



HAL
open science

Promouvoir l'égalité filles-garçons à partir de la littérature de jeunesse au cycle 2

Laura Guillard

► **To cite this version:**

Laura Guillard. Promouvoir l'égalité filles-garçons à partir de la littérature de jeunesse au cycle 2. Education. 2020. dumas-03174549

HAL Id: dumas-03174549

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03174549v1>

Submitted on 19 Mar 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.



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Mémoire

**Promouvoir l'égalité filles-garçons à partir de la littérature
de jeunesse au cycle 2.**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Laura Guillard

le 6 mai 2020.

en présence de la commission de soutenance composée de :

Aurélie Palud, directeur de mémoire

Florie Cristofoli, , membre de la commission

Remerciements

Je souhaite remercier plusieurs personnes qui ont contribué à ma recherche, m'apportant soutien, motivation et conseils.

Tout d'abord, j'adresse mes remerciements à ma directrice de mémoire, madame Palud Aurélie, pour sa réactivité et son suivi personnalisé.

Je remercie également ma tutrice, Odrat Florence, l'ensemble des collègues de mon école et mes amies pour leurs précieux conseils.

Je voudrais également remercier mes élèves d'une part, pour leur profond investissement et leurs parents d'autre part, qui m'ont accordé leur confiance et permis de mener à bien mon mémoire.

Enfin, je remercie mes proches ainsi que mon conjoint, Brouard Quentin, pour la patience et le soutien dont il a fait preuve à mon égard.

Sommaire

Introduction	2
1. Cadre théorique	5
1.1. Stéréotype et genre	5
1.1.1. <i>Distinction : genre et sexe biologique</i>	5
1.1.2. <i>Définitions : stéréotype et stéréotype de genre</i>	6
1.1.3. <i>Les stéréotypes de genre dans la littérature de jeunesse</i>	7
1.1.4. <i>L'impact des stéréotypes de genre sur les enfants</i>	9
1.2. L'égalité filles/garçons : un enjeu sociétal majeur.....	10
1.2.1. <i>Constats dans la société et le système scolaire</i>	10
1.2.2. <i>Une mission de l'école</i>	11
1.2.3. <i>Des acteurs multiples</i>	12
1.3. La littérature de jeunesse : un support pour promouvoir cette égalité	14
1.3.1. <i>Place de la littérature de jeunesse à l'école</i>	14
1.3.2. <i>Un support pour développer l'esprit critique des élèves</i>	15
1.3.3. <i>Des albums contemporains riches et diversifiés</i>	16
2. Le protocole	18
2.1. La réalité de classe	18
2.2. Le recueil des représentations initiales	19
2.3. Les supports utilisés	21
2.4. Descriptif de la séquence.....	23
3. Les résultats	27
Conclusion	40
Bibliographie	41
Annexes	46

Introduction

L'École est aujourd'hui investie d'une mission politique majeure ; celle de transmettre aux élèves les valeurs républicaines que sont la liberté, l'égalité, la fraternité et la laïcité, afin de former les futurs citoyens de demain.

Néanmoins, cette obligation est relativement récente. Marie Duru-Bellat et Brigitte Marin-Porta (2009) rappellent ainsi que la mixité s'est imposée dans les établissements scolaires suite à la loi Haby du 11 juillet 1975 pour des raisons géographiques et économiques. Elle était considérée comme suffisante pour garantir à elle seule l'égalité et n'était pas véritablement pensée. Ce n'est que très récemment qu'elle a été questionnée. En effet, il a fallu attendre la loi d'orientation Jospin du 10 juillet 1989, pour que les établissements scolaires se dotent d'une nouvelle responsabilité : celle de favoriser l'égalité entre les femmes et les hommes. Cette dernière a été renforcée par la loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013 notamment au niveau de l'école élémentaire, par la création d'un nouvel enseignement moral et civique.

Malgré l'évolution de la place des femmes dans le système éducatif et de leurs droits suite aux lois de 1965 sur les régimes matrimoniaux, de 1970 sur l'autorité parentale, et aux mouvements féministes des années 70 engendrant la disparition progressive de l'infériorité juridique des femmes envers leur mari, des inégalités perdurent.

En effet, bien que les femmes s'insèrent aujourd'hui dans différents domaines d'activités et que l'on note une réduction de l'écart de taux d'activité entre les femmes et les hommes depuis 1975, ce dernier passant de 31 points en 1975 à 8 points en 2016 (INSEE, 2018), les femmes subissent toujours des inégalités salariales.

De plus, l'objectif d'égalité des chances entre les filles et les garçons dans le système éducatif n'est pas atteint. Comme nous le verrons, les différences de réussite et de parcours scolaires entre les deux sexes demeurent fortes. Les élèves continuent de s'orienter vers des professions perçues comme traditionnellement dévolues aux hommes ou aux femmes (Daréoux, 2007). En effet, nos choix d'orientation définissent qui nous sommes et sont exposés aux yeux des autres.

Le poids du regard de l'autre suffit à empêcher de s'envisager dans des orientations « différentes ». Ce sont alors les choix les plus conformes qui seront les plus simples à exprimer et à explorer. (Duru-Bellat et Marin-Porta, 2009, p. 9).

L'école a donc un rôle crucial à jouer dans la construction de l'égalité hommes/femmes et a une responsabilité propre. En effet, elle est un des premiers lieux, avec la famille, de la socialisation dite primaire, qui, comme nous le verrons dans une première partie, contribue à transmettre les stéréotypes de genre aux enfants. Elle constitue donc « [...] le lieu privilégié de la sociabilité juvénile et de l'élaboration de l'identité de genre. » (Duru-Bellat et Marin-Porta, 2009, p. 13). D'après ces deux auteures,

[...] l'école devrait travailler à casser la catégorisation binaire masculin/féminin, ou du moins permettre aux élèves de se départir des stéréotypes masculins et féminins et les ouvrir ainsi aux autres modèles de masculinité et de féminité existants même s'ils sont minoritaires. [...] l'école a précisément pour fonction de donner aux élèves les moyens d'interroger de façon critique ces représentations et de trouver leur propre voie ». (Duru-Bellat et Marin-Porta, 2009, p 13).

C'est pourquoi la construction de l'esprit critique est une compétence inscrite dans les programmes d'enseignement moral et civique (BO n°30 du 26 juillet 2018) afin que les élèves puissent identifier et remettre en question les stéréotypes de genre qui les accaparent.

Je me suis donc demandé comment l'enseignant peut remplir cette vaste mission qui lui incombe. Comment peut-il transmettre cette culture de l'égalité en restant dans le champ de compréhension de ses jeunes élèves ? Sur quels outils et supports peut-il s'appuyer ? À ce titre, suite aux travaux d'Edwige Chirouter, la littérature de jeunesse m'est apparue comme un bon moyen pour développer les facultés de raisonner et de penser de mes élèves, et aborder un sujet aussi complexe que celui de l'égalité hommes/femmes.

Cette recherche a donc pour vocation de répondre à la problématique suivante : **Dans quelle mesure la littérature de jeunesse permet-elle de lutter contre les stéréotypes de genre et ainsi de contribuer à l'égalité entre les filles et les garçons ?**

Elle se fonde sur trois hypothèses principales.

La première est que la littérature de jeunesse, par l'intermédiaire de discussions à visée philosophique, peut aider mes élèves à prendre conscience de l'existence de stéréotypes de genre.

La seconde postule que les albums de jeunesse peuvent les aider à avoir un esprit critique face aux stéréotypes.

Enfin, je fais le pari que l'étude d'albums de jeunesse peut avoir un impact sur l'ambiance de classe et la répartition des rôles.

