Alycia, nous avons opté pour une autre méthode. Etant donné que les élèves apprennent à danser le haka pour un projet auquel ils participent, nous avons décidé de nous servir de leurs connaissances existantes pour déconstruire les idées préconçues autour de cette couleur :

108Enseignante : Et est-ce que c'est vrai que les garçons n'ont pas le droit de porter du rose ?

109Aaron : B'en si parce que si ils aiment le rose !

110Margaux: B'en si parce que mon papa il met du rose.

111Enseignante : Ah, ton papa il porte des vêtements qui sont roses !

112Garance : Moi aussi, mon papa il a un bracelet rose.

113Enseignante: Ton papa aussi porte du rose, donc il n'y a rien qui interdit les garçons d'avoir du rose. // D'ailleurs il y a une équipe de rugby, vous savez ce qu'est le rugby puisque vous dansez le haka, et bien au rugby, il y a une équipe qui s'appelle le Stade français. C'est l'équipe de Paris au rugby. Et leur maillot, devinez de quelle couleur il est ?

114Roman : ROSE

115Aaron : ROSE

116Margaux : ROSE

117Garance : ROSE

118Enseignante : Et pourtant ce sont des garçons, des rugbymen très costauds et la couleur de leur équipe, de leurs maillots, c'est le rose. / Alors est-ce que c'est vrai que les garçons n'ont pas le droit d'avoir des couettes et de porter du rose ?

119Roman : NON

120Aaron : NON

121Margaux : NON

122Garance : NON

123Enseignante : Est-ce qu'il y a quelque chose qui interdit les garçons d'avoir du rose ?

124Garance : Non pas du tout.

Bien que les deux élèves (Kessim et Alycia) n'apportent pas de réponses lors des échanges concernant les exemples des footballeurs et des rugbymen, ils ont tout de même entendu la déconstruction des conceptions stéréotypées qu'ils partageaient. Ce travail de déconstruction n'est évidemment pas suffisant mais il permet aux élèves d'avoir la possibilité de voir le monde autrement.

Ces codes genrés se rapportant aux traits physiques et vestimentaires ne sont pas les seuls évoqués dans ce verbatim. Les élèves ont relevé à juste titre des caractéristiques comportementales stéréotypées.

69Enseignante : Oui, il ne veut pas que son fils se déguise en fille et donc alors qu'il mette quoi ?

70Aaron : D'autres choses de garçon comme des trucs de chevalier qui n'a pas peur.

71Enseignante : Il aimerait que son fils soit déguisé en un chevalier qui n'a pas peur, tu as raison Aaron.
 72Garance : Mais c'est pour les filles et les garçons aussi.
 73Enseignante : C'est vrai ça, Jeanne tu pourrais te déguiser en chevalier ?
 74Jeanne : Non.
 75Enseignante : Pourquoi tu ne pourrais pas ?
 76Jeanne : Parce que j'aime pas, j'en ai pas, mais j'ai déjà vu une fille déguisée en chevalier un jour.
 77Garance : Bah oui c'est comme on a ENVIE.
 78Enseignante : D'accord, donc les déguisements ça ne dépend pas de si on est une fille ou un garçon alors, on se déguise selon ce que l'on aime. / Et dans le livre le papa ours propose à l'ourson de se déguiser en chevalier fort et qui n'a pas peur. Dites moi, C'est vrai ça, est-ce qu'il n'y a que les garçons qui n'ont pas peur ?
 79Garance : Non, aussi les filles, moi j'ai pas peur.
 80Aaron : Moi ma maman elle a peur de tout, elle dit non à chaque fois !
 81Roman : Moi j'ai peur des fantômes.
 82Enseignante : Ah, et pourtant Garance est une fille et nous dit qu'elle n'a pas peur alors que Roman est un garçon et qu'il nous dit que parfois il a peur. / Alors finalement est-ce que le fait d'avoir peur c'est que pour les garçons ou que pour les filles ?
 83Garance : C'est pour tout tout le monde la peur.
 84Enseignante : Eh oui, il y en a qui ont peur des araignées, d'autres qui ont peur du noir, d'autres des fantômes, tu vois, chacun à ses peurs qu'il soit une fille ou un garçon !

