



HAL
open science

Lutter contre les stéréotypes de genre : philosophie et littérature en moyenne section

Clarisse Treand

► **To cite this version:**

Clarisse Treand. Lutter contre les stéréotypes de genre : philosophie et littérature en moyenne section. Education. 2020. dumas-03136230

HAL Id: dumas-03136230

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03136230>

Submitted on 9 Feb 2021

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

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

Année universitaire 2019-2020

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

Mention Premier degré

Lutter contre les stéréotypes de genre : philosophie et littérature en moyenne section

Présenté par Clarisse Treand

Mémoire de M2 encadré par Martine Pons

SOMMAIRE

| | |
|---|----|
| 1. Introduction | 1 |
| 2. Etat de l'art / Fondements théoriques | 1 |
| 2.1. Le stéréotype et le genre : définitions | 1 |
| 2.1.1. Qu'est-ce qu'un stéréotype ? | 2 |
| 2.1.2. Qu'est-ce que le genre ? | 4 |
| 2.2. Les stéréotypes de genre à l'école | 7 |
| 2.2.1. Un parcours scolaire porteur de stéréotypes | 7 |
| 2.2.2. Une mixité qui n'impose pas l'égalité | 8 |
| 2.2.3. La consolidation de l'identité sexuée à l'école | 10 |
| 2.3. Intérêts pédagogiques des ateliers philosophiques et de la littérature jeunesse | 11 |
| 2.3.1. Mener des ateliers philosophiques à l'école maternelle pour penser les stéréotypes : bienfaits et controverses | 11 |
| 2.3.2. La littérature jeunesse : un potentiel outil au service de la lutte contre les stéréotypes de genre | 13 |
| 2.3.2.1. Constat de la domination masculine | 13 |
| 2.3.2.2. Développer son esprit critique | 15 |
| 2.4. Formulation de la problématique | 15 |
| 3. Méthode | 16 |
| 3.1. Déroulement | 16 |
| 3.1.1. La séquence | 16 |
| 3.1.2. Le choix des supports de réflexion | 21 |
| 3.1.3. Organisation de l'atelier philosophique | 22 |
| 4. Résultat | 22 |
| 4.1. Approche quantitative des résultats | 22 |
| 4.2. Approche qualitative des résultats | 26 |
| 4.2.1. « Être une fille, être un garçon, c'est pareil ? » | 26 |
| 4.2.2. Quelles différences entre les vêtements des filles et des garçons ? Un garçon peut-il pleurer ? Une fille peut-elle s'énerver ? | 27 |
| 4.2.3. Un garçon peut-il se déguiser en fille ? Une fille en garçon ? Existe-t-il des métiers pour les femmes ? Pour les hommes ? | 28 |
| 4.2.4. Analyse globale des ateliers philosophiques | 28 |

| | |
|--|----|
| 5. Discussion et conclusion | 29 |
| 5.1. Contexte | 29 |
| 5.1.1. Analyse de ma pratique professionnelle | 29 |
| 5.1.2. Analyse des relations sociales dans la classe | 30 |
| 5.2. Analyse des résultats | 30 |
| 5.2.1. Analyse des données quantitatives | 30 |
| 5.2.2. Analyse des données qualitatives | 32 |
| 5.3. Limites et perspectives de cette étude | 33 |
| 5.3.1. Limites constatées à la suite de sa mise en place | 33 |
| 5.3.2. Perspectives scientifiques et professionnelles | 33 |
| Bibliographie | 35 |

1. Introduction

La lutte pour l'égalité entre les femmes et les hommes, débutée il y a plusieurs décennies, est encore aujourd'hui au cœur de l'actualité. En effet, les inégalités salariales persistent, tout comme les violences faites aux femmes. De fait, en 2017, le gouvernement a créé un secrétariat d'Etat chargé de l'Egalité entre les femmes et les hommes et de la lutte contre les discriminations. De son côté, l'école, par le biais du ministère de l'Education Nationale, s'est fixée comme mission fondamentale l'égalité des chances entre les filles et les garçons. Pour cela, l'école encourage la mixité et l'égalité entre les femmes et les hommes et lutte contre les préjugés sexistes et les violences. En effet, les stéréotypes de genre apparaissant dès le plus jeune âge, l'école doit leur accorder une attention particulière et ce, dès la formation du citoyen au niveau élémentaire. Or, les recherches récentes ont démontré la présence des stéréotypes de genre dans les manuels scolaires, les ouvrages de littérature jeunesse ou encore dans les pratiques enseignantes. En tant que citoyenne et professeure des écoles stagiaire en maternelle, il est de mon devoir d'inscrire mon action, ma pratique dans le cadre de la lutte contre les stéréotypes de genre. Cela est confirmé par le référentiel des compétences communes à tous les professeurs paru en 2013 : « Faire partager les valeurs de la République », « Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif », « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ». La rédaction de ce mémoire est l'occasion d'approfondir la lutte contre les stéréotypes de genre en utilisant des outils pédagogiques adaptés à mon niveau de classe. Par conséquent, la question posée est la suivante : comment les ateliers philosophiques, en s'appuyant sur un album jeunesse, peuvent favoriser la lutte contre les stéréotypes de genre en classe de moyenne section ? Dans un premier temps, je préciserai le cadre théorique dans lequel s'insère mon travail. Il s'agit d'effectuer une revue de la littérature scientifique sur les notions suivantes : stéréotype, genre, école, atelier philosophique et littérature jeunesse. Puis, j'expliquerai la méthode utilisée lors de la mise en place de mon dispositif en classe entre le 6 janvier 2020 et le 28 janvier 2020. Le choix des supports et de l'organisation du groupe seront justifiés. Enfin, les données quantitatives et qualitatives recueillies grâce au dispositif seront présentées avant d'être analysées et discutées dans un dernier temps.

2. Etat de l'art / Fondements théoriques

2.1 Le stéréotype et le genre : définitions

Deux notions sont particulièrement importantes dans l'élaboration de ce mémoire. Dans cette partie, elles sont définies et clarifiées au regard de différentes recherches.

2.1.1 Qu'est-ce qu'un stéréotype ?

D'après la définition du Larousse, un stéréotype est une opinion prédéfinie qui s'appuie sur des attentes ou des jugements. Il existe plusieurs types, dont celui du genre. Définir la notion de stéréotype peut sembler superflu car son sens paraît simple à comprendre. Mais, il faut être vigilant quant aux confusions, le stéréotype étant associé à des termes tels que : jugement, représentation, cliché, image, etc. Le mot vient du domaine de l'imprimerie : c'est l'association du grec *stereos* qui signifie solide et de *tupos*, empreinte. Autrement dit, c'est une plaque métallique qu'il est difficile de changer lorsque celle-ci est moulée. De nos jours, le terme reprend l'idée de répétition. Le dictionnaire anglais d'Oxford, cité par Doraï (1988), a repris cette signification : « ils (les stéréotypes) rendent (les choses) inchangeables, leur impriment une régularité monotone fixe dans tous les détails, formalisent... ». Les stéréotypes seraient une simplification, par un grand nombre d'individus, de l'image mentale. Norbert Sillamy, psychologue et psychanalyste français, cité par Ruth Amossy, perçoit les stéréotypes 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 » (1989, p. 30). Les stéréotypes sont des « raccourcis mentaux [...] pour pouvoir se former une impression d'autrui » selon Aïna Chalabaev et Paul Fontayne (2016, p. 16). Ils sont associés aux notions de préjugé et d'attitude (bienveillance, hostilité par exemple). Cependant, ils ne sont pas à confondre avec les préjugés, ces derniers correspondant à une attitude négative ou positive. Par conséquent, les stéréotypes découlent des préjugés. Ils ne possèdent pas de fondements scientifiques et n'évoluent pas avec le temps. Or, nous pouvons nous demander d'où vient leur légitimité. Les hypothèses les plus redondantes sont celles de l'ancienneté et de l'étendue de leur propagation au sein d'une famille, d'une communauté, d'une société. De plus, le stéréotype a le pouvoir d'influer sur le jugement d'un individu à l'égard des autres, faisant ainsi pencher la balance du côté négatif ou positif. Il lui permet alors de prouver son appartenance à un groupe de pensée mais également de catégoriser des personnes, des groupes de personnes. Dans les travaux réalisés sur les stéréotypes, Brigham, en 1973, cité par Doraï en 1988, distingue deux courants, distinction non remise en question par d'autres chercheurs. Dans le premier courant, les stéréotypes sont des processus déficients de la pensée. Quatre arguments ont été développés par différents auteurs :

- D'un point de vue scientifique, les stéréotypes ne sont pas fondés. Pour beaucoup don't Munoz (1973), cité par Doraï, ils sont appris à travers les médias. Le procédé ressemble à un raisonnement illogique, les croyances sont développées à partir de rumeurs, de ouï-dire. En effet, d'après Klineberg (1951), repris par Doraï : « Contrairement aux autres généralisations, les stéréotypes ne sont pas basés sur une déduction à partir d'une série de données mais sur des ouï-dire, rumeurs ou anecdotes, ce qui est à l'évidence insuffisant pour justifier une généralisation » (1988, p. 49).
- Les stéréotypes sont *overgeneralized* (des surgénéralisations). En 1958, Allport, repris par Doraï, affirme : « un stéréotype est une croyance exagérée associée à une catégorie » (1988, p.50). Le stéréotype peut attribuer une caractéristique à tous les membres d'une catégorie alors que ceux-ci ne la possèdent pas forcément. Doraï reprend Brigham qui avait déclaré : « dans la plupart des cas, il n'y a pas de critères valables pour affirmer la validité de fait d'une généralisation ethnique » (1988 p.50)
- Les stéréotypes ne coïncident pas avec les faits qu'ils décrivent. En réalité, ils sont la conséquence des représentations construites à travers les objets, les événements, les autres par un individu. Etant le produit de l'imaginaire humain, ils sont déformés. Katz et Braly, cités par Doraï, ont écrit : « un stéréotype est une impression fixe qui est très peu conforme au fait qu'elle prétend représenter et résulte d'abord d'une définition et en second lieu d'une observation » (1988, p.50).
- Les stéréotypes sont caractérisés par leur rigidité : du fait, comme évoqué précédemment, de l'étymologie du terme mais également du fait leur ancrage dans le temps. Brigham a décrit la rigidité des stéréotypes comme une persistance, une résistance face aux changements.

Par conséquent, un stéréotype est un ensemble de croyances qui est incorrectement appris, sur généralisé, contraire au fait qu'il représente et rigide. Cependant, dans le second courant, les stéréotypes ne sont pas des processus déficients de la pensée.

- Les stéréotypes permettent de catégoriser. Secord, cité par Doraï avait déclaré : « Un stéréotype est communément pensé comme englobant une réponse catégorielle. Si une personne appartenait à une catégorie, cela suffit à évoquer le jugement que cette personne possède tous les attributs appartenant à cette catégorie » (1988, p. 51). Avec le stéréotype, les traits de personnalité et les caractéristiques physiques sont compris dans une « case », une catégorie. Celui qui catégorise perçoit des propriétés qui lui permettent de classer les individus et les groupes d'individus. Par ailleurs, les

stéréotypes permettent de se distinguer des autres, d'anticiper les conduites et les croyances.

- Les stéréotypes sont des généralisations. Ils sont assimilés à des généralisations qui décrivent des situations existant en réalité mais en moindre proportion.

Bien qu'étant une construction de la société, le stéréotype n'en demeure pas moins ancré dans les esprits. C'est pourquoi l'enfant, dès son plus jeune âge en est imprégné au cours de son développement social et identitaire.

2.1.2 Qu'est-ce que le genre ?

Si l'objet de ce mémoire est la lutte contre les stéréotypes de genre, il paraît important de définir la notion de « genre », qui est à distinguer de celle de « sexe ». Cette distinction naît dans les années 1950 aux Etats-Unis grâce aux travaux de John Money lorsqu'il utilise les termes « sex » et « gender » pour parler du sexe biologique et de l'identité sexuée. « 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 » d'après Hurting, Kail et Rouch (2002, p.13). Cette définition est appuyée par Cendrine Marro qui pense le genre d'un point de vue sociopolitique, comme « un système de normes de sexe hiérarchisant, producteur d'inégalités, qui légitime ces inégalités en les naturalisant. Associé à un système le terme genre est ici utilisé au singulier » (2012, p.68). De son côté, Irène Théry avait déclaré : « 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 » (2007, p.365). De fait, le genre, tout comme le stéréotype, devient un critère de catégorisation, distinguant, les hommes et les femmes, le féminin et le masculin. Cependant, la distinction entre sexe et genre, entre déterminisme biologique et social, n'empêche pas le critère sexué de demeurer prédominant. Or, ils sont plusieurs à penser que le genre précède le sexe et non l'inverse : Delphy (2002) ; Gardey et Löwy (2000) ; Le Feuvre (2003). Par ailleurs, pour Muehlenhard et Petersen (2011), cités par Rouyer, Mieyaa et Le Blanc en 2014, c'est la société qui catégorise les individus dès leur naissance, qui les répartit dans deux cases : mâle/femelle, masculin/féminin, homme/femme. En effet, lors de la naissance d'un enfant hermaphrodite (qui possède les organes reproducteurs des deux sexes), les parents doivent

choisir le sexe de leur enfant avant que les médecins procèdent à la « correction » de ce qui est considéré comme une « anomalie ».

Si le stéréotype et le genre sont des notions complexes à analyser et situées aux fondements de la société, leur remise en cause est questionnable. Ne sont-ils pas des outils qui permettent de « ranger » le monde, de clarifier nos pensées, notre activité cognitive ? De plus, les normes de genre attribuent à chacun et chacune des caractéristiques propres qui distinguent et qui hiérarchisent. En effet, Marie Gausse (2016), en citant Héritier, parle d'une « valence différentielle des sexes » qui « traduit la place différente qui est faite universellement aux deux sexes sur une table des valeurs et signe la dominance du principe masculin sur le principe féminin. Elle ajoute : « La féminité et la masculinité sont des modèles sociaux normatifs qui ne se développent pas naturellement, ils sont appris ». Elle cite également Vouillot (2002) qui pense que les rôles de l'homme et de la femme sont définis par des modèles basés sur des traits psychologiques, des comportements (une fille, une femme doit être comme ceci, un garçon, un homme doit être comme cela), des rôles sociaux et des activités. Dans les travaux anglo-saxons, on parle de *gender identity* (identité de genre) soit la reconnaissance par l'individu de son appartenance à un sexe (et donc à une catégorie) qui influence le développement de comportements typiques (*sex-typing*).

D'un point de vue historique, de nombreux progrès ont été réalisés grâce aux travaux des chercheurs. Au XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème} siècle, on pensait que le corps humain, l'attraction sexuelle et le comportement étaient corrélés à l'appartenance à la « catégorie homme » ou à la « catégorie femme ». Cependant, la vision strictement binaire de la société a évolué. En effet, les rôles sexués, jusque-là ancrés dans la biologie, ont été remis en question. Entre 1940 et 1960, les hormones sexuelles sont commercialisées, chaque individu peut modifier des caractères sexuels s'il en éprouve le besoin. L'idée exprimée par Simone de Beauvoir (1949), « on ne naît pas femme, on le devient », prend tout son sens. Elle distingue chez la femme un sexe dit « naturel » et un sexe résultat de la construction de l'identité sociale. En revanche, la procréation nécessitant la présence du sexe mâle et du sexe femelle, la bicatégorisation conserve de son intérêt aux yeux des chercheurs.