Dans une première partie, nous étudierons les cadres théoriques qui sous-tendent cette réflexion. Nous commencerons par définir les termes de stéréotypes et de stéréotypes de genre afin d'examiner par la suite leur place dans la littérature de jeunesse et leur impact sur les enfants. Puis, nous expliquerons en quoi l'égalité filles/garçons est un enjeu sociétal majeur et donc une mission de l'école. Enfin, nous montrerons en quoi la littérature de jeunesse est un support pour promouvoir cette égalité en analysant sa place à l'école, ses fonctions et sa diversité.

Dans une seconde partie, nous présenterons la méthodologie utilisée avant d'en analyser, dans une troisième partie, les résultats, puis les limites.

1. Cadre théorique

1.1. Stéréotype et genre

1.1.1. Distinction : genre et sexe biologique

En sociologie, le genre est défini comme « l'identité construite par l'environnement social des individus » (Connan-Pintado et Béhotéguy, 2014, p. 7).

Ce concept, issu de l'anglais « gender », fut d'abord utilisé dans les années 1950 aux Etats-Unis dans le champ de la psychiatrie et de la médecine. En 1955, suite à l'étude de cas d'enfants nés intersexués, John Money l'employa pour distinguer le sexe biologique d'un enfant de son identité sexuée. D'après lui, l'éducation plus que le biologique expliquerait les différences entre les hommes et les femmes.

Stoller a montré par la suite l'interdépendance qu'il existe entre le genre et le sexe.

On peut parler du sexe mâle ou du sexe femelle, mais on peut également parler de masculinité et de féminité et ne pas nécessairement impliquer quoi que ce soit d'anatomique ou de physiologique. Ainsi, alors que sexe et genre semblent pratiquement synonymes pour le sens commun, et dans la vie de tous les jours inextricablement liés, [...] les deux domaines (sexe et genre) ne sont pas dans une relation de symétrie, mais peuvent suivre des voies totalement indépendantes. (Stoller, 1972, p.13).

Il est donc important de distinguer ces deux termes. Le sexe renvoie aux différences biologiques et anatomiques entre les hommes et les femmes. Il s'agit du sexe biologique, tandis que le genre fait référence au sexe social, produit de la socialisation et inducteur de certains comportements et attitudes. Simone de Beauvoir écrit à ce titre dans son essai *Le Deuxième Sexe* en 1949 : « On ne naît pas femme, on le devient. » (De Beauvoir, 1949, p. 285). Cette pensée sera prolongée et appliquée aux hommes par des sociologues comme Erving Goffman dans *The Arrangement between the Sexes* (1977) ou Pierre Bourdieu avec *La domination masculine* (1998) : l'identité masculine, tout comme l'identité féminine, se construit à travers un ensemble de rituels d'intégration d'une norme. Ainsi, comme le souligne Thierry Benoit, « [...] le sexe biologique ne suffit pas à faire un

homme ou une femme, les normes sociales y participent grandement. ». (Benoit et Nadaud, 2016, p. 17).

1.1.2. Définitions : stéréotype et stéréotype de genre

Plusieurs définitions du stéréotype coexistent.

Ce terme est issu du grec « steros » signifiant solide, et de « tupos » désignant empreinte. Initialement, il fut employé dans le domaine de l'imprimerie. Il désignait alors une plaque en métal produisant une image unique. D'après Dorai Mohamed Kamel, « l'usage quotidien du terme a retenu les éléments essentiels de cette définition puisqu'il fait apparaître l'idée d'une répétition, d'une duplication du phénomène toujours identique à lui-même. » (Dorai, 1998, p. 46).

En psychologie sociale, les stéréotypes sont définis comme « un ensemble de croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, des traits de personnalité, mais souvent aussi des comportements, d'un groupe de personnes » (Leyens, Yzerbyt et Schadron, 1996, p. 311). Leyens parle même de « [...] théories implicites de la personnalité que partage l'ensemble des membres d'un groupe à propos de l'ensemble des membres d'un autre groupe ou du sien propre. » (Leyens, 1983, p. 67). Ces théories sont implicites car les croyances qui les accompagnent sont généralement inconscientes. De plus, tout comme la plaque d'imprimerie, elles sont rigides. Elles nous seraient néanmoins indispensables, nous permettant de nous adapter à la réalité en la simplifiant. En effet,

Le véritable environnement est trop important, trop complexe, et trop changeant pour une connaissance directe. Nous ne sommes pas équipés pour gérer une telle subtilité, une telle variété, tant de permutations, de combinaisons... Pour traverser le monde, les gens doivent avoir des cartes du monde. (Lippmann, 1922, p. 10).

En 1954, dans *The nature of prejudice*, Allport attribue quant à lui une autre fonction aux stéréotypes. Ils deviennent un moyen de rationaliser nos comportements vis-à-vis du groupe de personnes visé. Cette vision met davantage en lumière les conséquences qu'ont les stéréotypes sur les individus.

Enfin, Jean-Louis Dufays identifie cinq critères pour définir le stéréotype que sont :

- La « fréquence », c'est-à-dire sa répétition dans le discours social.
- Le « figement » : le stéréotype forment un bloc rigide qui reste ancré dans la société et qui se transmet.
- La « prégnance dans la mémoire collective » : le caractère durable du stéréotype et son inscription dans la mémoire .
- Le « caractère abstrait et synthétique » du stéréotype qui apparaît comme une « formule simplifiée », « une condensation d'une réalité plus complexe » (Dufays, 1994, p. 78).
- L'« origine » inconnue.

Les stéréotypes de genre renvoient quant à eux à une catégorie de stéréotypes. Ils sont décrits par le conseil de l'Europe comme des « idées préconçues qui assignent arbitrairement aux femmes et aux hommes des rôles déterminés et bornés par leur sexe » (Conseil de l'Europe, 2019). En 2004, Woodhill et Samuels ont ainsi mis en évidence les attributs dits féminins et ceux dits masculins. Ainsi, les femmes seraient prédisposées à être « tendres , affectueuses, sensibles, tolérantes et fragiles », tandis que les hommes seraient « naturellement » « ambitieux, durs, robustes, actifs, courageux et agressifs » (Woodhill et Samuels, 2004, p. 15-28). Ces stéréotypes sont véhiculés et transmis aux enfants au cours de la socialisation primaire, par la famille puis l'école, et ne sont pas, comme nous le verrons, sans conséquence sur leur développement et la construction de leur identité.

1.1.3. Les stéréotypes de genre dans la littérature de jeunesse

Depuis sa naissance au XIXème siècle, la littérature de jeunesse a fortement évolué et s'est diversifiée¹. Les mouvements féministes des années 70 ont contribué à dénoncer les stéréotypes de genre qui existaient dans les livres pour enfants, et à développer des albums contre-stéréotypés.

¹ Cf. 1.3.3. Des albums contemporains riches et diversifiés.

Malgré ces évolutions, plusieurs études soulignent la persistance des stéréotypes de genre dans la littérature de jeunesse.

En effet, le masculin demeure toujours surreprésenté ; les héroïnes étant deux fois moins représentées que les héros. L'article d'Evelyne Daréoux montre à ce titre que les personnages masculins sont « [...] plus nombreux que ceux de sexe féminin, que ce soit dans les titres des ouvrages (78 % vs 25 %), dans les couvertures (78 % vs 48 %) ou dans les illustrations. Ils occupent les rôles principaux, les personnages féminins occupant davantage les rôles secondaires : à titre d'exemple, 83 % des pères occupent le rôle du héros contre 17 % des mères. ». Les filles sont souvent dépendantes des garçons et « le sexe masculin apparaît comme l'être humain par excellence » (Daréoux, 2007, p. 90-91).