Cet extrait s'appuie sur des caractéristiques comportementales exposées par le livre que les élèves acceptent de remettre en question. À nouveau, en décontextualisant le concept de la peur (souvent associé aux filles), nous entamons un processus de déconstruction avec les élèves. Le fait de revenir à des comparaisons les impliquant leur a permis de réfuter plus facilement les stéréotypes ciblés par l'album.

4.6. Comparaison des tableaux (pré séquence/post séquence) confortant ou non nos

hypothèses de départ

Résultats de l'évaluation diagnostique	Groupe classe (effectif : 9 élèves = 100%)		
	activité de fille	activité de garçon	activité mixte
Repasser le linge	44,5%	33,3%	22,2%
Lire	22,2%	66,7%	11,1%
Cuisiner	55,6%	11,1%	33,3%
Bricoler	33,3%	66,7%	0%
Nourrir le bébé	88,9%	11,1%	0%
Faire du vélo	11,1%	77,8%	11,1%
Métier de président	55,6%	33,3%	11,1%
Travailler sur l'ordinateur	22,2%	55,6%	22,2%

Résultats de l'évaluation post séquence	Groupe classe (effectif : 9 élèves = 100%)		
	activité de fille	activité de garçon	activité mixte
Repasser le linge	77,8%	0%	22,2%
Lire	11,1%	33,3%	55,6%

Cuisiner	44,4%	0%	55,6%
Bricoler	0%	100%	0%
Nourrir le bébé	33,3%	0%	66,7%
Faire du vélo	0%	44,4%	55,6%
Métier de président	0%	44,4%	55,6%
Travailler sur l'ordinateur	22,2%	22,2%	55,6%

- Interprétation des données chiffrées : témoin de l'évolution ou non des représentations

Le constat de l'évolution des représentations des élèves s'articule autour de deux axes : les données statistiques et les propos des élèves pris en note lors des entretiens pré et post séquence.

En appui sur les données statistiques, on peut identifier deux aspects majeurs :

- des activités devenant plus mixtes de la pré séquence à la post séquence
- des activités restant très stéréotypées (déconcertantes car s'inscrivant à rebours de la démarche de déconstruction proposée).

4.6.1. Constat de l'évolution des représentations des élèves vis à vis des données statistiques

4.6.1.1. Les activités devenant plus mixtes de la pré séquence à la post séquence

CONSTAT : ACTIVITÉS DEVENANT PLUS MIXTES DE LA PRÉ SÉQUENCE À LA POST SÉQUENCE	Pourcentage d'élèves ayant basculés dans la catégorie : activité mixte de la pré séquence à la post séquence			
	De l'activité de fille vers la mixité	De l'activité de garçon vers la mixité	Pourcentage élève ayant opté pour activité mixte pré séquence	Total pourcentage post séquence (activité mixte)
Lire	11,1%	33,4%	11,1%	55,6%
Cuisiner	11,2%	11,1%	33,3%	55,6%
Nourrir le bébé	55,6%	11,1%	0%	66,7%
Faire du vélo	11,1%	33,4%	11,1%	55,6%
Métier de président	44,5%	0%	11,1%	55,6%
Travailler sur l'ordinateur	0%	33,4%	22,2%	55,6%

Au vu du tableau, nous pouvons constater que les élèves sont entrés dans un travail de déconstruction. En effet, entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation post séquence de nombreux élèves ont fait le choix de la mixité à l'exception du bricolage et du repassage.

4.6.1.2. Des activités restant très stéréotypées

Le repassage demeure une activité très genrée. En effet lors des deux évaluations, les élèves l'ont majoritairement qualifiée comme féminine. Toutefois, lors de l'évaluation diagnostique, les élèves avaient fait le choix de classer cette activité dans la rubrique garçon pour 33,3% d'entre eux. Or les statistiques post séquence montrent qu'ils ont choisi de reporter dans la catégorie fille cette tâche domestique pour 77,8% d'entre eux. Notre expérimentation semble ne pas avoir aidé tous les élèves à déconstruire leurs représentations genrées vis à vis de cette activité. Il en est de même pour le bricolage qui est d'autant plus révélateur. Lors des deux évaluations, les élèves n'ont pas fait le choix de la mixité. L'évaluation post séquence est d'autant plus marquante que 100% de la population considère le bricolage comme une activité de garçon.