Par ailleurs, le sujet du genre est présent dès l'école maternelle puisque, d'après Marie Gausse (2016), « les enfants assimilent tôt les normes correspondant à leur genre (ce que signifie être une fille ou un garçon de leur époque, de leur culture) mais intègrent tout aussi vite que ces rôles ne sont pas les mêmes » (2016, p.3). L'idée prédominante vis-à-vis des stéréotypes de genre est celle de la complémentarité du masculin et du féminin. Yveline Jaboin, reprise par Marie Gausse, déclare : « L'idéologie de la complémentarité des sexes est très prégnante dans

les pratiques professionnelles et les stéréotypes de genre émaillent les discours des enseignants et des enseignantes, modelant le plus souvent leurs comportements vis-à-vis du sexe opposé [...] Un dispositif de formation, s'adressant à tous les professionnels intervenant à l'école maternelle, serait nécessaire pour rendre compte, dans les pratiques, de l'emprise des stéréotypes sexués générateurs de conservatisme et leur pérennisation inévitable par l'idéologie de la complémentarité des sexes » (2010, p.34). Or, les recherches de Catherine Vidal (2006 ; 2007) ne montrent pas de divergences entre le cerveau féminin et le cerveau masculin. C'est pourquoi il est légitime d'évoquer l'idée d'une construction sociale. En réalité, les chercheurs ont plusieurs fois tenté de démontrer et d'illustrer cette prétendue différence : la forme, la taille du cerveau. Or, le cerveau de l'individu, les structures cérébrales se modifient au gré des expériences. En effet, le cerveau se construit selon le contexte, les apprentissages. Marie Gausse, dans son article, reprend ses anciens travaux avec Reverdy et affirme que près de 90 % des connexions entre neurones s'effectuent après la naissance, le cerveau restant malléable tout au long de la vie. De son côté, Vidal ajoute que chaque cerveau est unique. Elle n'évoque pas des différences ou des traits propres à chaque sexe mais plutôt des variabilités individuelles. Cependant, la vision déterministe demeure, encore aujourd'hui, forte en affirmant qu'il existe des divergences de capacités, de comportements. Or Marie Gausse l'affirme : « On sait aujourd'hui que la sexualisation du cerveau s'effectue au stade embryonnaire mais uniquement de façon physiologique pour les fonctions de reproduction (comme le déclenchement de l'ovulation), et pas de façon cognitive » (2016, p.3). Elle s'appuie sur Vidal qui a déclaré auparavant : « L'humain est d'abord le produit d'une histoire culturelle et sociale ». Enfin, la conception du genre selon le laboratoire de recherche « Genre : épistémologie et recherches » de l'université de Lyon, encadré par Cécile Thomé et Vanina Mozziconacci, semble regrouper les différents aspects de la notion :

- « Le genre est une construction sociale ». Les études effectuées sur le genre démontrent qu'il n'existe pas de féminin ou de masculin « mais un apprentissage tout au long de la vie des comportements socialement attendus d'une femme ou d'un homme ».
- « Le genre est un processus relationnel ». Il existe une relation d'opposition entre masculin et féminin, les deux aspects du genre sont donc étudiés ensemble et non séparément.
- « Le genre est un rapport de pouvoir ». Si une distinction s'opère, une hiérarchisation, à l'avantage du masculin, est également présente.
- « Le genre est en soi oppressif ». En effet, il crée de la peur lorsqu'un individu ne respecte pas les normes de « sa catégorie ».

- « Le genre est imbriqué dans d'autres rapports de pouvoir ». Il ne peut être envisagé pleinement sans évoquer son rapport avec la classe sociale, la sexualité ou encore l'âge. Comme cela a été évoqué en introduction, les stéréotypes ne peuvent pas être perçus comme bénéfiques puisqu'ils créent des inégalités entre les hommes et les femmes dans la société et, par conséquent, à l'école.

2.2 Les stéréotypes de genre à l'école

Dans cette partie, les recherches nous permettent d'établir un constat concernant la présence des stéréotypes de genre à l'école.

2.2.1 Un parcours scolaire porteur de stéréotypes

D'après l'édition « Chiffres-clés : l'égalité entre les femmes et les hommes » (2012), délivré par le ministère du droit des femmes, « à niveau de diplôme identique, le taux de chômage des femmes est plus élevé et leurs salaires sont inférieurs à ceux des hommes » (p. 3) car elles choisissent les spécialités moins porteuses comme celles des services et des sciences humaines et sociales. Le rapport va plus loin en affirmant que « tout se passe comme si l'image des métiers était encore dominée par une ancienne répartition des fonctions, entre la sphère de la production, appartenant aux hommes, et la sphère de la reproduction, apanage des femmes ; comme si les fonctions domestiques traditionnellement assumées par les femmes dans l'aire familiale étaient aujourd'hui transférées dans le monde salarié » (p.4). En effet, les métiers qui peuvent être qualifiés d'égalitaires ou de paritaires en termes de salaire ou d'effectif sont peu nombreux : médecins et assimilés ; professionnels du droit ; cadres des services administratifs, comptables et financiers. Si l'insertion est différenciée, la rémunération l'est également. Certes, les écarts se réduisent, passant de 29% en 1991 à 25% en 2009. Cependant, ils demeurent puisque, cette année, depuis le 5 novembre à 16h47, du fait des inégalités salariales, les femmes travaillent gratuitement. Si ces constats sont évoqués c'est parce que les différences de genre sont constatées à l'école. Plus encore, elles sont constatées dès le début de la scolarité. En effet, au niveau des résultats scolaires, les filles réussissent mieux que les garçons. Par ailleurs, d'après la « synthèse dans Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur » réalisée en mars 2013, les filles redoublent moins, leur taux de réussite est plus élevé au diplôme national du brevet (+ 5,8 %), aux CAP (+ 4,1 %), aux BEP (+ 0,8 %) et aux baccalauréats (+ 3,6 %). Cependant, Baudelot et Establet (2001) se demandent si les obstacles rencontrés par les filles sur le marché du travail sont dus à une orientation vers des filières moins prestigieuses ou à une moindre capacité à « se vendre » face aux employeurs. En réalité,

d'après plusieurs recherches (Duru-Bellat en 2004 et le MEN-DEPP en 2012), les stéréotypes guident les choix des filles et des garçons quant à leur orientation scolaire et professionnelle. Les élèves réfléchissent en fonction des caractéristiques qui ont été attribuées par la société, par leurs parents dont le comportement varie en fonction du sexe de l'enfant. D'après le MEN-DEPP en 2013, « les stratégies des élèves sont largement influencées par leur appartenance de genre. Le poids des stéréotypes est particulièrement prégnant dans les formations professionnelles » (p.13). Pour Marie Duru-Bellat, reprise par Marie Gausse en 2016, « les inégalités d'orientation modèlent les inégalités de réussite entre hommes et femmes » si bien que « l'essentiel des différences de carrières se joue par des différences d'orientation. En effet, d'après Magali Jaoul-Grammare (2018), même si les femmes sont plus nombreuses à obtenir le baccalauréat (89 % contre 85 % pour les garçons d'après le MEN-DEPP en 2013), elles sont moins nombreuses à accéder aux filières sélectives et aux plus hauts diplômes. Par ailleurs, la recherche effectuée par Magali Jaoul-Grammare montre que les écarts de réussite ou les différences d'orientation ne sont que légèrement diminués et que l'objectif d'égalité des chances n'est pas atteint. Elle conforte Baudelot et Establet (2006) dans l'idée qu'il ne faut pas seulement encourager les filles à choisir les filières scientifiques mais qu'il faut également faire un travail sur les mentalités et les représentations. M.Jaoul-Grammare constate : « même si les transformations de la société font qu'aujourd'hui les filles semblent pouvoir développer leurs qualités au sein du système éducatif, les mentalités sociales ont évolué beaucoup plus lentement ; il en résulte une rigidité au sein des filières de formations et parcours scolaires qui implique, pour un même diplôme final, une différenciation des parcours selon le genre » (2018, p.124).

2.2.2 Une mixité qui n'impose pas l'égalité

La loi, les programmes, évoqués en introduction sont révélateurs des maux qui touchent l'école. Comme l'affirmait le sociologue Pierre Bourdieu, l'école est le lieu de reproduction des inégalités sociales. De fait, les inégalités de sexe, de genre sont belles et bien présentes à l'école. La mixité, obligatoire depuis la loi Haby de 1975, n'a pas permis d'établir une véritable égalité entre les filles et les garçons. Des progrès ont été constatés mais des chantiers demeurent. C'est ce que le rapport de l'inspection générale de l'Education Nationale, intitulé « L'égalité entre filles et garçon dans les écoles et les établissements » a établi en mai 2013. Ce rapport affirme également que la mixité, à l'origine, n'était pas réfléchie : « la vision républicaine et universaliste propre à l'école française tend à occulter les différences, qu'elles soient liées à l'appartenance sociale, culturelle ou sexuelle » (2013, p.10). Cependant, Antoine Prost, cité par Geneviève Pezeu ne minimise pas ce changement : « De toutes les révolutions pédagogiques

du siècle, la mixité est l'une des plus profondes. Elle oppose l'école de notre temps à celle de tous les siècles précédents ». En 1982, pour la première fois, un arrêté du ministère de l'Éducation Nationale intitulé « Action éducative contre les préjugés sexistes » voit le jour. Il est cité par Gaël Pasquier (2010). En revanche, il faut attendre 1989 et la loi d'orientation sur l'éducation pour que l'égalité entre les filles et les garçons soit inscrite dans la loi comme l'une des missions de l'École. Plus récemment, c'est la Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2013-2018) qui a mis en avant l'égalité filles/garçons : « c'est (...) la mission du système éducatif de faire réussir chacun et chacune, fille et garçon, de la maternelle à l'enseignement supérieur. Cette réussite implique que les valeurs humanistes d'égalité et de respect entre les femmes et les hommes, les filles et les garçons, soient transmises et comprises dès le plus jeune âge » (2013, p.2). Selon Marie-Duru-Bellat (2010), la mixité scolaire ne parvient pas à établir une véritable égalité entre les filles et les garçons. Bien au contraire, d'après elle, le sexe influence les parcours des élèves ainsi que leurs interactions quotidiennes. La différenciation sexuée est présente bien que Marie Duru-Bellat ait noté une réticence de la part des enseignants à reconnaître la présence d'inégalités dans la classe. Par exemple, dans le parcours de formation des enseignants, ce n'est qu'en 2002, à l'IUFM (INSPE, aujourd'hui) que la sensibilisation aux représentations de la femme et la gestion de la mixité scolaire sont intégrées dans le programme des unités d'enseignement. Mais, d'après le rapport du Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes rédigé en 2017, seulement la moitié des INSPE, anciennement ESPE, intègre une unité d'enseignement consacrée à l'égalité filles/garçons. De son côté, Dominique Gauthiez-Rieucou évoque un paradoxe : « un discours républicain explicite égalitaire mais une réalité implicite de terrain inégalitaire » (2010, p.2). D'après ces constatations, la formation des enseignants constitue un biais à explorer dans la lutte contre les stéréotypes de genre. Isabelle Collet, chercheuse en sciences de l'éducation, décrit les caractéristiques d'une formation favorable à la mise en place d'une pédagogie de l'égalité : « Il s'agit d'abord d'entraîner les enseignants, grâce à des formations adaptées, à regarder leur environnement, leurs programmes, leurs classes, leurs élèves, à travers "les lunettes du genre" et faire évoluer leurs pratiques pour les débarrasser de tout sexisme. Il s'agit ensuite, grâce à l'évolution et à la vigilance nouvelles des éducateurs et éducatrices, de contribuer à diffuser une culture commune de l'égalité parmi les élèves, pour les aider à devenir des adultes libres de leur choix quel que soit leur sexe » (2016, p.111).

2.2.3 La consolidation de l'identité sexuée à l'école

Si l'école française est un lieu de reproduction d'inégalités de genre, elle est un terrain privilégié dans la lutte contre les stéréotypes. Pour développer cette lutte, il est nécessaire d'établir un constat des pratiques scolaires. Par exemple, Marie Duru-Bellat a tenté d'expliquer la construction de carrières scolaires différenciées (comme celles que nous avons évoqué précédemment). Elle évoque quatre causes possibles : les procédures d'évaluation, la relation maître-élève, les contenus d'enseignement et l'organisation scolaire. Elle pense que les différences sont dues à des phénomènes quotidiens, difficiles à percevoir voire inconscients qui créent un rapport hétérogène à l'école selon si l'on est une fille ou un garçon (2004). Elle évoque également un « curriculum caché ». Celui-ci est constitué de pratiques scolaires qui transmettent inconsciemment des idées remplies de stéréotypes. Si l'on s'intéresse plus particulièrement à l'école maternelle et aux jeunes élèves qui constituent le cadre de ce mémoire, ces derniers font face à une socialisation genrée. En effet, les recherches effectuées par Elena Gianini Belotti montrent que les plus jeunes construisent leur identité sous l'influence de plusieurs milieux : leur famille, les lieux d'accueil de la petite enfance pour certains, l'école ainsi que les médias. Or, dans ces différents environnements, ils sont confrontés à une éducation genrée. L'intégration de ces « normes » est, par conséquent, très précoce. En fait, les enfants, procèdent par imitation des figures adultes qui les entourent. Ils reproduisent ainsi ce qu'ils perçoivent comme étant l'identité « masculine » pour les garçons et l'identité « féminine » pour les filles. On peut parler de socialisation de genre telle qu'elle est décrite par Muriel Darmon (2007). Par ailleurs, pour Rouyer, Mieyaa et Le Blanc, ce processus n'a rien de naturel : « L'usage même du terme « construction » rend bien compte du fait que l'identité sexuée ne résulte pas seulement d'influences innées ou acquises mais d'un processus complexe où interviennent conjointement de multiples facteurs, biologiques, sociaux et psychologiques » (2014, p.110). En l'occurrence, à l'école, l'un des facteurs prédominants est la relation enseignant-élève que nous avons évoqué brièvement. D'après l'étude réalisée par Corinne De Boissieu (2009), les garçons interagissent plus que les filles dès la petite section, différence qui augmente en grande section. L'observation de cette divergence, selon Rouyer, Mieyaa et Le Blanc doit être perçue au regard des comportements différenciés des enseignants. En effet, d'après eux, ceux-ci interagissent moins avec les filles qu'avec les garçons. Par conséquent, ces disparités participent à la construction d'une identité différente selon le sexe de l'élève. Le constat de Duru-Bellat, citée par Rouyer, Mieyaa et Le Blanc en 2014, résume la situation : « Par le vecteur d'un ensemble de pratiques pédagogiques, de représentations et de messages induits par les enseignant-e-s et les personnels éducatifs, les élèves perçoivent certains

stéréotypes de sexe opérant dans le champ scolaire et, de ce fait, structurent des représentations de soi et de l'avenir en rapport avec les modèles sociaux de sexe ». Le psychologue américain, Lawrence Kohlberg, repris de nombreuses fois, a défini différents stades d'évolution par lesquels l'enfant passe avant d'acquérir la permanence de genre. En effet, avant 6 ans, l'enfant n'a pas conscience de la permanence de son identité sexuée. C'est pourquoi il est sensible aux normes de son milieu : on lui dit que c'est un garçon, c'est pourquoi il fera ce qu'il faut pour avoir l'air d'en être un.

2.3 Intérêts pédagogiques des ateliers philosophiques et de la littérature jeunesse

Dans cette troisième et dernière partie, nous évoquons les recherches effectuées concernant deux outils possibles : les ouvrages de littérature jeunesse, présents depuis de nombreuses années et les ateliers philosophiques, pratique plus récente.

2.3.1 Mener des ateliers philosophiques à l'école maternelle pour penser les stéréotypes : bienfaits et controverses

Emmanuel Kant, philosophe allemand, percevait l'école comme un lieu d'instruction qui permet à tout citoyen de passer de la minorité (stade où on ne pense pas par soi-même) à la majorité (stade où on est maître de ses décisions grâce au savoir). Pour accéder à l'autonomie du jugement, il recommandait la philosophie. Or, il est légitime de se demander si cela est possible avec des jeunes élèves, ou même bénéfique. Les philosophes actuels ne sont pas d'accord sur le sujet.