De plus, un personnage asexué sera automatiquement identifié comme un homme. Pour qu'il soit identifié comme une femme, il faut qu'il y ait la présence d'attributs féminins tels que des bijoux ou un tablier de cuisine. Il en va de même pour les personnages animaux. Les animaux imposants du point de vue de la taille ou de la force tels que les éléphants symbolisent les mâles tandis que les femelles sont représentées par des petits animaux comme des souris ou des insectes. Elles sont donc moins valorisées.

Enfin, si les femmes sont de plus en plus évoquées dans les livres pour enfants, elles continuent d'y figurer de manière stéréotypée. En effet, Anne Dafflon Nouvelle (2006) explique que contrairement aux hommes, les femmes sont représentées sur un mode passif, au sein de la sphère privée plutôt que dans la sphère publique et professionnelle.

Ainsi, la littérature de jeunesse illustre bien l'évolution de la société en termes d'égalité hommes/femmes mais seulement sous l'angle du masculin.

La représentation des hommes tend à évoluer dans un sens plus positif, où en plus d'être représentés dans des rôles professionnels multiples, valorisés et variés, les personnages masculins occupent aussi l'espace privé, qui plus est, dans des rôles plus gratifiants que ceux dévolus aux personnages féminins. Résultat conforme à l'évolution de la société où les pères prennent de plus en plus part à l'éducation des enfants, sans pour autant s'impliquer à fond dans la logistique domestique. Cependant, d'un autre côté, le fait que les femmes aient de plus en plus de professions variées et de niveau valorisé socialement est totalement passé sous silence dans ces médias pour enfants. (Daréoux, 2007, p. 92).

Les hommes sont donc valorisés dans la littérature de jeunesse tandis que les femmes demeurent écartées et cantonnées à des rôles traditionnels.

1.1.4. L'impact des stéréotypes de genre sur les enfants

Comme nous l'avons vu précédemment, si les stéréotypes, et notamment les stéréotypes de genre, aident l'enfant à mieux comprendre le monde environnant, ils ne sont pas sans conséquence sur son développement.

En effet, ils agissent dès la petite enfance et se traduisent par des choix d'orientation professionnelle différenciés et sexués, ainsi que par une segmentation des rôles sociaux au sein de la sphère familiale. Bien que s'estompant progressivement, ces stéréotypes demeurent omniprésents que ce soit dans la littérature de jeunesse, ou dans les médias, les manuels scolaires, les catalogues de jouets, le discours social, etc. Or « la littérature de jeunesse participe à l'élaboration et à la transmission de valeurs communes » (Connan-Pintado et Béhotéguy, 2014, p. 55). Les personnages principaux des albums de jeunesse constituent des modèles d'identification pour les enfants qui intériorisent alors les comportements ou les émotions à adopter en tant que fille ou garçon. Pour Adela Turin,

« décrites souvent comme douces, serviables, compatissantes, hypersensibles, les filles se voient attribuer/imposer des qualités qui les freinent dans leurs aspirations et en même temps, paradoxalement, reprocher une longue liste de vices [...] ». (Adela Turin, 2004, p.42).

Les garçons quant à eux, bien qu'ils soient surreprésentés dans la littérature de jeunesse, se retrouvent souvent emprisonnés dans des rôles stéréotypés ne leur permettant pas d'explorer leur sensibilité. Les émotions étant réservées au féminin.

De plus, Ochman (1996) a démontré que lorsqu'un enfant se trouve face à un héros de sexe opposé, son niveau d'estime de lui-même diminue. Par conséquent, la domination des personnages masculins sur les personnages féminins dans les livres altère le niveau d'estime de soi des jeunes filles.

Ces stéréotypes de genre amènent donc les filles et les garçons à adopter des comportements spécifiques et distingués. En effet, l'enfant, à force d'être confronté à ces derniers, va les intérioriser et s'en servir pour se constituer une représentation mentale de lui-même, des autres ainsi que de son environnement et

de ses possibilités dans ce dernier. Ces stéréotypes serviront ainsi de support à son imaginaire et à la construction de son identité sexuée. Ils se traduisent notamment chez l'enfant par des activités et des jeux stéréotypés. Eleanor Ashton illustre cette affirmation avec l'exemple des livres pour enfants :

« Lorsque des enfants, entre 2 et 5 ans, sont exposés à un album de jeunesse avec des stéréotypes, garçons comme filles se dirigent ensuite préférentiellement vers des jouets stéréotypés. Ce n'est pas le cas lorsque l'album est neutre : garçons et filles ensuite jouent plutôt avec des jouets neutres ». (Ashton citée dans Connan-Pintado et Béhotéguy, 2014, p.230).

Cependant, le plus embêtant n'est pas le fait que ces stéréotypes dirigent l'enfant vers un type de jeu mais bien qu'ils le privent d'autres activités ludiques. À ce titre, la conseillère pédagogique Michèle Babillot parle d'auto-censure : « Les garçons et les filles s'interdisent certaines activités, certains jeux sans qu'il n'y ait jamais rien de dit mais [cela est dit] de manière complètement implicite ». (Babillot, citée dans Daréoux, 2007, p. 93). Ainsi, les stéréotypes de genre ne sont plus des outils de compréhension et d'adaptation au monde qui les entoure mais deviennent des outils de discrimination entre les enfants et donc les adultes de demain.

1.2. L'égalité filles/garçons : un enjeu sociétal majeur

1.2.1. Constats dans la société et le système scolaire

Comme nous l'avons constaté en introduction, l'évolution des droits des femmes dans la société et le système éducatif masque encore de fortes inégalités hommes/femmes.

La première problématique de notre école mixte réside dans la différence de parcours scolaires entre les filles et les garçons. En effet, la Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance a montré dans un rapport paru en 2018 intitulé « *Filles et garçons : sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur* », qu' « à la fin du collège, les filles s'orientent davantage vers l'enseignement général et technologique » que vers l'enseignement professionnel. De même, les choix d'options diffèrent selon le sexe des élèves. Les filles se retrouvent plus dans les enseignements littéraires (40,8% de filles en 2016 contre 21% de garçons) et les garçons dans les enseignements scientifiques et

technologiques (74,2% de garçons), ce qui se répercute sur le choix des séries en seconde générale et technologique. En effet, les filières Economique et Social et Littéraire sont dominées par les filles ; la filière L ne comptant par exemple que 4.2% de garçons contre 14.8% de filles en 2015, tandis que les garçons sont plus nombreux en filière Scientifique. Ces inégalités se retrouvent par la suite dans l'enseignement supérieur, avec par exemple 70% de femmes en lettres à l'université et « moins de 30% en sciences fondamentales et en Staps » (DEPP, 2018). Elles se traduisent par des emplois et secteurs fortement genrés. Ainsi, les domaines de l'informatique et du numérique, du commerce et de la vente, de la recherche et du développement ou de la construction et du BTP (Bâtiment et Travaux Publics) sont masculinisés ; « un ouvrir sur cinq [étant] une ouvrière » en 2015 (INSEE, 2018). Les secteurs éducatif et médico-social restent quant à eux féminisés.

La seconde problématique de notre système éducatif se situe dans les écarts de réussite scolaire entre les filles et les garçons ; les filles obtenant de meilleurs résultats scolaires que les garçons, et ce dès l'école primaire. Il est ainsi mentionné sur le site Education.gouv.fr que les filles « redoublent moins, leur taux de réussite au diplôme national du brevet et au baccalauréat est plus élevé. » (Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse, 2019).