À première vue, nous avons été frappées par ces résultats qui ne répondent pas à la démarche de déconstruction menée. Après mûre réflexion, nous avons réalisé que ces thématiques n'ont pas été suffisamment abordées dans les supports retenus. Conscientes de ce manque, un travail de remédiation autour des tâches domestiques et ménagères (comme par exemple : au coin jeux de la classe) devrait être envisagé.

4.6.2. L'évolution des représentations résultant des propos d'élèves pris en note lors des entretiens pré et post séquence¹³

Les entretiens individuels menés lors des évaluations ont permis à tous les élèves et notamment aux petits parleurs de pouvoir verbaliser leurs propres représentations. Du côté enseignant cela nous a aidé à nous rendre compte de la progression parcourue par l'enfant. À l'issue de cette expérimentation, nous constatons que la maturité de la réflexion demeure inégale selon les élèves. Certains élèves sont restés fidèles à leurs représentations initiales. D'autres témoignent d'une réelle évolution de la vision genrée du monde qui les entoure. Pour une minorité, nous avons remarqué que certains stéréotypes sont trop profondément ancrés et qu'un travail de déconstruction uniquement scolaire n'est pas suffisant.

- Des élèves qui ont stagné

La flashcard représentant l'activité de repassage a suscité les propos suivants chez Kessim :

- en pré séquence : « Ça c'est sûr c'est toujours la fille qui fait ça ».
- en post séquence : « Moi à ma maison c'est maman qui fait tout, papa fait rien ».

La flashcard présentant un adulte en train de cuisiner a suscité les propos suivants chez Edem :

- en pré séquence : « La maman ours elle prépare pour sa famille ».

¹³ Voir **ANNEXE 10**

- en post séquence : « C'est les mamans qui font à manger ».

Une élève a particulièrement retenu notre attention ; les représentations stéréotypées d'Alycia sont très ancrées. Cette dernière n'a pas coché une seule fois la colonne mixte en pré séquence. On peut s'interroger sur l'impact de l'expérimentation à son égard. Pour elle, les activités de la vie courante sont clairement attribuées à des sexes distincts : soit féminin soit masculin.

- Des élèves qui ont évolué

Les propos portant sur la flashcard de l'activité de repassage témoignent bien du cheminement réflexif de Garance :

- en pré séquence : « C'est le papa car il doit porter ce truc » (en parlant du fer à repasser).

- en post séquence : « Pour papa et maman ours, car repasser ils peuvent le faire tous les deux ».

La flashcard représentant un individu en train de donner le biberon à un nourrisson a entraîné les propos suivant chez Jeanne et Louise.

Chez Jeanne :

- en pré séquence : « Le biberon c'est toujours les mamans ».

- en post séquence : « En fait ça peut être les deux car des fois c'est papa qui me prépare le biberon, mais en grande section je vais arrêter ».

Chez Louise :

- en pré séquence : « C'est la fille qui donne le biberon au bébé ours ».

- en post séquence : « Moi quand j'étais petite c'était papa et maman pour la compote ».

La flashcard représentant une personne en train de cuisiner a suscité les propos suivants chez Louise et Roman.

Chez Louise :

- en pré séquence : « C'est la maman ours qui fait la cuisine ».

- en post séquence : « À la maison quand maman va à la danse c'est papa qui fait la cuisine ».

Chez Roman :

- en pré séquence : « La maman ours elle fait à manger pour les autres ».

- en post séquence : « Chez nous à la maison c'est papa et maman qui font la cuisine ».

La flashcard présentant un adulte en train de travailler sur l'ordinateur a suscité les propos suivants chez Margaux :

- en pré séquence : « C'est le papa ours qui travaille à l'ordinateur ».