Si l'on considère Platon qui pensait que la philosophie ne peut s'exercer sans des connaissances déjà solides, débiter la philosophie en maternelle semble prématuré. Tharrault (2007) répond à cette idée en soulignant le fait que l'enfant, dès son plus jeune âge, vit des expériences qui lui permettent de mener une réflexion philosophique. De son côté, Michel Onfray pense que, pour philosopher, le vocabulaire du penseur doit être bien fourni. En effet, à l'école, le vocabulaire est l'un des principaux apprentissages. Or, cela ne signifie pas que le jeune élève n'est pas capable de débattre et de se faire comprendre avec ses propres mots comme le dit Anne Lalanne puisqu'elle pense que les grands textes philosophiques ne sont pas indispensables pour pratiquer la philosophie (2002).

Ces différences de point de vue peuvent être dues à la polysémie du terme « philosophie ». En effet, le dictionnaire Larousse propose huit définitions différentes tant la notion est

polysémique. La première est la suivante : « Ensemble de conceptions portant sur les principes des êtres et des choses, sur le rôle de l'homme dans l'univers, sur Dieu, sur l'histoire et, de façon générale, sur tous les grands problèmes de la métaphysique ». Cette définition fait penser à la discipline enseignée aux lycéens. En revanche, une autre évoque davantage la philosophie explorée lors d'un atelier avec les élèves : « Manière de voir, de comprendre, d'interpréter le monde, les choses de la vie, qui guide le comportement ». Isabelle Pouyau, professeure des écoles et animatrice d'ateliers philosophiques, va plus loin en considérant la philosophie comme une discipline à part entière dès la maternelle. En 2012 elle donne sa propre définition : la philosophie est une discipline qui a pour objectif le développement de la pensée réflexive et de l'esprit critique des enfants, l'expression d'une pensée personnelle. De son côté, Anne Lalanne (également professeure des écoles), dans son ouvrage (2002) pense que, lors d'un atelier avec des enfants, il s'agit plutôt d'apprendre à philosopher que d'apprendre la philosophie, la philosophie des plus âgés étant l'étude et le déchiffrement de textes écrits par des penseurs. En fait, l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture) donne une définition de la philosophie qui peut faire consensus : « philosopher, c'est raisonner de manière critique, c'est juger avec raison et non exprimer de simples opinions ». Finalement, on peut se demander si les enfants âgés de 4 ou 5 ans ne sont pas les plus à même de réfléchir entre eux puisqu'ils sont davantage enclins à prendre en compte l'avis de l'autre comme information supplémentaire et non pas comme contrariété. C'est aussi une période de grande curiosité de leur part, celle-ci aide à mener un atelier philosophique. De plus, Oscar Brenifier (2002) pense qu'il faut commencer la philosophie dès le plus jeune âge afin de la pratiquer tout au long du développement émotionnel et cognitif des enfants. Il évoque trois aspects de la philosophie en maternelle :

- L'aspect social : appartenir à un groupe où l'on écoute l'autre, on respecte ses idées, on essaie de le comprendre et on accepte/applique les règles de fonctionnement de la discussion
- L'aspect intellectuel : comprendre, faire et/ou analyser des hypothèses, s'interroger, argumenter, modifier, reformuler, etc. Toutes ces activités cognitives seront utiles à l'enfant tout au long de sa vie.
- L'aspect de l'existence : la formule du philosophe René Descartes « je pense donc je suis » (1637) prend tout son sens. Avec la philosophie, l'élève se découvre en exprimant ses idées, il prend ainsi conscience de sa propre pensée et peut réfléchir, s'interroger, changer d'avis, être conforté.

Il est rejoint par des professeurs des écoles : « on n'amène pas l'enfant à réfléchir simplement parce qu'il se pose des questions. Au contraire, il se pose des questions parce qu'on sollicite sa capacité à réfléchir. » déclarent Pettier, Dogliani, Duflocq (2010, p.15). Le jeune enfant étant centré sur son expérience propre, il faudra l'aider à comprendre qu'il est une personne à part entière qui pense un certain nombre de choses. Il apprend ainsi à s'identifier comme un être de pensée. Il s'agit de s'appuyer en classe sur un travail de réflexion avec les autres, un travail collectif pour favoriser ce cheminement. Toujours d'après ces professeurs, les élèves, grâce aux ateliers philosophiques les élèves vont apprendre à prendre en compte, individuellement et collectivement, des questions d'ordre philosophique. Puis, ils vont apprendre à s'organiser ensemble car ils cèdent facilement à l'impulsion, ont du mal à prendre en compte les autres. Ils ont donc besoin de règles. Ils ajoutent que le fait d'écouter autrui permet une décentration, une évolution dans la capacité à comprendre ce qui les entoure. Enfin, pratiquer la philosophie s'inscrit dans la lignée du socio-constructivisme pensé par Lev Vigotsky (années 1930) qui considère le rôle crucial du développement du langage pour structurer la pensée, qui s'appuie sur des échanges organisés entre les individus pour progressivement permettre à chacun de construire ses connaissances. Finalement, il semble que la réflexion d'Isabelle Pouyau, dans l'introduction de son ouvrage, soit un bon résumé de l'esprit et de l'intérêt de l'atelier philosophique en maternelle : « Face aux questions des enfants (où j'étais avant de naître ? Quand est-ce qu'on est grand ? etc...) on peut leur apporter des réponses toutes faites, parfois un peu dogmatiques ou moralisatrices, ou essayer de susciter le désir et le besoin de chercher des réponses en eux et de les confronter aux idées des autres. Nous voilà précisément au cœur d'une des missions premières de l'école : la construction de l'enfant comme personne au sein d'un groupe ».

2.3.2 La littérature jeunesse : un potentiel outil au service de la lutte contre les stéréotypes de genre

2.3.2.1 Constat de la domination masculine

Que ce soit dans les familles, les crèches ou plus encore dans les écoles, la littérature jeunesse est un moyen pour l'enfant d'accéder à la culture et de développer sa socialisation. De plus, elle lui permet de découvrir les normes sociales. Or, d'après Caroles Brugeilles, Sylvie et Isabelle Cromer, « ces représentations, qui permettent aux enfants d'accroître leur expérience de vie sans prendre appui sur un vécu, ne sont pas anodines, car elles sont distillées dans un contexte de confiance et de légitimation, au sein de la famille ou à l'école. Des compétences sociales différentielles sont ainsi façonnées par ce biais, et « octroyées » implicitement aux filles et aux garçons. Les rapports internationaux en éducation les plus récents ont d'ailleurs identifié les

stéréotypes comme des handicaps invisibles » (2014, p.33). En effet, le livre de jeunesse est un outil privilégié et délicat à manipuler pour l'enseignant. De plus, la question des représentations du genre occupe une place importante dans les préoccupations des médiateurs de ce type de livre. Par exemple, il existe des revues d'information qui consacrent des dossiers à cette question, des événements sont organisés dans les bibliothèques ou dans les lieux de formation : « Filles et garçons : quelles représentations dans les albums jeunesse », journée d'études du 19 mars 2011. Cependant, en 2014, d'après Christiane Connan-Pintado et Gilles Béhotéguy, les héros masculins étaient deux fois plus présents que les héroïnes. En 2014-2015, une Recherche-Action menée durant l'année scolaire, reprise par Elsa Le Saux-Pénault et Cendrine Marro dans (2018), confirme ce constat en expliquant que la domination masculine et le sexisme sont toujours présents dans les albums jeunesse des écoles. Elena Gianini Belotti, en 1974, est l'une des premières à critiquer ce phénomène. Depuis, avec la présence dans les textes institutionnels d'une force incitation à l'utilisation des albums jeunesse (années 1990), le sexisme présent dans la littérature jeunesse a été confirmé par plusieurs recherches : Brugeilles, Cromer, Panissal (2009) ; Dionne (2012) ; Coste et Houadec (2013) ; etc. Celles-ci ont mis en évidence une surreprésentation des personnages masculins par rapport aux personnages féminins pouvant aller, selon Le Saux-Pénault et Marro, jusqu'à un rapport de 69 personnages assignés au masculin pour 31 personnages assignés au féminin. Elles ajoutent que la domination masculine n'est pas seulement quantitative mais également qualitative « par la centralité accordée aux personnages assignés au masculin dans l'histoire comparativement aux personnages assignés au féminin » (2018, p.25). « Ainsi trouve-t-on dans ces albums deux fois plus de héros que d'héroïnes, voire dix fois plus dans les histoires avec des animaux anthropomorphisés s'adressant aux tout jeunes enfants (0-3 ans) » (2018, p.25). De plus, les rôles masculins sont davantage associés à des activités valorisées socialement, ce qui n'est pas le cas des rôles féminins secondaires. « Sans surprise, ce sont les occupations répétitives du quotidien relevant de la sphère privée, telles que les activités ménagères ou de soins courants aux enfants, qui sont le plus souvent associées aux personnages féminins » (2018, p.26). Les albums présents dans cette étude participent donc, selon Le Saux-Pénault et Marro, à la « légitimation et à la perpétuation d'une valeur différentielle des sexes » qui, selon les propos repris d'Héritier, « traduit la place différente qui est faite universellement aux deux sexes sur une table des valeurs et signe la dominance du principe masculin sur le principe féminin » (2018, p.26).

2.3.2.2 Développer son esprit critique

La présence évidente de ces caractéristiques est préoccupante au regard du temps passé à déchiffrer ses ouvrages avec les élèves. L'idée serait, dans la perspective d'une éducation à l'égalité filles/garçons, d'examiner les albums porteurs de stéréotypes de manière critique. À la suite des différentes recherches qui les ont précédées, Anne Dafflon Novelle (1997), Carole Brugeilles et Isabelle et Sylvie Cromer (2002) ont créé des grilles d'analyse afin d'identifier dans les albums jeunesse le sexisme et la domination masculine. Le Saux-Pénault et Marro soulignent : « Associés à ces grilles, les albums jeunesse ne constituent plus les outils de ce curriculum caché que dénonce Nicole Mosconi [1989, 2001] » (2018, p.26). Cendrine Marro a, en 2011, évoqué ce fameux curriculum caché qui permet de transformer les inégalités de genre en normes à respecter pour devenir un garçon ou une fille conformément au modèle sociétal. Mais grâce aux différentes grilles, Le Saux-Pénault et Marro pensent que les albums jeunesse « deviennent, au contraire, de véritables outils pédagogiques pertinents et efficaces pour mettre en œuvre cette éducation à l'égalité des sexes préconisée régulièrement par différents textes du ministère en charge de l'Éducation nationale » (2018, p.26). De nos jours, des progrès ont été effectués car les personnages masculins et féminins sont plus proches qu'avant et une volonté égalitaire apparaît. Par exemple, dans la série « Mimi Cracra », la petite fille possède des qualités autrefois réservées à ses homologues masculins : elle est astucieuse, drôle et ne porte pas de marque des stéréotypes. Par ailleurs, dans les années 1970, les maisons d'édition Adela Turin ou Christian Bruel apparaissent et interrogent pour la première fois à leur échelle les identités et les relations entre les sexes. Depuis, d'autres se sont créées comme Thierry Magnier ou encore Talents Hauts. De plus, le centre Hubertine-Auclert propose des ressources dans la lignée de l'égalité filles/garçons : par exemple, le guide composé de 20 ouvrages de jeunesse pour une éducation non sexiste, élaboré par l'association Adéquations. Au regard de la quantité d'albums de jeunesse proposée aujourd'hui aux enfants, il paraît important d'offrir un choix large, associé à différents modèles. En effet, pour apprendre véritablement ce qu'est l'égalité, il est nécessaire de confronter et de se confronter à plusieurs réalités, plusieurs représentations.

2.4 Formulation de la problématique

Grâce à l'état de l'art j'ai pu définir la notion de « stéréotype » en tant que construction sociale et celle de « genre » en tant qu'identité sexuée au regard des recherches scientifiques. Puis, j'ai établi un constat concernant la présence des stéréotypes de genre à l'école. Je peux désormais affirmer que la mixité mise en place dès 1975 ne garantit pas l'objectif d'égalité souhaité par le ministère de l'Éducation Nationale. De plus, j'ai souligné l'importance de s'intéresser à la lutte

contre les stéréotypes de genre dès le plus jeune âge car la construction de l'identité sexuée, du genre se fait, en partie, à l'école. Enfin, j'ai présenté les intérêts pédagogiques des ateliers philosophiques mis en place dès la moyenne section, tout en exposant les limites de cette pratique. Les recherches concernant la littérature jeunesse ont également été analysées afin de justifier le potentiel de cet outil lorsqu'on l'utilise avec précaution. Les constats à retenir sont les suivants :

- Le genre en tant qu'identité sexuée se construit dès l'enfance et est l'objet de stéréotypes construits socialement et profondément ancrés
- Les stéréotypes de genre sont présents à l'école
- Les ateliers philosophiques, adaptés aux élèves de maternelle, permettent à ces derniers de réfléchir sur le monde
- La littérature jeunesse, lorsqu'elle est pertinemment choisie, est un support d'analyse intéressant.

Ces affirmations, tirées de travaux scientifiques m'ont permis d'élaborer la problématique suivante : comment ou les ateliers philosophiques, en s'appuyant sur un album jeunesse, peuvent favoriser la lutte contre les stéréotypes de genre en classe de moyenne section ?

3. Méthode

Dans cette partie, il s'agit d'explicitier les choix effectués pour tenter de répondre à la problématique.

3.1. Déroulement

3.1.1 La séquence

Afin de répondre à la problématique, une séquence a été mise en place entre le lundi 6 janvier 2020 et le mardi 28 janvier 2020. Elle concerne uniquement 9 élèves de Moyenne Section, les autres niveaux ayant été considérés trop jeunes pour comprendre les ouvrages et participer à des ateliers philosophiques. Cette séquence répond aux objectifs fixés par le Ministère de l'Education Nationale dans les programmes (2015) du cycle 1, dans le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Pour élaborer le dispositif, j'ai utilisé un tableau similaire à toutes les séquences mises en place dans la classe.