Néanmoins, les femmes sont touchées par un paradoxe. Leur réussite scolaire n'est pas à l'image de leur réussite professionnelle. Elles visent des postes socialement moins prestigieux que ceux des hommes et les écarts de salaires entre les deux sexes perdurent. D'après une enquête réalisée par l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE) parue en 2018, « [...] le revenu salarial des femmes reste inférieur en moyenne de 24% à celui des hommes » en 2015.

1.2.2. Une mission de l'école

Depuis 1989, « L'École compte parmi ses missions fondamentales celle de garantir l'égalité des chances des filles et des garçons. » (Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse, septembre 2018). Il s'agit d'une obligation légale qui est inscrite dans les articles L. 121-1 et L. 312-17-1 du code de l'éducation.

En février 2013, cette obligation a été renforcée par la signature d'une convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, qui s'organise autour de trois axes majeurs : « la transmission d'une

culture de l'égalité entre les sexes », le « renforcement de l'éducation au respect mutuel et à l'égalité entre les filles et les garçons » et « l'engagement pour une mixité plus grande des filières de formation et à tous les niveaux d'étude » (Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse, 2013).

La loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013 soutient cette convention et met l'accent sur la nécessité d'agir dès l'école élémentaire. Plusieurs mesures ont ainsi été prises telles que l'expérimentation des ABCD de l'égalité dans 600 classes primaires de dix académies, l'émergence d'un nouvel enseignement moral et civique chargé de faire « acquérir aux élèves le respect de la personne, de ses origines et de ses différences, de l'égalité entre les femmes et les hommes ainsi que de la laïcité » (article L. 311-4 du code de l'éducation) ainsi que la nécessité de former les enseignants « [...] à l'égalité entre les femmes et les hommes et à la lutte contre les discriminations » (article L. 721-2 du code de l'éducation) ». Le socle commun, les enseignements et parcours éducatifs auxquels les élèves prennent part concourent à transmettre aux élèves une culture de l'égalité par l'acquisition de compétences sociales et civiques telles que le respect de l'autre sexe.

Le président actuel, Emmanuel Macron, fait également de l'Égalité entre les hommes et les femmes une priorité de son quinquennat et la définit comme une « grande cause nationale ». (Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse, 2019). À ce titre, la promotion de l'égalité filles-garçons est inscrite dans le programme d'enseignement moral et civique du 26 juillet 2018 et le comité interministériel du 8 mars 2018 a donné lieu comme nous allons le voir au lancement de plusieurs mesures.

1.2.3. Des acteurs multiples

Plusieurs acteurs contribuent à promouvoir cette culture de l'égalité auprès des élèves.

Les enseignants ont un rôle déterminant à jouer à travers les enseignements qu'ils dispensent mais également la transmission de valeurs et de compétences civiques afin d'aider les élèves à gagner en confiance et en estime d'eux-mêmes. Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (2013) mentionne à ce titre qu'il est de la responsabilité des professeurs de « faire partager les valeurs de la République », dont l'égalité, mais également de « se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations

de tout ordre, [de] promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes », et de « [...] prévenir et gérer les violences scolaires, [d']identifier toute forme d'exclusion et de discrimination [...] ». (Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse, 2013).

Cependant, cette responsabilité ne repose pas seulement sur les enseignants mais c'est l'ensemble des membres de la communauté éducative qui doit agir en faveur de cette égalité, et ce de la maternelle à l'université. La liaison école-famille est ici primordiale puisque, comme nous l'avons expliqué dans une première partie, les stéréotypes de genre se transmettent dans un premier temps au sein de la sphère familiale.

Il est donc important de former et de sensibiliser tous ces acteurs à cette problématique. En effet, ils sont tous soumis aux stéréotypes de genre qui vont induire des comportements différents envers les filles et les garçons. Ainsi, des études en sociologie ont pu montrer que

« non seulement les enseignants interrogent plus souvent les garçons et leur parlent plus souvent, mais ils passent plus de temps à réagir à leurs interventions et à attendre leurs réponses. D'un point de vue plus qualitatif, les garçons reçoivent davantage de réprimandes et de critiques concernant leur conduite ; [...] ». (Duru-Bella, 2009, p. 45).

D'autre part, les enseignants notent plus sévèrement les garçons mais paradoxalement les encouragent davantage que les filles.

Plusieurs mesures ont ainsi été définies lors du comité interministériel du 8 mars 2018 afin d'agir auprès de la communauté éducative et de lui donner les clés pour transmettre cette culture de l'égalité.

Les professeurs pourront ainsi bénéficier de l'aide d'un ou plusieurs « référents égalité » présents dans chaque académie ainsi que de formations initiales et continues destinées à déconstruire les préjugés et à prévenir le harcèlement et les violences sexistes et sexuelles.

Des actions auprès des parents ont également été envisagées avec la mise à disposition d'outils tels que le site internet « Outils pour l'égalité entre les filles et les garçons » conçu par le réseau Canopé, ou la mallette des parents.

Enfin, les premiers acteurs étant bien évidemment les élèves, le comité interministériel prévoit « d'instaurer la parité dans les instances représentatives des élèves », et de « promouvoir la mixité des filières et des métiers » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019).

1.3. La littérature de jeunesse : un support pour promouvoir cette égalité

1.3.1. Place de la littérature de jeunesse à l'école

Apparue au XIX^{ème} siècle, la littérature pour enfants n'entre pas immédiatement à l'école qui avait pour vocation première l'apprentissage de la lecture. La diversification des éditions pour la jeunesse, l'augmentation du nombre de lecteurs et le lancement d'un plan lecture suite au Rapport Migeon engendrant la création des bibliothèques centres documentaires (1975-2002) marquent un nouveau tournant pour la littérature de jeunesse qui figure dans les programmes de l'école élémentaire de 2002.

De 2002 à 2015, des listes officielles vont être créées par la Direction générale de l'enseignement scolaire. Elles proposent des œuvres de référence pour chaque cycle ce qui légitime un peu plus la place de la littérature à l'école. Dès lors, de nouvelles pratiques pédagogiques émergent telles que la discussion à visée philosophique, le carnet de lecteur ou la mise en réseaux des albums étudiés.

La littérature de jeunesse occupe aujourd'hui une place primordiale à l'école et s'inscrit au sein de l'éducation artistique et culturelle.

En effet, elle permet l'acquisition d'une culture littéraire et d'un ensemble de codes communs qui aideront les élèves et futurs citoyens à mieux comprendre le monde qui les entoure. Elle participe à l'acquisition des compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (SCCCC) par une plus grande maîtrise de la langue (domaine 1), par le développement d'une culture humaniste (domaine 5) et de compétences sociales et civiques (domaine 3).

Sa place dans les établissements scolaires est renforcée du fait de la volonté des ministres de la Culture (anciennement Françoise Nyssen) et de l'Éducation nationale (Jean-Michel Blanquer) de faire de l'éducation artistique et culturelle une

priorité. Un plan d'action commun a ainsi été présenté en septembre 2018. Dès lors, chaque année à l'école primaire, les élèves doivent bénéficier d'au moins deux temps forts culturels tels qu'une pièce de théâtre ou un musée. Des livres doivent être empruntés chaque semaine dans une bibliothèque et un quart d'heure lecture doit être initié chaque jour. En fin d'année, chaque élève de CP devra recevoir une carte de la bibliothèque municipale et 800 000 livres des fables de La Fontaine seront distribués en CM2. (Ministère de la Culture, 2018).

De plus, la littérature de jeunesse s'ancre dans tous les cycles.

Au cycle des apprentissages premiers, les albums présentés aux élèves participent au développement du langage oral ; enjeu essentiel de l'école maternelle. Un des attendus de fin de grande section est d'ailleurs de « s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis », mais aussi de « pratiquer divers usages du langage oral » tels que raconter, décrire, et expliquer (BO spécial n°2 du 26 mars 2015).