- en post séquence : « À la maison mon papa il est souvent à l'ordinateur mais ma maman aussi elle

sait se servir ».

- Des élèves encore trop fortement influencés par la nature genrée d'une activité

Le travail mené en classe ne permet pas une déconstruction optimale des stéréotypes de genre. En effet, les élèves utilisent leur univers de référence pour remplir le tableau. La vision genrée de la sphère privée sert trop souvent de modèle à l'élève. La littérature a constitué un outil adapté et ludique lors de cette expérimentation ; toutefois elle ne permet pas une déconstruction totale mais une simple amorce dans la procédure.

La flashcard représentant un adulte en train de bricoler a suscité les propos suivants chez Louise et Jeanne.

Chez Louise :

- en pré séquence : « C'est le papa ours qui fait la peinture ».

- en post séquence : « Chez moi c'est papi et papa qui travaillent sur la piscine parce qu'ils savent ».

Cette imprégnation est d'autant plus forte que l'élève prend en exemple les acteurs masculins de deux générations.

Chez Jeanne :

- en pré séquence : « C'est le garçon qui doit peindre ».

- en post séquence : « C'est toujours le papa ».

La flashcard représentant un individu en train de donner le biberon à un nourrisson a entraîné les propos suivants chez Aaron :

- en pré séquence : « C'est la maman ours qui s'occupe du bébé ».

- en post séquence : « C'est maman bien sûr! Parce que la maman c'est toujours elle qui tient le bébé avant papa ».

Tandis que certains élèves sont enfermés dans leurs représentations stéréotypées du monde, d'autres vont au-delà d'une bicatégorisation homme/femme. Cependant, nous avons réalisé que pour l'ensemble de la population, certaines activités trop stéréotypées restent difficiles à remettre en question.

4.7. Les limites de notre recherche suite à l'exploitation des données collectées en classe

Notre problématique est validée sur le plan de l'imprégnation des élèves à l'égard des stéréotypes de genre. Or notre objectif de déconstruction se révèle être partiellement atteint.

La déconstruction des stéréotypes est personnelle à chaque élève et par conséquent elle ne peut pas impacter de manière identique chacun d'eux. En plus de la passivité dans la réflexion de certains élèves lors de cette expérimentation, il convient également de souligner l'hétérogénéité quant à l'assiduité de certains enfants. L'engagement des élèves dans la lutte contre les stéréotypes se révèle donc inégal. De plus, la contrainte temporaire qui nous a été imposée ne nous a pas permis de mener en profondeur ce travail de démantèlement. Un partenariat avec les familles aurait peut-être permis à tous les parents d'entrer dans ce processus de déconstruction des stéréotypes de genre.

4.8. Bilan général

Ces données récoltées nous permettent de répondre à la problématique initialement énoncée, à savoir : comment des élèves de moyenne section perçoivent-ils les stéréotypes de genre et à quel degré en sont-ils imprégnés ? Ainsi, notre expérimentation nous prouve que des élèves de maternelle discernent les stéréotypes de genre, quelques soient les supports et les contextes dans lesquels ils gravitent. De fait, les enfants en sont fortement imprégnés de manière souvent inconsciente. Cela s'explique pour plusieurs raisons, tout d'abord par la nécessité d'adhérer à un groupe au travers duquel l'enfant va construire son identité sexuée. Mais aussi, de part l'omniprésence de ces stéréotypes véhiculés par divers marchés : celui des jouets, du livre pour la jeunesse, des manuels scolaires, du vêtement etc. Ainsi, nous avons pris conscience que la déconstruction des stéréotypes de genre est un travail de longue haleine qui ne peut se borner aux frontières de l'école. Cela demanderait une remise en question des normes sociales qui permettrait à la sphère familiale de se construire et de consommer différemment. Alors, les hommes et les femmes pourraient idéalement être libres de faire des choix sans aucune contrainte.