Séquence : Les stéréotypes de genre en moyenne section

7 séances du 6 janvier 2020 au 28 janvier 2020

- Domaines d'apprentissage : Apprendre ensemble et vivre ensemble / Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
- Objectif : Lutter contre les stéréotypes de genre par le biais des ateliers philosophiques et de la littérature jeunesse
- Compétences visées : Oser entrer en communication / Echanger et réfléchir avec les autres / Ecouter de l'écrit et le comprendre

| Séance | Objectifs pour les élèves | Objectifs d'enseignement | Contenu et déroulement | Organisation | Matériel |
|--|--|---|--|---|---|
| 1 <i>Recueil des stéréotypes</i> (20 min) Lundi 06/01 | -Trier des images -Exprimer une opinion | -Respecter les règles du débat -Ecouter les autres - Lutter contre les stéréotypes de genre | (1 L'enseignante dispose le matériel sur la table. Elle interroge les élèves afin qu'ils décrivent ce qu'ils voient. (2 L'enseignante explique la consigne : « Voici un tableau avec une colonne pour les filles, une colonne pour les garçons et une colonne pour les filles et pour les garçons. Je vais vous montrer une image et vous allez choisir ensemble dans quelle colonne je la place. L'image peut représenter un jouet ou un métier ». (3 Les élèves débattent entre eux, l'enseignante régule les prises de parole et place l'image selon l'opinion majoritaire. (4 Une fois les images placées, les élèves observent le tableau final et peuvent éventuellement demander une modification. | Le groupe de MS autour d'une table (9 élèves) | -1 fiche tableau (filles/garçons/filles-garçons) -23 images (jouets et métiers) contenues dans une barquette |
| 2 <i>Dînette dans</i> | -Ecouter une histoire lue par | -Réagir à la suite de la lecture d'un ouvrage | (1 L'enseignante montre l'ouvrage aux élèves. Ces derniers commentent la | Le groupe de MS assis en arc de | Livre <i>Dînette dans le tractopelle</i> , Christos et |

| | | | | | |
|---|--|--|---|--|---|
| <p><i>le tractopelle</i> (20 min) Lundi 06/01</p> | <p>l'enseignant</p> | <p>- Lutter contre les stéréotypes de genre</p> | <p>couverture, font des suppositions sur le contenu du livre. (2 L'enseignante donne la consigne : « Je vais vous lire ce livre. Il faut bien écouter l'histoire car demain nous allons nous poser des questions et ce livre pourra vous aider à répondre ». (3 Lecture du livre. (4 Bilan de l'histoire par les élèves afin de vérifier la compréhension.</p> | <p>cercle (9 élèves)</p> | <p>Mélanie Grandgirard, Talent Hauts, 2009.</p> |
| <p>3 <i>Être une fille, être un garçon, c'est pareil ?</i> (20 min) Mardi 07/01</p> | <p>-Réfléchir à une question -Exprimer une opinion</p> | <p>-Respecter les règles du débat -Ecouter les autres - Lutter contre les stéréotypes de genre</p> | <p>(1 L'enseignante présente l'affiche avec la question du jour écrite : « Être une fille, être un garçon, c'est pareil ? ». « Aujourd'hui, le but pour vous est de répondre à cette question ». Rappel des règles de la discussion. (2 Les élèves réfléchissent et donnent leur avis. Rappel éventuel de l'histoire de la veille si les élèves manquent d'idées. L'enseignante régule et oriente le débat. Elle note les remarques des élèves de façon anonyme sur l'affiche qui sera par la suite exposée dans le couloir. (3 L'enseignante fait le bilan de sa prise de notes.</p> | <p>Le groupe de MS assis en arc de cercle (9 élèves)</p> | <p>-Une feuille blanche A3 -Un stylo pour l'enseignante -Un dictaphone - Livre <i>Dînette dans le tractopelle</i></p> |
| <p>4 <i>Quelles</i></p> | <p>-Réfléchir à une question</p> | <p>-Respecter les règles du débat</p> | <p>(1 L'enseignante présente l'affiche avec les questions du jour écrites.</p> | <p>Le groupe de MS assis en arc de</p> | <p>-Une feuille blanche A3</p> |

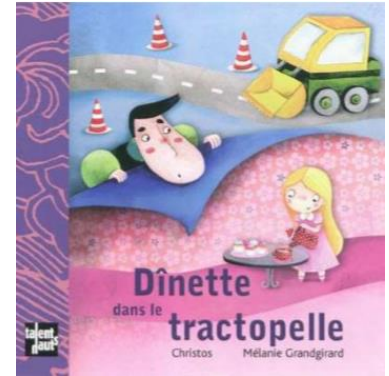
| | | | | | |
|--|--|---|---|--|---|
| <p><i>différences entre les vêtements des filles et des garçons ? Un garçon peut-il pleurer ? Une fille peut-elle s'énerver ?</i> (20 min) Mardi 14/01</p> | <p>-Exprimer une opinion</p> | <p>-Ecouter les autres - Lutter contre les stéréotypes de genre</p> | <p>« Aujourd'hui, le but pour vous est de répondre à ces questions ». Rappel des règles de la discussion. (2 Les élèves réagissent aux images montrées par l'enseignante. Ils réfléchissent et donnent leur avis. L'enseignante régule et oriente le débat. Elle note les remarques des élèves de façon anonyme sur l'affiche qui sera par la suite exposée dans le couloir. (3 L'enseignante fait le bilan de sa prise de notes.</p> | <p>cercle (9 élèves)</p> | <p>-Un stylo pour l'enseignante -Un dictaphone -6 images contre stéréotypées</p> |
| <p>5 <i>Boucle d'Ours</i> (20min) Lundi 20/01</p> | <p>-Ecouter une histoire lue par l'enseignant</p> | <p>-Réagir à la suite de la lecture d'un ouvrage - Lutter contre les stéréotypes de genre</p> | <p>(1 L'enseignante montre l'ouvrage aux élèves. Ces derniers commentent la couverture, font des suppositions sur le contenu du livre. (2 L'enseignante donne la consigne : « Je vais vous lire ce livre. Il faut bien écouter l'histoire car demain nous allons nous poser des questions et ce livre pourra vous aider à répondre ». (3 Lecture du livre. (4 Bilan de l'histoire par les élèves afin de vérifier la compréhension.</p> | <p>Le groupe de MS assis en arc de cercle (9 élèves)</p> | <p>Livre <i>Boucle d'Ours</i>, Stéphane Servant et Laetitia Le Saux, Didier Jeunesse, 2013.</p> |
| <p>6 <i>Un garçon peut-il se</i></p> | <p>-Réfléchir à une question -Exprimer une</p> | <p>-Respecter les règles du débat -Ecouter les autres</p> | <p>(1 L'enseignante présente l'affiche avec les questions du jour écrites. « Aujourd'hui, le but pour vous est de</p> | <p>Le groupe de MS assis en arc de cercle (9 élèves)</p> | <p>-Une feuille blanche A3 -Un stylo pour</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|
| <p><i>déguiser en fille ? Une fille en garçon ? Existe-t-il des métiers pour les femmes ? Pour les hommes ?</i> (20 min) Mardi 21/01</p> | <p>opinion</p> | <p>- Lutter contre les stéréotypes de genre</p> | <p>répondre à ces questions ». Rappel des règles de la discussion. (2 Les élèves réfléchissent et donnent leur avis. Rappel éventuel de l'histoire de la veille si les élèves manquent d'idées. L'enseignante régule et oriente le débat. Elle note les remarques des élèves de façon anonyme sur l'affiche qui sera par la suite exposée dans le couloir. (3 L'enseignante fait le bilan de sa prise de notes.</p> | | <p>l'enseignante -Un dictaphone -Livre <i>Boucle d'Ours</i></p> |
| <p>7 <i>Recueil de stéréotypes</i> (20 min) Mardi 28/01</p> | <p>-Trier des images -Exprimer une opinion</p> | <p>-Respecter les règles du débat -Ecouter les autres - Lutter contre les stéréotypes de genre</p> | <p>Activité similaire à la première séance afin de mesurer l'impact des ateliers philosophiques et des ouvrages de jeunesse sur les stéréotypes des élèves.</p> | <p>Le groupe de MS autour d'une table (9 élèves)</p> | <p>-1 fiche tableau (filles/garçons/filles-garçons) -Les 23 images (jouets et métiers) utilisées lors de la 1^{ère} séance contenues dans une barquette</p> |

3.1.2 Le choix des supports de réflexion

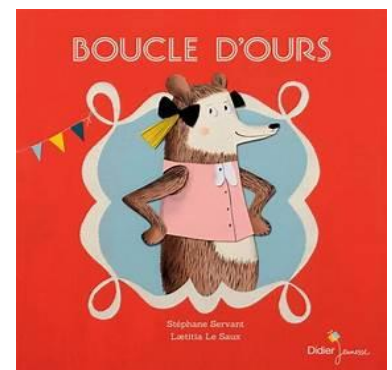
Avant de mettre en place la séquence en classe avec les élèves, il a fallu réfléchir aux outils. En effet, ils sont particulièrement importants car ils servent d'appuis pour la réflexion et le cheminement des élèves.

J'ai sélectionné deux albums jeunesse. Le premier, *Dînette dans la tractopelle* de Christos et Mélanie Grandgirard (2009), raconte l'histoire de la rencontre entre la poupée Anabelle et la figurine Grand Jim. C'est l'occasion pour eux de jouer ensemble à la dînette et avec la tractopelle. Ainsi, les pages roses des jouets de filles et les pages bleues des jouets de garçons se mélangent afin de devenir violettes. C'est le détournement d'un objet encore souvent rempli de



stéréotypes de genre : le catalogue de jouets. Ce livre est accessible dès 3 ans car il y a très peu de références et d'inférences à percevoir pour les élèves. De plus, les jouets constituent un sujet particulièrement apprécié chez les jeunes enfants. C'est pourquoi ils peuvent s'identifier aux personnages de cette histoire. C'est également l'occasion d'aborder la peur du jugement des autres.

Le second ouvrage, *Boucle d'Ours* de Stéphane Servant et Laetitia Le Saux (2013), raconte l'histoire d'une famille (Papa Ours, Maman Ours et Petit Ours) qui se prépare pour le carnaval de la forêt. Petit Ours se déguise en Boucle d'Ours. Or, cela ne plait pas du tout à Papa Ours qui considère que les jupes et les couettes sont des attributs féminins. Apeuré par l'intervention du Grand Méchant Loup, Papa Ours change d'avis et se déguise en Cendrillours. Ce livre est



accessible dès 3 ans. Des références à d'autres œuvres sont faites : Cendrillon, le Petit Chaperon Rouge, la Belle au Bois Dormant, les Trois Petits Cochons. Par ailleurs, la référence claire à Boucle d'Or a un grand écho dans notre classe car nous avons, précédemment, étudié « Boucle d'Or et les Trois Ours », livre déjà très apprécié des élèves. Cet ouvrage aborde les stéréotypes de genre avec un point de vue différent du premier : ici, la contestation est clairement exprimée au travers d'un personnage adulte (Papa Ours). De plus, après les jouets, c'est l'occasion d'aborder les vêtements et les émotions avec les élèves.

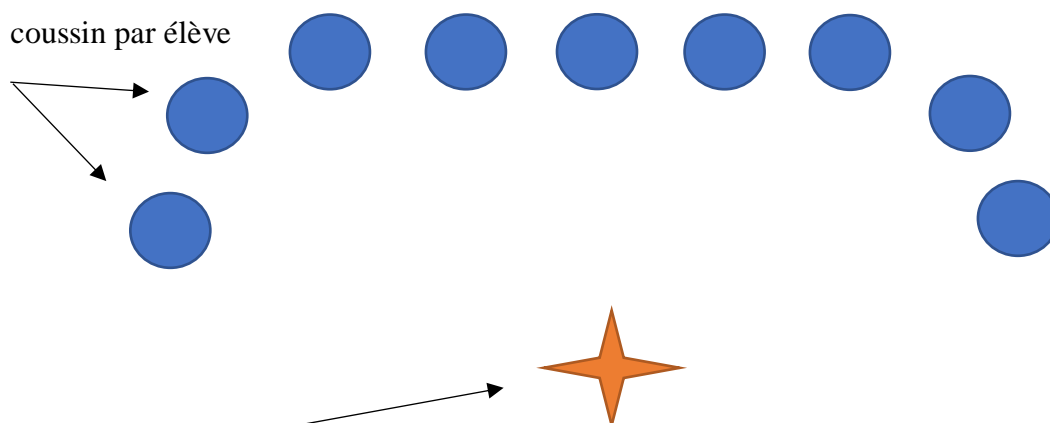
Pour aborder un dernier thème marqué par les stéréotypes de genre, celui des métiers, j'ai choisi de m'appuyer sur des images et non plus une histoire. Cela était également un moyen de percevoir l'influence ou la non-influence des ouvrages sur la réflexion des élèves. Les images

que j'ai présentées aux élèves sont les suivantes : une pompière, une policière, un danseur étoile, une femme avec des cheveux courts, un homme avec des cheveux longs et un homme en kilt.

3.1.3 Organisation de l'atelier philosophique

Une réflexion a également été menée en amont afin d'organiser des temps propices à la discussion et à la réflexion du groupe d'élèves. Dans la classe, nous avons la chance d'avoir à notre disposition une pièce libre, avec un espace conséquent. Cela me permettait à la fois, de m'isoler avec les élèves de moyenne section tout en gardant un œil sur le reste du groupe (en atelier avec l'ATSEM pendant ce temps-là). Par ailleurs, ne disposant pas de chaises et de tables dans cette pièce, nous avons utilisé des coussins ronds sur lesquels les élèves ont pu s'asseoir plus confortablement. De plus, du fait de leur jeune âge, il est important qu'ils puissent être mobiles pendant un temps de discussion dépassant les 10 minutes. Par ailleurs, j'ai opté pour une disposition en arc de cercle. Ainsi, l'ensemble du groupe pouvait se voir, voir l'enseignante et observer les images.

1 coussin par élève



Place de l'enseignante

4. Résultats

Dans cette partie, je présente les résultats obtenus à la suite de la réalisation de mon dispositif. Il s'agit de présenter des faits, basés sur des données objectivées et apportant des éléments de réponse à la problématique de ce mémoire : comment les ateliers philosophiques, en s'appuyant sur un album jeunesse, peuvent favoriser la lutte contre les stéréotypes de genre en classe de moyenne section ?

4.1 Approche quantitative des résultats

Dans un premier temps, je m'intéresse plus particulièrement aux données recueillies grâce au tableau des métiers et des jouets à trois colonnes (filles – garçons – filles/garçons) et aux 23

images présentées aux élèves lors de la toute première séance le 6 janvier 2020 puis, lors de la dernière séance le 28 janvier 2020. L'utilisation de la même méthode de recueil en début et en fin de dispositif me permet de mesurer l'évolution des représentations des élèves et, par la même occasion, l'impact des outils utilisés (ateliers philosophiques et ouvrages de littérature de jeunesse).

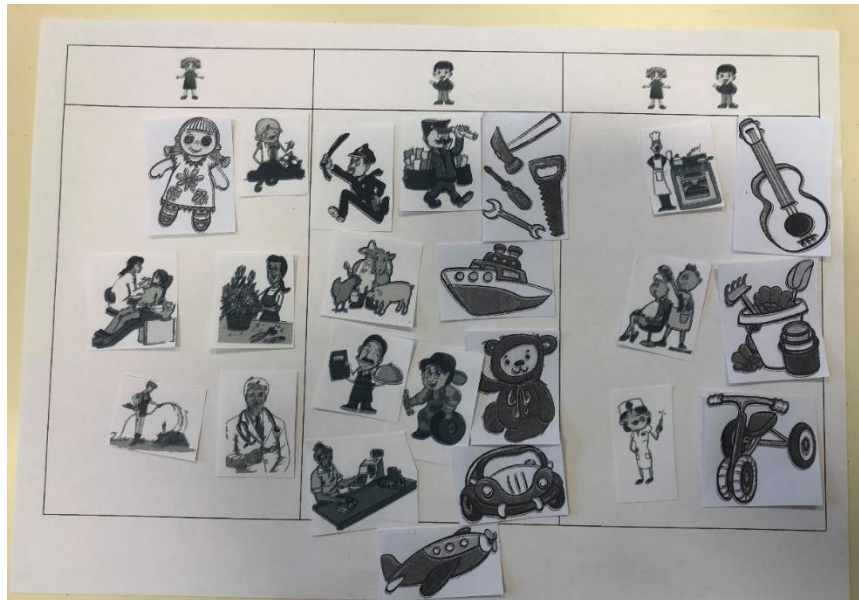


Photo 1. Tableau des métiers et des jouets, rempli par les élèves de moyenne section le 6 janvier 2020

Sur la photo 1 ci-dessus, j'observe une répartition des 23 images dans les trois colonnes proposées aux élèves. Les colonnes « filles » (à gauche) et « filles/garçons » (à droite) semblent contenir un nombre équivalent d'images, inférieur à celui de la colonne « garçons » (au milieu).