Aux cycles 2 et 3, la littérature fait partie intégrante de l'enseignement du français et permet de développer de nombreuses compétences comme le langage oral mais également la lecture, l'écriture ou encore l'étude de la langue. Les élèves sont confrontés à différents genres littéraires et des textes de plus en plus riches. La culture littéraire et artistique est mentionnée explicitement dans les programmes du cycle 3 avec la proposition de six grandes entrées littéraires orientant les activités et lectures effectuées en classe. Enfin, les programmes de ces deux cycles, détaillés dans le Bulletin Officiel n°30 du 26 juillet 2018, précisent le nombre et les types d'œuvres à étudier chaque année : cinq à dix œuvres pour le cycle 2 contre « cinq ouvrages de la littérature de jeunesse et deux œuvres du patrimoine » en CM1, et « 4 ouvrages de littérature de jeunesse et trois œuvres du patrimoine » en CM2 (BO n°30 du 26 juillet 2018). Ces recommandations illustrent bien la place centrale qu'occupe aujourd'hui la littérature à l'école.

1.3.2. Un support pour développer l'esprit critique des élèves

Edwige Chirouter, maître de conférences HDR en sciences de l'éducation à l'université de Nantes et titulaire de la Chaire UNESCO pour la philosophie avec les enfants, a démontré, en s'appuyant sur les travaux de Matthew Lipman, qu'il était possible de philosopher avec les jeunes enfants grâce à la littérature de jeunesse.

Néanmoins, philosopher, c'est-à-dire « [...] réfléchir, [...] faire un retour sur ses représentations, les prendre pour objet d'étude [...] » (Lalanne et Dagognet, 2004, p. 25) s'apprend. Il faut donc donner aux enfants des outils et supports pour les initier à cette réflexion qui suppose une certaine rigueur. La littérature de jeunesse contemporaine apparaît dès lors comme la voie royale pour accroître les facultés de pensée des enfants. Elle prend en considération leurs questionnements métaphysiques et les aide à se décentrer en trouvant le juste équilibre entre l'affect et le concept abstrait, leur permettant ainsi de « penser leur condition humaine et le monde qui les entoure ». (Chirouter et Tozzi, 2007, p. 24).

L'étude d'albums de jeunesse dans le cadre de discussions à visée philosophique ou discussions réglées, inscrites dans les programmes d'enseignement moral et civique de 2018, permet donc de développer plusieurs compétences du SCCC telles que l'esprit critique, et le respect d'autrui par la prise en compte de son point de vue. Comme le souligne Michèle Raoux-Daumas,

La discussion philosophique, parce qu'elle permet [l']acquisition d'attitudes de respect, d'écoute, d'estime de soi, parce qu'elle développe des habilités cognitives spécifiques (l'argumentation, la problématisation et la conceptualisation) dans une recherche collective, semble précisément et spécifiquement éduquer à la citoyenneté. (Raoux-Daumas, 2002, p. 135).

La littérature de jeunesse exploitée lors de discussions à visée philosophique contribue donc à former des futurs citoyens responsables et apparaît comme un support privilégié pour lutter contre les stéréotypes de genre qui impactent les enfants, contribuant ainsi à instaurer l'égalité entre les hommes et les femmes.

1.3.3. Des albums contemporains riches et diversifiés

La littérature de jeunesse a connu de profonds changements depuis son apparition.

La mutation des albums au milieu du XX^{ème} siècle s'explique notamment par les apports de la psychanalyse qui modifient considérablement la façon dont la société se représente l'enfance. En effet, nous passons d'une représentation d'un enfant « pur et innocent » issue de Jean-Jacques Rousseau (L'Emile, 1762) entraînant la création d'une littérature mièvre et moralisatrice, à une définition

freudienne selon laquelle l'enfant est un « pervers polymorphe ». Dès lors, les albums de jeunesse s'emparent des questions existentielles et philosophiques que se pose tout enfant, telles que la violence, l'amour, la haine, la mort, etc. Tomi Ungerer, Claude Ponti ou encore Yvan Pommaux sont des auteurs s'inscrivant dans cette volonté.

À partir des années 70, sous la pression de mouvements féministes, des études portant sur les stéréotypes et préjugés sexistes dans la littérature de jeunesse apparaissent et mettent en évidence une sous-estimation des personnages féminins ainsi qu'une segmentation des fonctions, rôles, qualités, etc. La pédagogue italienne Elena Gianini Belotti publiera en 1973 son livre *Du côté des petites filles*, afin de dénoncer les préjugés sexistes existant dans la littérature de jeunesse.

Pour promouvoir l'égalité des sexes, des albums contre-stéréotypés jouant sur l'inversion des stéréotypes traditionnels émergent depuis quelques années. Christian Connan-Pintado et Gilles Béhotéguy s'interrogent néanmoins

[...] sur les effets des contre-stéréotypes que l'on présente aux enfants à un « stade critique. En effet, on peut penser que vu leur âge et le développement en termes d'identité genrée, les enfants pourraient rejeter ces histoires, à l'image des comportements observés par les parents, [...] en devenant des « prototypes » du « vrai petit garçon » et de la « vraie petite fille » (Connan-Pintado et Béhotéguy, 2014, p.231).

Les albums de jeunesse contre-stéréotypés doivent donc être évités à la maternelle. À ce titre, Anne Dafflon-Nouvelle (2002) pense qu'il vaut mieux proposer des albums neutres pour les plus petits.

Ainsi, les enseignants disposent aujourd'hui d'un large panel d'albums pouvant être utilisés pour édifier une culture de l'égalité entre les filles et les garçons. Néanmoins, ils doivent être vigilants dans le choix des albums en fonction des idées suggérées d'une part, et de l'âge de leurs élèves d'autre part.

2. Le protocole

2.1. *La réalité de classe*

Je suis actuellement professeure des écoles stagiaire dans une classe de CP-CE1 au sein de l'école primaire d'application Suzanne Busson du Mans. Ma classe est composée de 23 élèves : 12 CP et 11 CE1, âgés de 6 à 7 ans. Elle est plutôt mixte puisqu'elle comprend 11 filles et 12 garçons.

Malgré cette mixité, j'ai rapidement constaté que les garçons et les filles ne se mélangeaient que très peu. En effet, que ce soit dans les rangs ou au sein de la classe, le placement étant libre, ils restent pour la plupart avec un pair de même sexe qu'eux.

Cette séparation s'observe également durant les récréations. Les garçons et les filles n'occupent pas les mêmes espaces et ne pratiquent pas les mêmes jeux. Certains garçons jouent au foot, accaparant ainsi une grande partie de la cour, pendant que d'autres se livrent à des jeux symboliques réinvestissant des super-héros. Leurs déplacements sont donc importants contrairement aux filles qui jouent dans un coin de la cour de récréation à la corde à sauter ou à des jeux symboliques tels que le traditionnel jeu du « papa et de la maman ». On peut tout de même observer quelques élèves de sexes opposés jouant ensemble aux billes ou au loup mais dans des espaces restreints.

Ce constat s'opère également lors des « anims du midi ». Plusieurs ateliers sont proposés aux élèves qui sont libres de choisir l'activité souhaitée. On note ainsi une participation massive des garçons aux sports collectifs pratiqués en extérieur qui leur permettent de se défouler tels que la thèque, le hockey sur bitume ou le foot, et une domination des filles du côté des ateliers manuels, comme la fabrication d'objets de Noël, et artistiques comme la danse. À ce titre, j'ai entamé en période 3 une séquence de danse en éducation physique et sportive qui n'a pas enjôlé les garçons, se plaignant que « *la danse, c'est pour les filles* », ou rétorquant « *je ne veux pas me mettre en tutu* ».