CONCLUSION

La transmission des stéréotypes de genre est héréditaire mais pas génétique. Les êtres humains en sont inconsciemment imprégnés et les transmettent naturellement sans une remise en cause systématique. Nous avons cru pouvoir donner une définition précise du mot « stéréotype », force est de constater que cette notion est non univoque. Nous nous sommes alors penchées sur les différents aspects qui caractérisent ce concept. Bien qu'il soit souvent connoté négativement, il n'en demeure pas moins un élément essentiel dans la connaissance du monde et de soi-même. Le stéréotype apparaît alors comme un indice à la fabrication du genre. Or le genre génère également une confusion avec la notion de sexe. Nous avons pu observer qu'il existait entre eux une étroite

corrélation. Le genre naît d'une opposition entre le sexe naturel et le sexe social. Le fait de se sentir homme ou femme peut découler d'un paradoxe entre d'un côté le mental qui nous habite et de l'autre la biologie qui impose un sexe. Toutefois, un compromis s'est instauré grâce aux progrès de la science. Désormais, un individu qui ne se sent pas en accord avec son sexe biologique peut en changer. Ainsi le sexe social l'emporte sur le sexe biologique ce qui remet en cause la bicatégorisation homme/femme. Dans cette quête de construction identitaire, nous nous sommes intéressées plus particulièrement à celle du jeune enfant. Nous avons remarqué qu'elle se caractérise en plusieurs paliers parcourus par ce dernier aux différents stades de son développement. Cette analyse nous a aidé à mieux comprendre les comportements stéréotypés de nos jeunes élèves. De nombreux facteurs, porteurs de stéréotypes de genre, constituent le soubassement de cette construction identitaire. Nous avons choisi de nous centrer seulement sur les plus impactants, ceux qui sont omniprésents dans l'univers de référence de l'enfant. Les premiers stéréotypes apparaissent au sein du foyer où les parents reflètent un modèle du masculin/féminin dans l'exécution des rôles sociaux à tenir. L'enfant s'en accapare et s'en sert de repère dans la microsociété que représente l'école. Dans cette sphère scolaire, les stéréotypes de genre se renforcent et se multiplient. L'univers industriel du jouet et de la littérature enfantine a saisi l'enjeu économique qu'il pouvait retirer de ce conformisme social stéréotypé qui bride l'ouverture d'esprit des enfants. Le stéréotype peut s'avérer nocif lorsqu'il bascule dans le sectarisme présentant une hiérarchisation des sexes en faveur du masculin. Cette dominance peut entraîner et banaliser des attitudes sexistes nuisibles à l'égalité des sexes. Ainsi, en tant que professionnelles de l'Éducation nationale, il est de notre devoir de réfléchir sur les procédures à mettre en place dans les classes pour maintenir l'égalité et le respect entre les filles et les garçons. Le protocole de recherche testé dans notre classe est le fruit de cette réflexion. La maternelle est un terrain propice à l'expérimentation, car le jeune public qu'elle accueille découvre les toutes premières phases du processus de son identité sexuée. Ainsi, nous avons pu mesurer le fort degré d'imprégnation des stéréotypes de genre auprès de nos élèves qui les ont perçus dans chacun des supports travaillés. L'identification et la remise en question de ceux-ci ont nécessité un accompagnement bienveillant de notre part. Nous sommes conscientes que l'apprentissage mené ne s'arrête pas à cette expérimentation. Un travail de réflexion doit être conduit quotidiennement dans les classes et poursuivi au sein des foyers. Afin de mener à bien cette mission, parents et enseignants doivent œuvrer pour la même cause. Pour y parvenir, le travail en équipe et la communication sont aussi essentiels. En effet, une progression de cycles en cycles permettrait d'enrichir la réflexion en tenant compte des paliers franchis par l'élève dans sa quête identitaire. Ce travail de déconstruction de stéréotypes que nous avons impulsé est garant de l'égalité homme/femme, en espérant que l'expérience menée permettra de semer des graines qui continueront de germer dans les esprits des élèves de moyenne section de l'école X.

**DOCUMENTS : BIBLIOGRAPHIE + ANNEXES (ANNEXES TROP
LOURDES)**