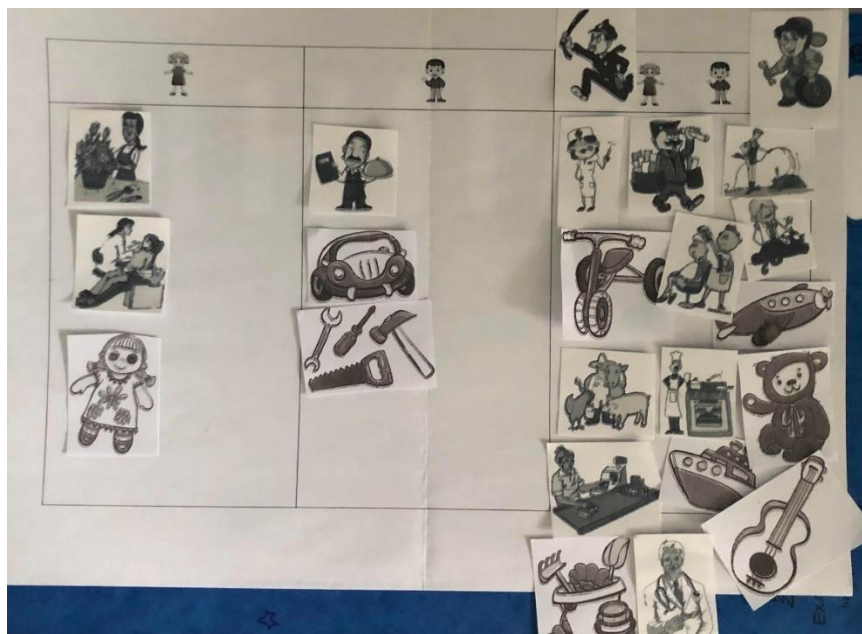


Photo 2. Tableau des métiers et des jouets, rempli par les élèves de moyenne section le 28 janvier 2020

A première vue, la répartition des images sur la photo 2 semble bien différente de celle de la photo 1 avec une colonne « filles/garçons » (à droite) majoritairement remplie par rapport aux deux autres colonnes.

Afin de confirmer ces premières impressions, j’ai construit un tableau global permettant de constater les différences (tableau 1). Pour aller encore plus loin, j’ai élaboré un tableau afin de visualiser l’évolution, image par image (tableau 2). En rouge sont indiquées les diminutions, en vert les augmentations.

| Colonnes | 6/01/2020 | 28/01/2020 | Ecart |
|----------------|-----------|------------|-------|
| Filles | 6 | 3 | -3 |
| Garçons | 11 | 3 | -8 |
| Filles/Garçons | 6 | 17 | +11 |

Tableau 1. Mesure des écarts entre la première et la dernière séance

Le tableau 1 ci-dessus met en évidence d’importants écarts. Le 6 janvier, les élèves ont placé 6 images dans la colonne « filles » contre 3 le 28 janvier. Cela correspond à une diminution de 3 images. Dans la colonne du milieu, l’écart est encore plus significatif puisque, le 6 janvier, les élèves ont placé 11 images pour les « garçons » tandis que le 28 janvier, il n’en reste plus que 3 soit une diminution de 8 images par rapport au nombre de départ. En revanche, la colonne « filles/garçons » est la seule à voir son contenu augmenter : 6 images le 6 janvier contre 17 images le 28 janvier, soit une augmentation de 11 images.

| Images | 6 janvier 2020 | 28 janvier 2020 | Evolution |
|---------------------|----------------|-----------------|-----------|
| Poupée | F | F | X |
| Dentiste | F | F | X |
| Fleuriste | F | F | X |
| Serveur/Serveuse | G | G | X |
| Outils de bricolage | G | G | X |
| Vélo | F/G | F/G | XV |
| Avion | G | F/G | V |
| Bateau | G | F/G | V |
| Médecin | F | F/G | V |
| Garagiste | G | F/G | V |
| Vétérinaire | F | F/G | V |

| | | | |
|-----------------------------|------------|------------|----|
| Infirmier/Infirmière | F/G | F/G | XV |
| Nounours | G | F/G | V |
| Cuisinier/Cuisinière | F/G | F/G | XV |
| Guitare | F/G | F/G | XV |
| Outils de jardinage | F/G | F/G | XV |
| Voiture | G | G | X |
| Fermier/Fermière | G | F/G | V |
| Jardinier/Jardinière | F | F/G | V |
| Caissier/Caissière | G | F/G | V |
| Coiffeur/Coiffeuse | F/G | F/G | XV |
| Policier/Policière | G | F/G | V |
| Facteur/Factrice | G | F/G | V |

Tableau 2. Mesure de l'évolution image par image

Légende :

F signifie « colonne filles »

G signifie « colonne garçons »

F/G signifie « colonne filles/garçons ».

X signifie qu'il n'y pas de changement positif pour la lutte contre les stéréotypes de genre.

XV signifie qu'il n'y a pas de changement mais que, dès le départ, le résultat était positif pour la lutte contre les stéréotypes de genre.

V signifie que le changement est positif pour la lutte contre les stéréotypes de genre.

Avec le tableau 2, j'observe les évolutions détaillées, selon les images présentées aux élèves. Il me permet ainsi d'établir un constat précis concernant mon objectif global : la lutte contre les stéréotypes de genre. Tout d'abord, j'observe, à partir de la colonne « 6 janvier 2020 » que les « images jouets » ou les « images métiers » véhiculent des stéréotypes avec 17 items placés dans une colonne unisexe (6 jouets et 11 métiers). Puis, le 28 janvier, ces deux catégories d'images ont subi des changements : 3 jouets ont changé de colonne ainsi que 8 métiers. Plus important encore, le tableau 2 met en évidence la prépondérance des changements positifs à la suite du dispositif mis en place. En effet, le symbole « V » prédomine par rapport au « X » puisqu'au 28 janvier, il est noté pour 17 images même s'il est apparu avant pour certaines. Par conséquent, selon la problématique de départ, l'approche quantitative permet d'établir un constat positif pour la lutte contre les stéréotypes de genre.

4.2 Approche qualitative des résultats

Dans cette sous-partie, je m'intéresse aux données recueillies lors de l'enregistrement de trois ateliers philosophiques : le 7 janvier, le 14 janvier et le 21 janvier 2020. Les retranscriptions complètes de ces enregistrements sont disponibles en annexes. Je vais procéder à une analyse de l'évolution des idées au cours des trois temps de discussions. Elle se fera en deux temps : question par question puis, mise en commun globale.

4.2.1 « Être une fille, être un garçon, c'est pareil ? »

Ce premier atelier philosophique a eu lieu le 7 janvier 2020, le lendemain de la lecture de l'œuvre *Dinette dans le tractopelle*. Après un rappel de l'histoire, j'ai posé la question suivante aux élèves : être une fille, être un garçon, c'est pareil ? Dès les premières réactions, des idées similaires sont apparues :

- « Parce qu'autrement on va pas les reconnaître » (Lexie, 4 ans)
- « Parce qu'il faut pas mélanger » (Melvin, 4 ans)
- « Ça va se mélanger » (Noé, 4 ans)

En effet, l'appréhension face à l'idée de « se mélanger » revient régulièrement. Selon certains élèves, comme Lexie, Melvin et Noé, le genre permet de reconnaître chaque individu et il faut être différent pour cela. Par ailleurs, l'ouvrage *Dinette dans le tractopelle* évoquant l'idée de catégorisation différente en fonction du genre pour les couleurs et les jouets, les élèves ont pu exprimer leur opinion. En début de discussion, Melvin s'est exprimé de la façon suivante : « Le rose, ça fait un peu fille ». Mais au fil de l'atelier philosophique, ce ressenti a été contrebalancé par d'autres propos :

- « Tout le monde a le droit d'aller partout où il veut » (Anaëlle, 4 ans)
- « Ils ont le droit de jouer avec les filles les garçons » (Anaëlle, 4 ans)
- « On a le droit de jouer tous ensemble » (Ester, 4 ans)
- « Moi j'aime souvent le garage » (Ester, 4 ans)

Ces idées font écho à l'histoire lue la veille puisque les deux personnages principaux (une fille et un garçon) finissent par jouer ensemble à la dinette et avec la tractopelle. Par conséquent, le mélange des genres est plus facilement accepté par les élèves avec les jouets. Par ailleurs, Melvin exprime, à la fin de l'atelier philosophique, une idée différente de son premier propos : « Moi j'aime toutes les couleurs ». Enfin, à la suite de l'approbation générale (de l'ensemble des élèves), la phrase « peu importe la couleur, tant que je l'aime bien » que j'ai suggéré est approuvée en guise de conclusion. Lors de ce premier atelier philosophique, l'attribution de

couleurs selon le genre a été réfutée tandis que l'idée de « mélange des genres » a suscité davantage de réticences.

4.2.2 Quelles différences entre les vêtements des filles et des garçons ? Un garçon peut-il pleurer ? Une fille peut-elle s'énerver ?

Ce second atelier philosophique a eu lieu le 14 janvier 2020. Il est différent des deux autres ateliers car il ne s'appuie pas sur un ouvrage de jeunesse. En effet, j'ai, dans un premier temps, posé les questions suivantes aux élèves : quelles différences entre les vêtements des filles et des garçons ? Un garçon peut-il pleurer ? Une fille peut-elle s'énerver ? Dans un second temps, je leur ai présenté des photos contre-stéréotypées qui sont disponibles en annexes. Concernant les vêtements, les premières réactions vont dans le même sens :

- « Pas pareil » (Emile, 4 ans)
- « Parce que faut laisser comme il faut » (Emile, 4 ans)
- « C'est pas de la même couleur. Bleu pour les garçons. Rose pour les filles. » (Emile, 4 ans)
- « Parce qu'après ça va embêter les garçons » (Anthony, 4 ans)

Ces élèves pensent que les vêtements sont différents selon le genre. Anthony affirme que porter des vêtements similaires aux filles pourrait contrarier les garçons. Quant à Emile, il évoque clairement une distinction et utilise l'argument de la catégorisation des couleurs. Son propos réfute la conclusion du premier atelier philosophique selon laquelle le groupe d'élèves, dans son ensemble, approuvait le mélange des couleurs. Au fil de la discussion, leurs camarades expriment leur désaccord face aux propos d'Anthony et d'Emile :

- « Il y a des filles qui peuvent avoir du bleu et il y a des garçons qui peuvent avoir du rose » (Anaëlle, 4 ans)
- « C'est la même chose » (Noah, 4 ans)

J'ai choisi d'appuyer ces idées. Cependant, concernant les vêtements des garçons, des propos n'ont jamais pu être réfutés, et ce malgré l'observation de photos contre-stéréotypées :

- « Ça porte toujours des maillots les garçons » (Lexie, 4 ans)
- « Et des caleçons » (Anaëlle, 4 ans)

Quant au sujet des émotions (la tristesse et la colère), les réactions ont été directement unanimes et sont résumées par les propos suivants :

- « Moi j'ai déjà vu un garçon, et mêmes les parents, qui pleuraient » (Ester, 4 ans)
- *Concernant la colère*, « Que les mamans et les papas parce que on est pas sages » (Lexie, 4 ans)

Les élèves ont pu évoquer des moments de tristesse qu'ils avaient vécus notamment lors de chutes. En revanche, concernant le sentiment de colère, ce sont les parents qui sont pris en exemple. J'ai noté que les mamans et les papas étaient, à leurs yeux, capables de se mettre en colère. Enfin, face aux photos d'une pompière et d'un danseur étoile, les élèves ont été surpris. Concernant le premier métier, le témoignage d'un élève sur sa rencontre avec une pompière a suffi pour convaincre l'ensemble du groupe. En revanche, face au danseur étoile, les élèves sont restés sans voix et n'ont pu argumenter.

4.2.3 Un garçon peut-il se déguiser en fille ? Une fille en garçon ? Existe-t-il des métiers pour les femmes ? Pour les hommes ?

Le dernier atelier philosophique a eu lieu le 21 janvier 2020, le lendemain de la lecture de l'œuvre *Boucle d'Ours*. Après un rappel de l'histoire, j'ai posé les questions suivantes aux élèves : un garçon peut-il se déguiser en fille ? Une fille en garçon ? Existe-t-il des métiers pour les femmes ? Pour les hommes ? Les premières réactions sont similaires à celles du premier atelier philosophique :

- « Parce que en fait on pourra pas le reconnaître. Et si on mélange les couleurs des filles on pourra pas le reconnaître » (Lexie, 4 ans)
- « Parce qu'après on la reconnaît pas » (Melvin, 4 ans)

Encore une fois, l'appréhension face à la non-reconnaissance des sexes est prépondérante, même lorsqu'il s'agit d'un déguisement. Lexie évoque même « les couleurs des filles », ce qui confirme que l'approbation de la conclusion du premier atelier philosophique n'était, en réalité, pas générale. Cependant, les propos de Lexie et Melvin sont nuancés au fil de la discussion :

- « On peut mettre un déguisement de garçon quand même, on a le droit » (Lexie, 4 ans)
- « Quand j'étais à la fête de Noël, on avait des garçons qui étaient déguisés en filles » (Noé, 4 ans)
- « Je l'ai même reconnu alors qu'il avait des couettes » (Noé, 4 ans)

Enfin, la déconcentration des élèves n'a pas permis de poursuivre cet atelier et d'évoquer le sujet des métiers.

4.2.4 Analyse globale des ateliers philosophiques

Je constate que des arguments similaires sont utilisés par les élèves lors des trois ateliers philosophiques. En effet, l'appréhension face à l'idée de « se mélanger » revient régulièrement. Pour eux, le déguisement peut également porter à confusion. En revanche, pour d'autres élèves, l'idée soulignée et retenue par l'enseignante à la fin du premier atelier philosophique est plus

prédominante comme le montre l'utilisation des mots suivants « tous », « toutes », « même ». D'un point de vue global, les idées ont évolué puisque les affirmations exprimées par les élèves au départ ont été contrebalancées par d'autres idées. Ces dernières étaient, de plus, appuyées par l'enseignante. Cependant, certaines idées sont demeurées au fil des discussions. En effet, entre le 7 janvier et le 21 janvier, l'argument selon lequel le mélange des genres est à éviter persiste, tout comme celui d'une catégorisation sexuée des couleurs. De même, lorsqu'il s'agit d'évoquer les vêtements, les garçons sont associés aux maillots et aux caleçons et non aux jupes.

5. Discussion et conclusion

Dans cette partie, il s'agit de contextualiser l'étude, de la mettre en lien avec les recherches antérieures et d'en définir les limites et les perspectives.

5.1 Contexte

5.1.1 Analyse de ma pratique professionnelle

A la suite de la lecture de l'article de Jarlégan et Tazouti (2012), j'avais décidé de débiter mon travail de recherche par une analyse de ma pratique professionnelle. En effet, il est difficile d'avoir du recul sur sa propre pratique et la plupart des enseignants n'imaginent pas participer au renforcement des stéréotypes de genre. Avant le début de l'étude, j'ai utilisé la grille d'analyse de la pratique professionnelle créée par Aminata Diallo, inspectrice de l'éducation nationale, et Geneviève Guilpain, formatrice. Lors de la réalisation de l'étude, j'étais présente dans la classe le lundi et le mardi avec 22 élèves : 4 TPS, 9 PS et 9 MS. Dans un premier temps, les différents coins de la classe (garage, cuisine, bibliothèque) ainsi que les nombreux affichages avaient été pensés de manière à ne comporter aucune trace de stéréotype. Par ailleurs, en début d'année, les élèves de moyenne section (9 en tout) avaient été répartis en deux groupes : le groupe rose avec 2 filles et 2 garçons, le groupe vert avec 1 fille et 4 garçons. Ce déséquilibre était contraint par la différence d'effectif. Les groupes avaient été établis par ma collègue, en fonction du comportement de chacun l'année précédente, en petite section. Quant aux responsabilités qui incombaient aux élèves (faire la date, sonner les clochettes, remplir les verres d'eau), les rôles variaient selon un tableau, l'égalité était ainsi assurée. En outre, je m'étais que mon attention se dirigeait plus facilement vers les garçons, que ce soit pour les ou pour les aider lors de leur atelier. En revanche, lorsqu'il s'agissait d'un temps d'EPS ou d'un regroupement, ma façon de m'exprimer était davantage neutre, universelle. Aucune différenciation ou catégorisation n'était faite en fonction du sexe, c'était des temps où le groupe prédominait véritablement.