C'est pourquoi, au regard de ces nombreux constats, j'ai choisi de travailler la question de l'égalité filles-garçons avec mes élèves, afin de les amener à questionner les stéréotypes de genre qui les touchent et à modifier les relations filles-garçons au sein de ma classe.

2.2. Le recueil des représentations initiales

J'ai voulu évaluer dans un premier temps l'ancrage des stéréotypes de genre chez mes élèves à travers des exercices effectués dans différentes disciplines. L'objectif était de recueillir leurs représentations le plus spontanément possible à travers des activités qui paraissaient de prime abord anodines. Cela a diminué le risque de réponses biaisées. En effet, les élèves ne répondaient pas en fonction des attentes de l'enseignante mais bien selon leur propre avis.

Je me suis donc appuyée sur une séquence effectuée en EMC portant sur l'identité. Mes élèves devaient compléter une fiche², que j'ai réalisée, afin de se présenter. Cela m'a ainsi permis d'évaluer quels stéréotypes de genre les impactaient que ce soit dans leurs goûts (couleur) ou dans leurs choix personnels (jouets, activité sportive) et professionnels (métier futur). Il leur était également demandé de compléter une silhouette, selon leur sexe, afin d'analyser comment ils se projetaient en tant que futurs adultes. Les CE1 ont pu compléter cette fiche en autonomie pendant que je recueillais les propos des élèves de CP sous forme de dictée à l'adulte. Néanmoins, je me suis aperçue qu'il était difficile pour mes élèves de CP de se projeter et de donner des jouets ou un métier sans support. Ils me donnaient très souvent des jeux qu'ils réalisaient à l'école sans faire référence à ceux qu'ils avaient chez eux.

Afin de pallier cet obstacle, je me suis appuyée sur la période de Noël en demandant aux CE1 de rédiger une lettre au Père-Noël avec leur liste. Ils étaient très motivés par ce projet et ont tous effectué la tâche demandée, même ceux pour qui l'écriture est plus difficile. Pour intégrer les CP à cette activité, je leur ai proposé de choisir trois jouets dans des extraits de catalogues de Noël que j'avais préalablement découpés afin d'écrire leur liste au Père-Noël³.

De plus, je souhaitais recueillir les représentations de mes élèves sur la répartition des tâches ménagères entre les hommes et les femmes au sein du foyer. Ne désirant pas que mon objectif soit perçu par mes élèves et que leurs réponses soient faussées, je l'ai dissimulé à travers un exercice d'orthographe effectué par

² Cf. Annexe 1 : Fiches identité – EMC.

³ CF. Annexe 2 : Lettres au Père-Noël des CP et CE1.

les CE1⁴. Ils devaient compléter des phrases du type « *la femme fait les courses* », en utilisant l'adverbe qui leur semblait le plus juste entre « toujours », « souvent », « rarement », et « jamais ».

L'analyse statistique de ces données⁵ m'a ainsi permis de sélectionner les stéréotypes les plus prégnants chez mes élèves afin d'orienter les albums utilisés dans ma séquence.

Il en ressort que mes élèves ne semblent pas influencés par les couleurs traditionnellement dévolues aux hommes et aux femmes, puisque seulement deux filles disent aimer fortement le rose tandis que le bleu est mentionné de manière équitable entre les deux sexes (2 filles/2 garçons)⁶.

Concernant les jeux désirés par les élèves, on observe un écart important entre les filles et les garçons. En effet, les jouets « féminins » tels que les poupées, les Pet Shop ou encore les Barbie ne figurent que dans les listes de Noël des filles tandis que les jouets « masculins » comme les voitures et les circuits n'apparaissent que dans celles des garçons⁷.

Les jouets des enfants impactent leurs choix professionnels futurs. Les filles sont surreprésentées dans les métiers du soin et du social (3 filles souhaitent devenir coiffeuses contre 0 garçon) tandis que les garçons mentionnent davantage des métiers prestigieux (directeur), physiques (footballeur, agents de chantier) mettant en jeu des qualités tels que le courage et la loyauté (pompier)⁸.

Une différence importante a pu être relevée du côté des sports pratiqués par les élèves selon leur sexe. Si le foot est le sport pratiqué par la moitié des garçons de la classe, les activités artistiques telles que la danse ou la gymnastique dominent chez les filles (4 filles sur 10 au total)⁹.

Enfin, la répartition des tâches ménagères entre les hommes et les femmes n'est pas équitable. Si les femmes se voient traditionnellement attribuer des activités telles que le ménage ou la vaisselle (6 CE1 sur 10 interrogés disent que les femmes font toujours la vaisselle et le ménage, et souvent les courses¹⁰), les hommes

⁴⁴ Cf. Annexe 3 : Exercice d'orthographe – Répartition des tâches ménagères.

⁵ Cf. Annexe 4 : Graphiques des représentations initiales.

⁶ Cf. Annexe 4 : Couleurs favorites des élèves selon leur sexe.

⁷ Cf. Annexe 4 : Répartition des jouets désirés par les élèves selon leur sexe.

⁸ Métiers désirés par les élèves selon leur sexe.

⁹ Cf. Annexe 4 : Sports pratiqués par les élèves selon leur sexe.

¹⁰ Cf. Annexe 4 : Fréquence des tâches ménagères pour une femme.

dominant dans les activités physiques et valorisées. En effet, plus de la moitié des CE1 (8/10) estiment que les hommes travaillent toujours et la moitié qu'ils bricolent toujours¹¹. Ce sont les mêmes stéréotypes de genre que ceux que l'on retrouve dans la littérature de jeunesse : les femmes sont cantonnées à l'intérieur et à la sphère privée tandis que les hommes sont actifs, investissant l'espace public.

Au regard de tous ces stéréotypes, j'ai dû effectuer un tri en sélectionnant ceux qui étaient les plus ancrés chez mes élèves et qui impactaient le plus leur vie d'enfant. J'ai donc choisi de focaliser ma séquence autour des stéréotypes de genre dans le sport car contrairement aux jeux, qui sont pratiqués dans la sphère privée, ils ont un impact sur la vie de classe, notamment sur les jeux effectués dans la cour de l'école. Les stéréotypes affectant les tâches ménagères questionnent quant à eux la vie d'adulte des élèves. Ils seraient donc plus difficiles à évaluer et observer en classe et auront tout le temps d'être abordés dans leur parcours scolaire.

2.3. Les supports utilisés

L'analyse statistique des représentations initiales de mes élèves m'a ainsi permis de sélectionner des supports adéquats. Ces derniers permettent tous d'interroger les stéréotypes de genre présents dans les pratiques sportives. Je vais donc les présenter et expliquer en quoi ils sont pertinents pour aborder avec des élèves de cycle 2 la question de l'égalité filles-garçons.



Le support central de ma séquence est le roman d'Hubert Ben Kemoun intitulé *Le match Filles-Garçons*. Il raconte l'histoire d'une petite fille, Clarisse, et de ses deux copines, Lison et Emma, qui jouent tranquillement à la marelle ou au loup lors des récréations pendant que les garçons jouent au foot, jusqu'au jour où Clarisse récupère leur ballon qui a heurté Emma. Les garçons n'ont alors d'autre choix que de les affronter dans un match qui se révélera périlleux.

Le destin des élèves de l'école changera alors à jamais.

¹¹ Cf. Annexe 4 : Fréquence des tâches ménagères pour un homme.

Ce livre est intéressant pour plusieurs raisons. Tout d'abord, le lexique utilisé est simple et adapté à l'âge des élèves. D'autre part, il facilite leur identification. En effet, la situation représentée au début du roman coïncide avec celle des élèves de mon école : les garçons jouant au foot d'un côté, et les filles au loup et à la corde à sauter de l'autre. De même, les personnages ont leur âge ce qui leur permet de se mettre plus aisément à leur place. Enfin, cet album contre-stéréotypé permet de lutter contre les stéréotypes de genre et donc de promouvoir l'égalité filles-garçons. En effet, contrairement aux albums traditionnels, ce sont les filles qui tiennent le rôle principal et qui deviennent les héroïnes de l'histoire. Ainsi, il ouvre à la discussion et à la réflexion en posant des questions essentielles : les filles savent-elles et surtout peuvent-elles jouer au foot ? Le foot est-il un sport réservé aux garçons ?



Le second roman, *Philo mène la danse*, de Séverine Vidal, étudié en lecture suivie, complète le précédent. Il évoque l'histoire de Philippe surnommé Philo, un garçon de fin de primaire qui n'ose pas dire non à ses copains par peur d'être seul. Il se retrouve donc pour une nouvelle année engagé dans une équipe de foot alors qu'il déteste cela. Sa vie va être bouleversée suite à la rencontre de Lorette, la sœur d'un joueur de foot, et de son entrée en CM1. Sa maîtresse, mademoiselle Z, propose alors un projet de danse qui ne réjouit pas les autres garçons de la classe. Pourtant, la danse transformera Philo, le rendra heureux et le libérera du foot.

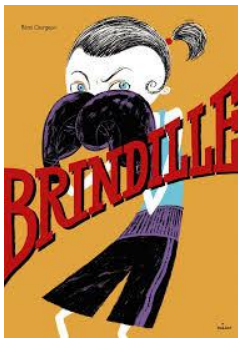
Cet album permet lui aussi de questionner les stéréotypes qui touchent le monde du sport. Peut-on être un garçon et aimer la danse ? Peut-on s'opposer à l'avis de sa famille et de ses copains pour faire ce que l'on aime ? L'identification des élèves est facilitée par le fait que les garçons de ma classe ont eu la même réaction que ceux de la classe de Philo à l'annonce d'une séquence de danse. Ce livre m'est donc apparu comme un bon moyen pour interroger leurs réactions et faire évoluer leurs représentations.

L'extrait de la bande annonce du film *Billy Elliot* de Stephen Daldry permet de prolonger le travail sur le roman *Philo mène la danse*. En effet, comme Philo, Billy se retrouve enfermé dans des désirs qui ne sont pas les siens : faire de la boxe



pour plaire à son père alors qu'il rêve de faire de la danse. Cependant, pour son père, la danse n'est pas une pratique pour les garçons. Il va alors suivre des cours en cachette jusqu'au jour où son père le surprend et l'interdit. Néanmoins, grâce aux encouragements de sa professeure de danse qui perçoit son talent, Billy va suivre son rêve et réussir à convaincre son père.

Une fois encore, cet extrait de film permet de questionner les élèves sur leur propre désir et d'engager des questionnements existentiels : vaut-il mieux suivre ses rêves ou suivre l'avis de sa famille ? Doit-on s'interdire de faire quelque chose seulement du fait de son sexe ?



Brindille, de Rémi Courgeon, est le dernier album abordé dans cette séquence en lecture offerte. Il nous relate l'histoire d'une jeune fille Pavlina nommée Brindille, qui se retrouve dans un monde d'hommes et de costauds. Pour échapper à son destin et à la corvée des tâches ménagères, elle décide de se mettre à la boxe.

Cet album offre la possibilité de questionner plusieurs stéréotypes de genre. D'une part, ceux qui touchent les pratiques sportives puisqu'il est peu commun de voir une jeune fille faire de la boxe. D'autre part, ceux qui concernent la répartition des tâches ménagères entre les hommes et les femmes. Ils soulèvent donc un ensemble d'interrogations qui favorisent la réflexion des élèves : Est-ce normal qu'une fille fasse tout à la maison ? Est-ce que parce qu'on est un homme, on ne peut pas participer aux tâches ménagères ? Est-ce juste ? Finalement, on peut se demander si les garçons et les filles sont égaux.

2.4. Descriptif de la séquence

La séquence¹² effectuée s'inscrit au croisement de plusieurs disciplines : le français, l'enseignement moral et civique et les arts plastiques de par la réalisation d'une affiche lors de la dernière séance. Elle s'articule autour de trois objectifs principaux que sont la sensibilisation des élèves aux stéréotypes de genre, la compréhension

¹² Cf. Annexe 5 : Séquence réalisée en classe.

de textes lus et/ou entendus, ainsi que la réalisation d'une affiche en faveur de l'égalité filles-garçons.

Elle se compose de dix séances, bâties autour du roman *Le match filles-garçons* d'Hubert Ben Kemoun, mis en réseau avec deux autres albums lus en lecture suivie : *Philo mène la danse* de Séverine Vidal et *Brindille* de Rémi Courgeon, ainsi qu'avec la bande annonce du film *Billy Elliot* réalisé par Stephen Daldry.

La première séance est dédiée à la découverte du roman. Elle a pour objectif principal d'amener mes élèves à questionner les activités pratiquées par les filles et celles pratiquées par les garçons dans la cour de l'école. Après une description d'une illustration présentant les personnages de l'histoire durant la récréation et une lecture du début de l'album ; les élèves sont amenés à lister les jeux pratiqués par les filles et les garçons de notre école afin de faire le parallèle avec ceux des personnages de l'histoire. Cette démarche a été envisagée afin de faire émerger plusieurs points communs entre le roman et la réalité tels que le foot pour les garçons et la corde à sauter pour les filles. Ce premier constat permettra par la suite d'échanger autour de cette segmentation des activités et d'y apporter des éléments de réponse.

La séance se clôture par la formulation d'hypothèses sur la suite de l'histoire. Hypothèses qui seront reprises par les CE1 lors de la deuxième séance en production d'écrit où il leur est demandé d'écrire la suite de l'histoire.

La troisième et la cinquième séance sont consacrées aux CE1. Elles sont réalisées lors de séances de français. Le but est de travailler avec eux la lecture et plus précisément la lecture dialoguée ; les CP étant encore dans le décodage. Elles leur permettront de théâtraliser des extraits du roman afin d'en faire la lecture aux CP lors des séances suivantes. J'ai choisi ce dispositif afin de motiver mes élèves et de faciliter l'entrée dans la lecture pour ceux qui sont plus en difficulté. Leurs prestations sont ainsi valorisées et la lecture n'apparaît pas comme une pratique effectuée exclusivement par l'enseignante.

La quatrième séance est destinée à l'étude de la dispute entre Clarisse et Mattéo. Après une lecture réalisée par les élèves de CE1, puis par moi-même, nous

débattons et discutons du comportement de Mattéo qui refuse de laisser Clarisse jouer au foot sous prétexte qu'elle est une fille : « *T'es une fille, tu joues pas au foot* ». La centration sur ce personnage permet d'élargir sur la question puis la définition des stéréotypes de genre qui impactent nos attitudes, notamment nos pratiques sportives. Un travail¹³ peut ainsi être effectué en étude de la langue autour du féminin et du masculin des activités sportives afin de mettre en évidence certaines régularités (féminin en -euse / masculin en -eur) et certains points communs (un/une judoka). L'objectif est d'amener mes élèves à constater que tout le monde peut pratiquer tel ou tel sport, quel que soit son sexe. Cette réflexion est prolongée lors de la sixième séance grâce à l'étude du comportement de Jules, le copain de Clarisse, qui s'oppose aux autres garçons du fait de leur attitude sexiste.