5.1.2 Analyse des relations sociales dans la classe

Ce constat était également réalisé au regard de la grille d'analyse de la pratique professionnelle. N'ayant pas prêté une attention particulière aux stéréotypes de genre dès le début de l'année scolaire, des comportements stéréotypés avaient pu s'installer. Par exemple, l'investissement des différents coins de la classe était, dans une certaine mesure, genré. Si le coin cuisine et le coin bibliothèque étaient investis de la même façon quel que soit le genre, en revanche, le coin garage était monopolisé par les garçons. Les raisons de la non-présence des filles dans cette partie de la classe pouvaient être plurielles : un surinvestissement des garçons qui pouvait effrayer, une appréhension face aux remarques des camarades ou encore une non-identification pour elles face à ce type de jeu. De plus, en prêtant attention aux remarques des uns et des autres, mon avis sur la présence de stéréotypes de genre dans ma classe, entre les élèves, avait évolué. En effet, avec l'émergence d'affinités entre camarades, allant jusqu'à la création de petits groupes lors des activités libres et lors de la récréation, des réflexions avaient émergé. « Je prends cette éponge parce qu'elle est rose. Et le rose, c'est pour les filles » (Anaëlle, 4 ans) : lorsque le choix du matériel était laissé aux élèves, les choix étaient stéréotypés, les garçons se dirigeant davantage vers des couleurs sombres ou du bleu, les filles vers des couleurs plus claires ou du rose. « *Spiderman* c'est pas pour les filles » (Anthony, 4 ans) : cette remarque d'un petit garçon sous-entendait que les filles et les garçons ne pouvaient pas se référer aux mêmes personnages héroïques. « T'es une fille, c'est pas pour toi » (Melvin, 4 ans) : cette phrase avait été entendue dans la cour de l'école lors de la récréation. Cette analyse de mon contexte de travail m'avait alors permis de définir la lutte contre les stéréotypes de genre comme objectif principal de mon étude. Pour cela, j'avais décidé de tester l'influence des outils suivants : ateliers philosophiques et littérature jeunesse.

5.2 Analyse des résultats

5.2.1 Analyse des données quantitatives

Pour rappel, les 9 élèves de moyenne section ont rempli collectivement un tableau (à 3 colonnes : « filles », « garçons », « filles/garçons ») avec 23 images de jouets et de métiers. Ils l'ont fait une première fois en amont du dispositif, le 6 janvier 2020 puis, en aval, le 28 janvier 2020. Lors de la présentation des résultats dans la partie précédente, j'ai constaté des différences nettes. L'évolution est confirmée par les chiffres : 11 images ont été déplacées dans la colonne filles/garçons entre le 6 janvier 2020 et le 28 janvier 2020. **Ce constat est positif pour la lutte contre les stéréotypes de genre** puisque les élèves ont reconnu davantage de jouets et de métiers comme appartenant à la fois au genre masculin et au genre féminin. Cela peut s'expliquer par

l'idée véhiculée par les ouvrages de jeunesse et appuyée tout au long des ateliers philosophiques selon laquelle les filles et les garçons ont les mêmes droits. Ce constat apporte donc un début de réponse à ma problématique, l'avis du groupe ayant évolué après leur participation aux différents ateliers philosophiques et la lecture de deux albums jeunesse. Cependant, toutes les images n'ont pas été déplacées dans la colonne « filles/garçons ». En effet, dans la colonne « filles », trois images demeurent : le métier de fleuriste, le métier de dentiste et la poupée. Lors de la première discussion, le 6 janvier 2020, les deux premières images citées ont fait l'objet d'un débat au sein du groupe élève, en revanche, celle de la poupée a été attribuée à l'unanimité à la colonne « filles ». Lorsque j'invitais les élèves à justifier leur avis, ils s'appuyaient fréquemment sur leur expérience personnelle. Par exemple, plusieurs ont évoqué le fait que leur dentiste était une femme, tout comme les fleuristes qu'ils avaient déjà rencontrés. Cela m'a permis de constater la grande influence que pouvait exercer l'effet de groupe puisque ces anecdotes suffisaient pour convaincre les autres élèves, plus incertains. Pour l'image de la poupée, la réponse du groupe a été instantanée et uniforme. Cependant, ce ne sont plus des justifications personnelles qui sont utilisées mais des affirmations dénuées d'arguments : « c'est pour les filles », « c'est un jeu de filles ». La poupée apparaît donc comme un jouet genré et cet aspect semble très ancré dans l'esprit du groupe élève. Si j'estime que la place des images de fleuriste et dentiste dépendent avant tout des expériences de chacun, **celle de la poupée révèle une première limite concernant l'efficacité de mon dispositif dans la lutte contre les stéréotypes.** Par ailleurs, trois images sont déplacées de la colonne « filles » vers la colonne « filles/garçons » : le métier de vétérinaire, le métier de jardinier, le métier de médecin. **Ce changement révèle un effet positif de mon dispositif** puisque, le 28 janvier, les arguments évoqués par le groupe élève pour le justifier sont nouveaux (« tout le monde a le droit », « c'est pour tout le monde ») et rappellent les idées évoquées lors des discussions philosophiques. Concernant la colonne « garçons », huit images ont été déplacées vers la colonne « filles/garçons » avec, sensiblement les mêmes arguments et, par conséquent les mêmes effets du dispositif constatés. Sur les trois images toujours présentes le 28 janvier dans cette colonne, celle du serveur est basée sur les expériences personnelles du groupe (selon eux, ils n'ont jamais vu de serveuse) tandis que celle de la voiture et des outils de bricolage s'appuient sur les affirmations profondément ancrées socialement (« c'est pour les garçons »). **Cela confirme l'efficacité limitée du dispositif.** En revanche, pour déplacer les autres images, les élèves se sont appuyés sur l'idée que « tout le monde a le droit ». **Cela confirme un effet positif de mon dispositif.**

5.2.2 Analyse des données qualitatives

Tout au long du dispositif, j'ai mis en place des temps de discussion avec les mêmes élèves appelés « ateliers philosophiques ». Il s'agissait, le lendemain de la lecture d'un ouvrage de jeunesse ou, après l'observation de différentes images de répondre à une question. Nous en avons réalisé 3 entre le 6 janvier 2020 et le 28 janvier 2020. Afin que l'analyse des données qualitatives soit claire, je vais expliciter les évolutions des idées évoquées lors de ces ateliers philosophiques. Selon plusieurs élèves, le mélange des genres est dangereux pour la reconnaissance des êtres humains. Cette idée, apparue dès le premier atelier philosophique, a été contrebalancée par mes interventions, par celles des élèves eux-mêmes. Cependant, à la fin du dispositif, elle demeure présente dans l'esprit du groupe élève. **A la suite de mon dispositif, une autre limite apparaît donc.** Elle vient confirmer la conception du genre expliquée par le laboratoire de recherche « Genre : épistémologie et recherches » de l'université de Lyon selon laquelle « le genre est en soi oppressif ». C'est-à-dire que le non-respect des normes de « sa catégorie » crée de la peur et de l'appréhension chez mes élèves de moyenne section. Grâce à l'ouvrage *Dinette dans le tractopelle*, j'ai pu évoqué avec les élèves le stéréotype selon lequel le rose et le bleu sont des couleurs genrées. Le constat établi par Elena Gianini Belotti est confirmé : influencés par différents milieux, mes élèves arrivent en classe avec l'idée que le rose est une couleur pour les filles et le bleu une couleur pour les garçons. Or, comme l'ont affirmé Rouyer, Mieyaa et Le Blanc, cette idée est une construction sociale. C'est pourquoi, même si, au départ, certains se sont montrés extrêmement réticents face à l'idée d'un mélange des couleurs, nous avons pu finalement la déconstruire au fil des pages et des discussions entre pairs. **Cela est positif** puisque le dispositif a pu démontrer que les couleurs appartiennent à tout le monde. Toujours avec le même ouvrage, les élèves ont pu s'exprimer sur le thème du jeu. Ils ont rapidement été convaincus par la trame de l'histoire : les deux héros, une fille et un garçon, finissent par jouer ensemble aux mêmes jeux. Ils ont pu s'identifier à ses personnages et, dès la fin de la lecture, ont évoqué les jeux qu'ils aimaient tous. Cela vient confirmer l'idée exprimée par Le Saux-Pénault et Marro selon laquelle les albums de jeunesse sont des outils pédagogiques pertinents pour mettre en œuvre une éducation à l'égalité des sexes. **C'est un autre point positif relevé dans mon dispositif.** Concernant les émotions comme la colère et la tristesse, le critère de genre n'est pas pris en compte par mes élèves. En revanche, ils ont fréquemment fait référence à un autre critère, celui de l'âge. En effet, selon eux, ce sont « les papas et les mamans » donc les adultes qui peuvent s'énerver. Cela ne vient confirmer aucune des lectures que j'ai pu faire, les élèves faisant référence à leur vie personnelle. De la même façon, lorsqu'il s'agit de parler de la tristesse, les élèves racontent leurs chutes douloureuses.

Par ailleurs, **un point demeure négatif dans la lutte contre les stéréotypes de genre**. C'est celui des vêtements. Malgré l'observation de photos, les élèves continuent d'attribuer certains vêtements en fonction du genre : le caleçon, les maillots pour les garçons, la jupe pour les filles. Cela vient probablement du fait que mes élèves ne sont pas encore à un stade de leur évolution où ils ont conscience de la permanence de leur identité sexuée. C'est pourquoi, selon Lawrence Kohlberg, psychologue américain, les enfants âgés de moins de 6 ans comme eux sont davantage sensibles aux normes de leur milieu : ils voient des garçons avec des caleçons et des maillots et des filles avec jupes.

5.3 Limites et perspectives de cette étude

5.3.1 Limites constatées à la suite de sa mise en place

L'exposition des résultats, puis, leur analyse facilitent ma prise de recul par rapport à ce que j'ai mis en place dans ma classe et me permet d'établir des limites. Tout d'abord, j'ai longtemps hésité concernant la méthode de recueil des données quantitatives (le tableau des jouets et des métiers). Afin d'obtenir des résultats plus précis, peut-être aurais-je du procéder à un recueil individuel et non collectif. Cela m'aurait permis d'effectuer une analyse plus détaillée et non de me baser sur un consensus général. Qui plus est, la discussion collective pose un autre problème. En effet, chez certains élèves, j'ai pu constater que leurs réponses pouvaient être données en fonction de celles de leurs camarades. Bien qu'ayant procédé à l'interrogation dans des ordres différents à chaque image, cela n'a pas suffi à faire disparaître ce facteur. Or, ce dernier peut biaiser les résultats. De plus, si j'ai enregistré les trois ateliers philosophiques, il aurait également été intéressant de faire de même lors de la première et de la dernière séance afin d'écouter et d'analyser les débats qui se sont engagés au sein du groupe. Encore une fois, cela aurait permis une analyse plus poussée. En outre, une autre limite concerne les images présentées pour remplir le tableau. Je remets en question mon choix concernant les illustrations car, sur les images métiers, des personnages, féminins et masculins, sont visibles et peuvent, dans une certaine mesure, influencer les choix des élèves. Cela constitue un autre facteur pouvant fausser les résultats.

5.3.2 Perspectives scientifiques et professionnelles

Si cette étude présente des limites, elle permet, en revanche, d'établir des perspectives encourageantes, à la fois pour les recherches scientifiques futures mais également pour ma propre pratique professionnelle. A la suite de l'analyse des résultats, j'ai constaté les effets

positifs de la littérature et la philosophie sur l'opinion des élèves concernant les stéréotypes de genre. Pour aller encore plus loin, il faudrait s'appuyer sur un échantillon plus important, un mode de recueil plus pointilleux et, pourquoi pas, un dispositif davantage inscrit dans la durée. Les constats que j'ai pu faire dans ma propre classe ou lors de mes lectures scientifiques ont conforté dans mon esprit l'idée selon laquelle nous devons nous intéresser à cette problématique dès le plus jeune âge, dès la maternelle. D'un point de vue plus personnel, si je n'ai pas été surprise de percevoir des idées stéréotypées chez mes élèves, j'ai été, en revanche, surprise de leur capacité à se remettre en question et à écouter les arguments des autres. J'envisage donc d'intégrer davantage les ateliers philosophiques dans mon programme, tout en recherchant d'autres dispositifs afin de poursuivre la lutte contre les stéréotypes de genre.

Bibliographie

- Amossy, R. (1989). La notion de stéréotype dans la réflexion contemporaine. *Littérature, tome n° 73*, pp. 29-46.
- Baudelot, C. & Establet, R. (2006). *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*. Paris : Le Seuil.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie, VII*, pp. 325-347.
- Brenifier, O. (2002). *Enseigner par le débat*. Rennes : Canopé – CRDP de Rennes.
- Collet, I. (2016). Former les enseignant-e-s à une pédagogie de l'égalité. *Le français aujourd'hui, n°193*, pp. 111-126.
- Connan-Pintado, C. & Béhotéguy, G. (2017). *Être une fille, un garçon dans la littérature pour la jeunesse (2) : Europe 1850-2014*. Bordeaux : Presses universitaires.
- Cromer, I., Cromer, S., Brugeilles, C. (2014). La fin des clichés ? *L'école des parents, n°607*, pp. 32-33.
- Darmon, M. (2007). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.
- De Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe*. Paris : Gallimard.
- De Boissieu, C. (2009). Sexes et genres à l'école maternelle : un essai de modélisation du concept de « genre scolaire ». *Recherches & Educations, n°2*, pp. 23-43.
- Doraï, M. K. (1988). Qu'est-ce qu'un stéréotype ? *Enfance, tome n°41*, pp. 45-54.
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que fait la mixité aux élèves. *Revue de l'OFCE, n°114*, pp. 197-212.
- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles*. Paris : L'Harmattan.
- Fontayne, P. & Chalabaev, A. (2016). *Les stéréotypes*. Paris : Revue EPS.
- Gaussel, M. (2016). L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités. *Dossier de veille de l'IFE, n°112*, pp. 1-32.
- Gauthiez-Rieucan, D. (2010). La formation à la mixité scolaire à la mesure du genre. *Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique, n°32*, pp. 23-33.
- Gianini Belotti, E. (1994). *Du côté des petites filles*. Paris : Editions des femmes.
- Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes (2017). Guide de la parité. Repéré à http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/hce_guide_parite-version_longue_20171115.pdf le 27 décembre à 12h01
- Hurtig, M. C., Kail, M., Rouch H. (2002). *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes*. Paris : CNRS Editions.

Inspection générale de l'éducation nationale (2013). L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements.

Repéré à <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/134000483.pdf> le 27 décembre 2019 à 11h27

Jaoul-Grammare, M. (2018). L'évolution des inégalités de genre dans l'enseignement supérieur français entre 1998 et 2010. *Education et formations*, n°96, pp. 113-131.

Jarlégan, A. & Tazouti, Y. (2012). Le genre à l'école maternelle : les représentations, jugements et attentes des enseignantes de grande section ». *Education et socialisation*, n° 32.

Repéré à <http://journals.openedition.org/edso/284> le 27 décembre 2019 à 10h04

Kant, E. (1784). Qu'est-ce que les lumières ?

Lalanne, A. (2002). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*. Paris : ESF Editeur.

Le Saux-Pénault, E. & Marro, C. (2018). Le sexisme des albums jeunesse à l'école primaire toujours d'actualité ? Des élèves et leurs enseignantes et enseignants mènent l'enquête. *Education et Formations*, n°98, pp. 23-45.

Marro, C. (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre : penser l'égalité des sexes au-delà de la différence. *La formation et le genre*, n°69, pp. 65-80.

Ministère du droit des femmes (2012). Chiffres-clés : l'égalité entre les femmes et les hommes.

Repéré à <https://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/publications/droits-des-femmes/egalite-entre-les-femmes-et-les-hommes/chiffres-cles-de-legalite-femmes-hommes-en-2012/> le 27 décembre 2019 à 10h48.

Ministère de l'éducation nationale (1989). Loi d'orientation sur l'éducation.

Repéré à <https://www.education.gouv.fr/cid101274/loi-d-orientation-sur-l-education-n-89-486-du-10-juillet-1989.html> le 30 décembre 2019 à 9h22

Ministère de l'éducation nationale (2013-2018). Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/02_Fevrier/17/0/2013_convention_egalite_FG_241170.pdf le 30 décembre 2019 à 9h44

Pasquier, G. (2010). Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire. *Nouvelles questions féministes*, volume 29, pp. 60-71.

Pettier, J. C., Dogliani, P., Duflocq, I. (2010). *Un projet pour... apprendre à penser et à réfléchir à l'école maternelle*. Paris : Delagrave.

Pezeu, G. Une histoire de la mixité.

Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Une-histoire-de-la-mixite> le 28 décembre 2019 à 18h32

- Pouyau, I. (2016). *Préparer et animer des ateliers philo*. Paris : Retz.
- Ragot, M. (2017). Réduire les stéréotypes de genre par la littérature jeunesse : mieux vivre et apprendre ensemble en moyenne section de maternelle. Mémoire de Master MEEF : mention 1^{er} degré, Paris.
- Rouyer, V., Mieyaa, Y., Le Blanc, A. (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées : contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques. *Revue française de pédagogie*, n°187, pp. 97-137.
- Tharrault, P. (2007). *Pratiquer le "débat-philo" à l'école*. Paris : Retz.
- Théry, I. (2007). *La distinction de sexe : une nouvelle approche de l'égalité*. Paris : Odile Jacob.
- Vidal, C. (2006). *Féminin Masculin. Mythes et idéologies*. Paris : Belin.
- Vidal, C. (2007). *Hommes, femmes : avons-nous le même cerveau ?* Paris : Le Pommier.
- Vinney, C. (2019). Kohlberg's Stages of Moral Development. Repéré à <https://www.thoughtco.com/kohlbergs-stages-of-moral-development-4689125> le 30 décembre à 14h43
- Vygotsky, L. Théorie développée à <https://lescourantspedagogiques.weebly.com/le-courant-socio-constructiviste.html> repéré le 28 décembre à 10h12

SOMMAIRE DES ANNEXES

| | |
|--|----|
| Annexe 1 : Retranscription de l'enregistrement du 7 janvier 2020 | 1 |
| Annexe 2 : Retranscription de l'enregistrement du 14 janvier 2020 | 4 |
| Annexe 3 : Retranscription de l'enregistrement du 21 janvier 2020 | 7 |
| Annexe 4 : Images contre-stéréotypées utilisées lors de l'atelier philosophique du 14 janvier 2020 | 10 |

Annexes

Annexe 1 : Retranscription de l'enregistrement du 7 janvier 2020

Être une fille, être un garçon, c'est pareil ?

Enregistrement réalisé le 7 janvier 2020 le lendemain de la lecture de « Dinette dans le tractopelle »

L'enseignante est face aux élèves et tient le livre lu la veille dans les mains.

Enseignante : « Alors on va commencer. Vous allez commencer par essayer de me rappeler un petit peu l'histoire. Je vous montre les pages et vous me dites ce que vous voyez. »

Noé : « Des poupées ! »

Ester : « Et là image rose ! »

Lexie : « Moi je vois des poupées »

Enseignante : « Image rose. D'accord. A quoi elle joue la petite fille ? »

Noah : « Elle joue à la dinette »

Enseignante : « A la dinette. On est d'accord. Ensuite ? » *L'enseignante tourne la page.*

Ester : « Image bleue »

Enseignante : « Une image bleue »

Ester : « Avec un tractopelle »

Emile : « Et un pistolet ! »

Enseignante : « Et il joue à quoi le petit garçon ? »

Emile : « Au pistolet ! »

Enseignante : « Il joue au pistolet. Et regardez, lui il joue à quoi ? Avec quoi ? »

Lexie : « Avec son... avec son tractopelle »

Enseignante : « Oui. Ensuite qu'est-ce qu'il se passe ? » *L'enseignante tourne la page.*

Ester : « Il a collé l'image dans le bleu et le rose »

Enseignante : « Oui. Ils se retrouvent ensemble. Ensuite ? » *L'enseignante tourne la page.*

Lexie prononce une phrase vague que l'enseignante reformule pour les autres. « Oui. Ils jouent ensemble à la dinette dans le tractopelle, comme le titre du livre. Et là ? Regardez qui arrive. »

Lexie : « Des poupées »

Enseignante : « Oui. Des poupées. Et là regardez ils sont plus que tous les deux ? Ils sont en train de jouer tous ensemble cette fois-ci vous voyez ? Ils les ont vus jouer à la dinette et au tractopelle et ils ont tous eu envie de venir. »

Ester : « Et la page elle est violette maintenant ! »

Enseignante : Eh oui ! Les pages bleues et roses se sont mélangées. Il n'y a plus de page pour les filles ou pour les garçons. Maintenant il n'y a que des pages pour tout le monde. C'est bien ce qu'on avait vu hier. Et maintenant on va essayer de répondre à une question. Est-ce qu'être une fille et être un garçon c'est la même chose ? » *L'enseignante range le livre puis prend la feuille blanche A3 où est notée la question.*

Elèves : « Oui ! Non ! Oui ! »

Enseignante : « Alors... c'est moi qui vais donner la parole et vous allez m'expliquer votre réponse d'accord ? Qui pense que ce n'est pas la même chose ? »

Elèves : « Moi ! »

Enseignante : « Lexie pourquoi ce n'est pas la même chose ? »

Lexie : « Parce qu'autrement on va pas les reconnaître »

Enseignante : « Pour toi il faut être différent pour qu'on se reconnaisse ? »

Lexie : « Oui »

Enseignante : « D'accord. Je vais noter ce que Lexie a dit. » *L'enseignante répète à haute voix l'idée exprimée par Lexie et la note sur la feuille.* « Qui pense comme Lexie ? Melvin tu es d'accord ? »

Melvin : « Oui »

Enseignante : « Pourquoi ? »

Melvin : « Parce qu'il faut pas mélanger »

Noé : « Moi je suis d'accord aussi avec Lexie »

Enseignante : « Donc toi aussi tu penses que ce n'est pas pareil ? Pourquoi ? »

Noé : « Parce que sinon on voit une fille qui va demander à un garçon et une fille et ça va se mélanger »

Enseignante : « Donc il ne faut pas mélanger ? »

Noé : « Oui parce que sinon... » *Il ne termine pas sa phrase.*

Enseignante : « C'est grave si on se mélange ? »

Lexie : « Bah oui ! »

Enseignante : « Pourquoi c'est grave ? »

Lexie : « Parce qu'autrement on va pas les reconnaître »

Enseignante : « Regardez là vous êtes tous mélangés. Il y a des filles, des garçons et pourtant je vous reconnais quand même. Imaginons : j'enlève les filles. Hop ! Les filles elles sont plus là. Je vois que des garçons. Je vais quand même les reconnaître, puisque je les connais. Là je sais que c'est Angelo, là je sais que c'est Anthony » *L'enseignante montre les élèves désignés.*

Lexie : « Et tu me connais moi ? »

Enseignante : « Oui. Et s'il n'y avait que des filles, je te reconnaitrais aussi. Alors... Anaëlle, elle ne pensait pas la même chose. Anaëlle, est-ce que pour toi être une fille et être un garçon c'est la même chose ? » *Anaëlle hoche la tête.* « Oui ? Pourquoi ? Tu arrives à nous expliquer ? »

Anaëlle : « Parce qu'ils ont le droit d'aller dans les pages roses et bleues. Tout le monde a le droit d'aller partout où il veut. »

Enseignante : « Je vais noter ce qu'Anaëlle a dit. » *L'enseignante répète à haute voix l'idée exprimée par Anaëlle et la note sur la feuille.* « Est-ce que quelqu'un est d'accord avec Anaëlle ? »

Elèves : « Oui ! »

Enseignante : « Ah tu as changé d'avis Lexie ? On peut se mélanger ? »

Lexie : « Oui... Mais pas quand y'a les nounous »

Enseignante : « Est-ce que les filles et les garçons ont le droit de jouer ensemble ? Ester ? »

Ester : « Oui et en plus on les reconnaît bien, on est amis et on a le droit de jouer tous ensemble et en plus ils sont gentils tout le monde »

Enseignante : « D'accord. Je vais noter ta phrase Ester. » *L'enseignante répète à haute voix l'idée exprimée par Ester et la note sur la feuille.* « Alors Emile, toi tu en penses quoi ? Est-ce qu'être une fille et être un garçon c'est pareil ? »

Emile : « Oui »

Enseignante : « Oui ? Pourquoi ? » *Emile hésite.* « Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, je veux juste avoir votre avis. » *Emile ne répond pas.* « On va l'aider. Est-ce qu'il y a des différences entre les filles et les garçons ? »

Elèves : « Oui ! »

Enseignante : « Noah tu en connais une ? » *Noah fait « non » de la tête.* « Lexie tu as dit oui tout de suite. »

Lexie : « Eh ben si on les reconnaît pas, on pourra pas. »

Enseignante : « On est d'accord ? »

Anthony : « Non moi je suis pas d'accord »

Enseignante : « Tu n'es pas d'accord ? Il n'y a pas de différence ? » *Anthony fait « non » de la tête.* « Par exemple, Angelo n'est pas pareil que Lexie mais il est aussi pas pareil que Noah. En fait, tout le monde est différent. Maintenant, est-ce que les garçons ont le droit de jouer à la dinette ? »

Elèves : « Oui ! Non ! »

Enseignante : « Pourquoi non Noé ? »

Noé : « Ils vont pas partager »

Enseignante : « Ils sont pas partageurs les garçons ? »

Noé : « Non »

Enseignante : « Moi j'ai déjà vu des garçons qui partageaient tu sais »

Anaëlle : « Bah moi aussi »

Anthony : « Et moi aussi »

Ester : « Edgar (*élève d'une autre classe*) il prête toujours ses jouets et des fois il m'invite à sa maison. Il a des jeux de garçon... » *L'enseignante l'interrompt.*

Enseignante : « Mais pourquoi est-ce qu'on dit « des jeux de garçon ? » Les filles n'ont pas le droit de jouer avec les voitures par exemple ? »

Noé : « Si comme mes cousines »

Anaëlle : « Ils ont le droit de jouer avec les filles les garçons »

Enseignante : « Est-ce qu'on peut jouer aux jeux qu'on veut ? »

Elèves : « Oui »

Enseignante : « Par exemple, Noah, est-ce que tu aimerais jouer à la dinette ? »

Noah : « Oui »

Enseignante : « Tu as peur qu'on se moque de toi parce que tu y joues ? »

Noah : « Non »

Enseignante : « Et les filles vous pourriez jouer avec les voitures ? »

Ester : « Moi j'aime souvent le garage »

Enseignante : « Et est-ce que le rose c'est réservé aux filles ? »

Elèves : « Oui ! Oui ! Non ! »

Melvin : « Le rose ça fait un peu fille »

Enseignante : « Les garçons est-ce que vous aimez le rose ? » *Les avis sont partagés. Melvin et Noah acquiescent tandis qu'Angelo, Noé, Emile ne sont pas d'accord.*

Noé : « J'aime le bleu moi »

Anthony : « Moi j'aime le bleu et le rose »

Ester : « Mon papa il adore le rose »

Enseignante : « Je vais noter ta phrase Ester. Parce que c'est important de savoir que même si on est un garçon on a le droit d'aimer le rose. Les couleurs, elles sont à tout le monde »

Noah : « Bah oui »

Enseignante : « Et vous les filles ? Est-ce que vous aimez bien le bleu ? »

Lexie : « Moi j'aime bien »

Ester : « J'aime beaucoup le bleu »

Anaëlle : « J'aime beaucoup le bleu »

Enseignante : « Eh bien moi je connais des garçons qui aiment le rose et des filles qui aiment le bleu. Il n'y a pas de couleur réservée. Notre objectif c'est de faire que des pages violettes, pour tout le monde. »

Melvin : « Moi j'aime toutes les couleurs » *L'enseignante répète à haute voix l'idée exprimée par Melvin et la note sur la feuille.*

Anthony : « Moi aussi j'aime tout »

Enseignante : « Alors pour bien répondre à notre question, je vais demander à chacun d'entre vous : est-ce qu'être une fille et être un garçon c'est pareil ? » *Angelo, Melvin, Lexie, Ester, Noé, Anaëlle répondent « oui ». Noah, Emile, Anthony répondent « non ». « Au final, on va marquer quoi sur notre feuille ? Oui c'est la même chose ? Ou non... ? ». L'enseignante est interrompue par une majorité de « oui ». « On va dire quoi ? Si je veux porter du rose j'ai le droit ? Et si je veux porter du bleu j'ai le droit ? »*

Elèves : « Oui »

Enseignante : « Peu importe la couleur tant que je l'aime bien. » *Suite à l'approbation des élèves, l'enseignante note l'idée sur la feuille.*

Anaëlle à l'enseignante : « Tu as noté beaucoup de phrases »

La discussion est interrompue par le reste de la classe, qui a terminé son travail.

Annexe 2 : Retranscription de l'enregistrement du 14 janvier 2020

Quelles différences entres les vêtements des filles et des garçons ? Un garçon peut-il pleurer ? Une fille peut-elle s'énerver ?

Enregistrement réalisé le 14 janvier 2020

Enseignante : « La dernière fois on s'était déjà posé des questions. On s'était demandé : est-ce qu'être une fille et être un garçon c'est pareil ? La question que je voulais poser c'est : est-ce qu'il y a des différences entre les vêtements d'une fille et les vêtements d'un garçon ? »

Elèves : « Oui ! Non ! »

Enseignante : « On va faire le tour. Lexie, est-ce qu'il y a des différences entre les vêtements d'une fille et ceux d'un garçon ? »

Lexie : « C'est pareil »

Enseignante : « Melvin ? »

Melvin : « C'est pareil » *Anaëlle et Ester sont du même avis.*

Enseignante : « Emile ? »

Emile : « Pas pareil »

Enseignante : « Pourquoi c'est pas pareil Emile ? »

Emile : « Parce que faut laisser comme il faut »

Enseignante : « C'est-à-dire ? Est-ce que les vêtements d'une fille c'est les mêmes que ceux d'un garçon ? » *Emile fait « non » de la tête. « Pourquoi ? »*

Emile : « Parce que c'est pas de la même couleur. Bleu pour les garçons. Rose pour les filles. »

Enseignante : « Mais qu'est-ce qu'on avait dit la dernière fois ? »

Anaëlle : « Que c'était pareil »

Enseignante : « Est-ce que le rose c'est que pour les filles et le bleu c'est que pour les garçons ? »

Elèves : « Non ! »

Enseignante : « On avait dit que les couleurs étaient à tout le monde la dernière fois. Souvenez-vous, à la fin du livre Dinette dans le tractopelle, de quelle couleur sont les pages ? »

Elèves : « Violettes ! »

Enseignante : « Cela veut dire qu'un garçon peut très bien mettre du rose... »

Lexie : « Bah oui ! »

Enseignante : « ... et une fille elle peut mettre du bleu »

Noah : « Bah oui ! »

Anaëlle : « Il y a des filles qui peuvent avoir du bleu et il y a des garçons qui peuvent avoir du rose » *L'enseignante explique que, comme la dernière fois, elle note quelques idées sur une affiche. Elle retranscrit l'idée d'Anaëlle.*

Enseignante : « Noé, est-ce que tu penses que les vêtements des filles et des garçons c'est la même chose ? » *Noé murmure sa réponse.* « Ah toi c'est pour pas qu'on se mélange ! » *L'enseignante note son idée.* « Anthony, est-ce que tu penses que les vêtements des filles et des garçons c'est pareil ? »

Anthony : « Non »

Enseignante : « Pourquoi ? »

Anthony : « Parce qu'après ça va embêter les garçons »

Enseignante : « Est-ce que ça vous embêterait qu'une fille ou un garçon ait le même tee-shirt que vous ? »

Elèves : « Non ! »

Enseignante : « Et toi Noah ? »

Noah : « C'est la même chose »

Enseignante : « Alors j'ai une question : est-ce qu'un garçon peut porter des jupes ? »

Elèves : « Non ! »

Enseignante : « Pourquoi ? »

Noé : « Moi j'en ai déjà vu un » *L'enseignante note l'anecdote de Noé.*

Anaëlle : « Moi j'en ai jamais vu » *L'enseignante note la remarque d'Anaëlle.*

Enseignante : « J'ai apporté une photo d'un garçon en jupe. Je vous montrerai. Alors ma prochaine question est : est-ce qu'un garçon peut pleurer ? »

Elèves : « Oui ! »

Anthony : « Moi je pleure quand Papa m'engueule » *L'enseignante reprend Anthony sur son vocabulaire. Elle note son idée en la corrigeant.*

Enseignant : « Je vais demander aux autres garçons. Est-ce que tu pleures parfois Noah ? »

Noah : « Oui »

L'enseignante interrogent les autres garçons qui répondent tous par l'affirmative.

Enseignant : « Les filles, est-ce que ça vous étonne un garçon qui pleure ? Ester ? »

Ester : « Moi j'ai déjà vu un garçon, et même les parents, qui pleuraient » *L'enseignante note son idée.*

Enseignante : « Eh oui même les parents pleurent parce que quand on est triste, on a le droit de pleurer »

Emile : « Bah oui »

Anaëlle : « On pleure quand on tombe » *Les élèves racontent quelques-unes de leurs chutes.*

Enseignant : « Est-ce qu'une fille peut s'énerver ? »

Elèves : « Oui ! » *Lexie fait « non » de la tête.*

Enseignante : « Lexie, pourquoi une fille ne peut pas s'énervé ? »

Lexie : « Que les mamans et les papas parce que on est pas sages » *L'enseignante note son idée.*

Ester : « Maman s'énervé quand je ne suis pas obéissante »

Enseignante : « Je vais vous montrer des photos et vous allez me dire si vous trouvez quelque chose de bizarre sur les photos. » *L'enseignante montre une première photo.* « Est-ce qu'il y a quelque chose qui vous paraît bizarre ? »

Melvin : « Il est pas content »

Enseignante : « D'autres choses ? »

Noé : « Parce que il a des couettes »

Anaëlle : « Non, c'est ses cheveux qui sont longs »

Enseignante : « Et toi ça te paraît bizarre Noé ? »

Noé : « Oui parce qu'il a de la barbe »

Enseignante : « Vous avez déjà vu des garçons avec les cheveux longs ? »

Anaëlle : « Le papa d'Ester il avait les cheveux longs »

L'enseignante montre la photo suivante.

Enseignante : « Est-ce que c'est une fille ou est-ce que c'est un garçon ? »

Elèves : « C'est un garçon ! »

Enseignante : « Eh bien non, c'est une fille ! Pourquoi vous pensez que c'est un garçon ? »

Anaëlle : « Parce qu'il a les cheveux courts » *Les autres élèves confirment.*

Enseignante : « Est-ce que vous avez déjà vu des filles avec des cheveux courts ? »

Elèves : « Oui ! Non ! »

Anaëlle : « Nounou et Charlotte (*élève de toute petite section*) ont les cheveux courts »

Lexie, en montrant la photo : « Mamou elle a les cheveux comme ça »

Enseignante : « Vous voyez ? Une fille peut avoir les cheveux courts comme Noah, Noé, Anthony et Melvin. Et un garçon peut avoir les cheveux plus longs comme Anaëlle, Lexie et moi. »

L'enseignante montre la photo suivante.

Noé et Anaëlle : « Il a une jupe »

Enseignante : « Est-ce que vous trouvez ça bizarre ? »

Elèves : « Oui ! »

Lexie : « Ça porte toujours des maillots les garçons »

Anaëlle : « Et toujours des caleçons »

Enseignante : « Nous, en France, on en voit pas beaucoup mais ça existe. Par exemple, il porte ce qu'on appelle un kilt. C'est une tenue que l'on porte dans un autre pays qui est l'Ecosse. J'ai d'autres photos à vous montrer ». *L'enseignante montre la photo suivante.* « Qu'est-ce que vous voyez ? »

Lexie : « Une fille »

Noé : « Un garçon »

Enseignante : « Pourquoi tu dis que c'est un garçon Noé ? » *Il ne répond pas.* « Et vous les autres ? Vous pensez que c'est un garçon ou une fille ? »

Elèves : « Une fille »

Enseignante : « C'est une fille. Et qu'est-ce qu'elle porte ? »

Noah : « Elle est pompier »

Enseignante : « Mais oui. Elle est pompière. »

Anaëlle : « Ça existe »

Enseignante : « Ça vous surprend qu'une femme soit pompière ? »

Elèves : « Oui ! »

Noé : « Moi quand j'étais petit j'allais chez les pompiers et j'ai vu des garçons et des filles »

Enseignante : « Dernière image. » *L'enseignante montre la photo suivante.* « Qu'est-ce que vous voyez ? »

Anaëlle : « Un garçon qui fait de la danse »

Enseignante : « Est-ce que ça te surprend ? » *Anaëlle hoche la tête.* « Est-ce que vous êtes surpris de voir un garçon qui danse ? »

Noé : « Il fait du judo »

Enseignante : « Non, c'est de la danse classique. »

Les élèves ne parviennent pas à expliquer leur surprise. L'enseignante interrompt la discussion en raison de la fatigue des élèves, ils ont du mal à s'exprimer.

Annexe 3 : Retranscription de l'enregistrement du 21 janvier 2020

Un garçon peut-il se déguiser en fille ? Une fille en garçon ? Existe-t-il des métiers pour les femmes ? Pour les hommes ?

Enregistrement réalisé le 21 janvier 2020 le lendemain de la lecture de « Boucle d'Ours »

L'enseignante est face aux élèves et tient le livre lu la veille dans les mains.

Enseignante : « Alors je vous remontre ça. Angelo il ne l'a pas vu ce livre alors on va lui montrer et on va lui expliquer un petit peu. Est-ce que vous vous rappelez le titre ? »

Elèves : « Oui ! Boucle d'Ours ! »

Noah : « Comme Boucle d'Or »

Enseignante : « Oui comme Boucle d'Or. Qu'est-ce qui se passe dans ce livre ? Je vais vous montrer les images »

L'enseignante ouvre le livre.

Noé : « C'est Halloween »

Enseignante : « Non c'est le carnaval mais tu as raison on se déguise comme à Halloween »

Noé : « On a le droit de le relire ? »

Enseignante : « Non. On l'a déjà lu hier. Aujourd'hui on va regarder les images et après on va répondre à des questions. »

La discussion est interrompue quelques instants car Angelo se plaint du bruit.

Enseignante : « Alors Noah qu'est-ce que tu voulais dire ? »

Noah : « Papa Ours se déguise en loup »

Enseignante : « Il est déguisé en loup. Et le petit ours il est déguisé en quoi ? »

Lexie : « Boucle d'Ours »

Enseignante : « Est-ce que son papa est content qu'il soit déguisé en Boucle d'Ours ? »

Elèves : « Non »

Enseignante : « Non, il n'est pas content »

Anaëlle : « Sa maman en belle au bois dormant »

Enseignante : « Oui c'est vrai, en princesse. La belle au bois dormant c'est une princesse pour ceux qui ne connaissent pas. » *L'enseignante montre Petit Ours.* « Boucle d'Ours c'est lui, c'est Petit Ours déguisé en Boucle d'Or. Son papa n'est pas content. Il lui propose d'autres costumes. Par exemple, vous reconnaissez ce costume ? »

Lexie : « Un chevalier »

Enseignante : « Un chevalier oui tu as raison. » *L'enseignante tourne la page.*

Emile : « Un ogre »

Enseignante : « Un ogre tu as raison. Ensuite ? »

Noah et Noé : « Un cochon »

Noah : « Un bricoleur »

Enseignante : « Un cochon bricoleur. Ensuite, il y a quelque chose qui va faire changer d'avis le Papa Ours. Qu'est-ce que c'est ? » *L'enseignante tourne la page.*

Anaëlle : « C'est le loup »

Enseignante : Eh oui ! Le loup lui demande s'il a un problème avec les couettes et les jupes roses. Il lui dit non, parce qu'il a peur. Comment il finit déguiser le Papa Ours ? »

L'enseignante tourne la page.

Emile : « En princesse »

Enseignante : « En princesse tu as raison. Quelle princesse ? »

Les élèves ne se souviennent pas.

Enseignante : « Il est déguisé en Cendrillours. » *Rires chez certains élèves.* « Papa Ours est déguisé en Cendrillon, c'est pour ça qu'on l'appelle Cendrillours. Voilà le livre que nous avons lu hier. Aujourd'hui, j'ai fait une nouvelle affiche et j'ai posé des questions. »

L'enseignante montre l'affiche avec les questions écrites dessus. « J'ai demandé : Un garçon peut-il se déguiser en fille ? Et une fille peut-elle se déguiser en garçon ? »

Elèves : « Oui ! Non ! »

Enseignante : « Alors on va voir. Lexie, est-ce qu'un garçon peut se déguiser en fille ? »

Lexie : « Non »

Enseignante : « Pourquoi ? »

Lexie : « Parce que en fait on pourra pas le reconnaître. Et si on mélange les couleurs des filles on pourra pas le reconnaître. »

Enseignante : « D'accord. Anaëlle, est-ce qu'un garçon peut se déguiser en fille ? »

Anaëlle murmure son idée et l'enseignante la répète pour ceux qui n'ont pas entendu.

Enseignante : « Non parce que sinon on va croire que c'est une fille. Et c'est grave ? Est-ce que les déguisements c'est sérieux ? »

Elèves : « Non ! »

Enseignante : « Moi je crois que les déguisements c'est fait pour s'amuser »

Elèves : « Oui ! Bah oui ! »

Enseignante : « Melvin, est-ce qu'une fille peut se déguiser en garçon ? »

Melvin : « Non »

Enseignante : « Pourquoi ? »

Melvin : « Parce qu'après on la reconnaît pas »

Enseignante : « Ah vous avez peur qu'on se reconnaisse plus si on se déguise ? » *La discussion est perturbée quelques instants par Lexie.* « Vous avez peur qu'on se reconnaisse

plus ? Mais quand on arrive à une fête par exemple comme le carnaval ou comme Halloween, le but c'est qu'on mette un déguisement et qu'on vous reconnaisse plus.

Noah : « Bah oui ! »

Enseignante : « Est-ce que c'est grave si on se reconnaît plus à cause d'un déguisement ? »

Noé : « Ben oui c'est normal »

Emile : « C'est comme à Halloween et qu'il croit que c'est un fantôme. »

Enseignante : « Par exemple Emile, si tu te déguises en fantôme et que tout le monde croit que tu es un vrai fantôme, tu es content. Ça veut dire que ton costume est bien. »

Emile : « Oui »

Melvin : « Quand je me suis déguisé en araignée à Halloween j'ai eu peur »

Enseignante : « Parce que tu étais bien déguisé »

Melvin : « Oui »

Enseignante : « Noé, est-ce qu'une fille peut se déguiser en garçon ? »

Noé : « Oui » *Noé raconte une anecdote personnelle.*

Enseignante : « Moi je suis une fille, est-ce que j'ai le droit de me déguiser en garçon ? »

Elèves : « Oui ! Non ! »

Enseignante : « Non ? Pourquoi ? »

Melvin : « Parce qu'après on se reconnaît pas »

Enseignante : « Et alors c'est ça le but d'un déguisement non ? »

Lexie : « On peut mettre un déguisement de garçon quand même, on a le droit »

Enseignante : « Ah ! Les filles ont le droit ! Et les garçons, est-ce qu'ils ont le droit de se déguiser en fille ? »

Elèves : « Oui ! »

Noé : « Quand j'étais à la fête de Noël, on avait des garçons qui étaient déguisés en filles »
Lexie interrompt régulièrement la discussion pour raconter des anecdotes personnelles mais qui ne sont pas dans le propos.

Enseignante : « C'est vrai ? Est-ce que ça t'a dérangé ? Ça t'a surpris ? »

Noé : « Non. Je l'ai même reconnu alors qu'il avait des couettes »

Enseignante : « D'accord. Vous voyez ? Il en a déjà vu. Comme quoi c'est possible. »

L'enseignante montre à nouveau l'affiche. « Ensuite, ma deuxième question est : est-ce qu'il existe des métiers qui sont juste pour les filles, les garçons n'ont pas le droit de le faire ? » *Les élèves se déconcentrent, se demandent quand la discussion va se terminer.* « Vous avez entendu ma question ? »

Elèves : « Oui »

Enseignante : « Est-ce qu'il y a des métiers qui sont faits que pour les filles ? »

Les élèves ne parviennent pas à formuler clairement leurs réponses. L'enseignante décide d'interrompre la discussion en raison du temps qui s'est écoulé et de la concentration des élèves qui s'affaiblit.

Annexe 4 : Images contre-stéréotypées utilisées lors de l'atelier philosophique du 14 janvier 2020



Année universitaire 2019-2020

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

Titre du mémoire : Lutter contre les stéréotypes de genre : philosophie et littérature en moyenne section

Auteur : Clarisse Treand

Résumé : L'objectif de cette étude est d'évaluer l'impact des ateliers philosophiques et de la littérature jeunesse dans la lutte contre les stéréotypes de genre en classe de moyenne section de maternelle. Les recherches scientifiques présentées ont démontré que la construction de l'identité sexuée s'effectue dès le plus jeune âge et que les inégalités de genre sont présentes à l'école. Cela est contraire à l'objectif d'égalité entre les filles et les garçons fixé par l'Education Nationale. Afin de répondre à cet objectif, trois ateliers philosophiques ont été mis en place avec les élèves. En amont, ces derniers avaient pu construire leur réflexion à la suite de la lecture de deux ouvrages de littérature jeunesse. Les résultats ont été recueillis grâce à la construction d'un tableau en amont puis en aval du dispositif. Ce recueil a révélé plusieurs impacts positifs concernant la lutte contre les stéréotypes de genre notamment sur le thème des couleurs. En revanche, des limites ont été constatées avec, par exemple, les vêtements. Enfin, cette étude ouvre des perspectives puisqu'elle invite à mettre en place des dispositifs plus précis, plus large afin d'obtenir des changements plus profonds et de lutter contre les stéréotypes de genre de façon plus efficace.

Mots clés : école maternelle – stéréotype – genre – ateliers philosophiques – littérature jeunesse

Summary: The purpose of this study is to assess the impact of philosophical talks and youth literature in the fight against gender stereotypes during preschool. The scientific researches have shown that the construction of gender identity takes place from an early age and that gender inequalities are present in school. This is contrary to the purpose of equality between girls and boys set by the National Education. In order to meet this objective, three philosophical talks were set up with the pupils. Before, they had been able to build their reflection after reading two books of youth literature. The results were obtained by constructing a table before and after the device. The results revealed several positive impacts regarding the fight against gender stereotypes, especially on the theme of colors. On the other hand, limits were found with, for example, clothing. Finally, this study opens up new perspectives, since it calls for more precise, broader measures to achieve deeper changes and to fight gender stereotypes more effectively.

Keywords: preschool – stereotype – gender – philosophy – youth literature