La septième séance permet à mes élèves d'interroger leurs propres réactions en les mettant face au dilemme des personnages du roman : « que feriez-vous à la place des garçons ? Accepteriez-vous de jouer au foot avec les filles ou refuseriez-vous ? Pourquoi ? ». Un débat peut ainsi être mené, ce qui me permet d'évaluer la persistance ou non des stéréotypes du côté des garçons. Celle du côté des filles sera analysée lors de la séance suivante. En effet, après avoir lu la fin du roman, discuté ensemble de l'issue du match et constaté une évolution dans les comportements des filles et des garçons, ces derniers jouant désormais ensemble, chacun sera amené à se projeter dans cette situation et à se remettre en question. La question suivante sera ainsi posée aux élèves : « Et vous, seriez-vous prêts à jouer à un jeu traditionnellement réservé aux filles et aux garçons pendant la récréation : les filles au foot et les garçons à la corde à sauter ? ». Chacun peut donc y répondre librement et donner son propre avis tout en interrogeant son mode de vie. En parallèle, je les ai observés sur le temps des récréations pour constater ou non une évolution.

C'est lors de la neuvième séance que se déroule la discussion finale ; me permettant d'évaluer l'évolution des représentations de mes élèves en comparant leurs propos à ceux évoqués lors du débat de la première séance. L'ensemble des livres abordés en lecture suivie sont disposés au centre de la discussion (en forme

¹³ Annexe 7 : Fiche - féminin/masculin des sports.

de cercle) comme le préconise Edwige Chirouter. Cette discussion est introduite dans un premier temps par l'étude de l'affiche puis de la bande annonce du film *Billy Eliot*. Comme Philo (*Philo mène la danse*), Billy a un père qui refuse au départ qu'il fasse de la danse car c'est une activité « réservée » aux filles. Les élèves ont ainsi été amenés à donner leur avis sur cette position et à débattre autour de plusieurs questions : « vaut-il mieux suivre ses rêves ou suivre les volontés de sa famille ? », « Peut-on s'interdire de faire quelque chose seulement du fait de son sexe ? », « Y-a-t-il des sports pour les filles et des sports pour les garçons ? ». L'ensemble de ces interrogations ont débouché sur la problématique de l'égalité entre les filles et les garçons et ont permis de clôturer cette séquence par la réalisation d'une affiche en faveur de l'égalité entre les deux sexes. Afin d'évaluer si les représentations de mes élèves ont évolué ou non, une comparaison de leurs propos lors des discussions de la première et de la neuvième séance sera établie.

3. Les résultats

Afin d'évaluer si cette séquence a eu, ou non, un impact sur les représentations et les comportements de mes élèves, nous examinerons et comparerons dans un premier temps des extraits des discussions à visée philosophique de la première et de la neuvième séance¹⁴. Ces données seront ensuite complétées par l'analyse des observations recueillies tout au long de l'étude.

3.1. Analyse des discussions à visée philosophique

Les propos de mes élèves sont examinés sous le prisme de mes deux premières hypothèses de recherche qui sont les suivantes :

- La littérature de jeunesse, par l'intermédiaire de discussions à visée philosophique, peut aider mes élèves à prendre conscience de l'existence de stéréotypes de genre.
- Les albums de jeunesse peuvent les aider à avoir un esprit critique face aux stéréotypes.

J'ai choisi ces hypothèses car elles sont complémentaires et supposent un degré différent d'intériorisation des stéréotypes de genre. La première présuppose que les élèves ont conscience de l'existence de normes pour autant considérées tout à fait normales et naturelles, tandis que la seconde illustre une certaine prise de recul face à ces codes qui peuvent être néfastes pour l'individu, allant à l'encontre de sa liberté.

3.1.1. Première séance

La première discussion a été compliquée. Elle a duré seulement une quinzaine de minutes, contre 38 minutes lors de la discussion finale. De plus, j'ai pu observer une résistance inhabituelle du côté de mes élèves qui ne reflète pas la réalité.

En effet, comme on le voit ci-dessous, une fille affirme jouer au foot, ce qui sera ensuite annoncé par d'autres filles de la classe. Or, les garçons, et moi-même intérieurement, sont plutôt surpris par cette déclaration. Ils s'y opposent même car

¹⁴ Cf. Annexe 8 : Discussions à visée philosophique.

ils ne l'ont jamais vu jouer au foot à l'école. Cependant, il est important de questionner cette affirmation. Quand les filles disent qu'elles jouent au foot, où cela se passe-t-il? Veulent-elles simplement dire qu'elles jouent au ballon ? Il aurait donc été intéressant d'approfondir cet échange.

D : Le foot c'est pour tout le monde parce que moi aussi je joue au foot.

Plusieurs garçons : Non on t'a jamais vue !

PE : Alors pourquoi tu ne joues pas à l'école ?

D : A l'école c'est dur parce qu'une fois je me suis fait mal.

PE : D'accord, et est-ce que les garçons de l'école t'empêchent de jouer au foot ?

D : Non.

Plusieurs éléments peuvent expliquer la brièveté de la discussion.

Tout d'abord, les discussions à visée philosophique sont un nouveau dispositif, jamais pratiqués auparavant par mes élèves. Ils avaient donc beaucoup d'informations à enregistrer lors de la première séance tant du point de vue des règles que du déroulement, et pouvaient être intimidés par la prise de parole en grand groupe.

D'autre part, les discussions ou débats sont un exercice difficile nécessitant argumentation et justification. Or, ce sont des compétences à construire tout au long des cycles 2 et 3. Certains élèves produisaient ainsi des phrases courtes malgré un étayage de la part de l'enseignante et n'allaient donc pas au bout de leur pensée ce qui rend difficile l'analyse de leurs propos. En voici deux exemples lorsqu'il leur est demandé pourquoi aucun garçon de la classe n'a mentionné la danse ou la gymnastique comme étant leur sport préféré sur les fiches identités :

N : Moi j'aime pas la danse.

PE : Pourquoi ?

N : Parce que j'aime pas.

J : Parce que c'est nul.

Bien qu'il y ait eu quelques obstacles à la discussion, plusieurs stéréotypes ont pu être relevés lors de la première séance. Nous allons dans un premier temps les analyser puis nous verrons s'ils persistent à la fin de la séquence.

De manière générale et ce dès le début de la discussion, les élèves évoquent implicitement l'idée d'une catégorisation des activités en fonction du sexe des individus, comme le suggèrent les propos suivants :

A : Parce que peut-être les filles ça aime rester entre filles.

P : Peut-être que les filles n'ont pas envie de jouer au foot.

PE : Pourquoi ?

P : Peut-être qu'elles préfèrent faire des trucs entre filles des trucs de filles quoi.

Or, ce processus de catégorisation préside aux stéréotypes. Nous retrouvons ici l'idée selon laquelle il y aurait les filles d'un côté et les garçons de l'autre c'est-à-dire qu'il existerait des « trucs » réservés aux filles et des « trucs » réservés aux garçons. Nous pouvons néanmoins nous demander ce que cache cette désignation. Les élèves parlent-ils ici de jeux ? de sports ? Si oui, desquels ?

Certains stéréotypes de genre apparaissent plus distinctement, notamment ceux liés aux pratiques sportives. Lorsque l'on analyse les échanges suivants, certains sports tels que le foot seraient plutôt dédiés aux garçons tandis que d'autres comme la danse renverraient plutôt aux filles.

G : Parce qu'elles n'aiment pas forcément le foot. Elles préfèrent peut-être un autre sport plus de filles.

P : Peut-être parce que les garçons ne veulent pas porter un tutu (*rires*).

A : Beurk.

M : Parce que déjà le foot c'est un Je ne vais pas dire que c'est pour les garçons parce que tout le monde peut y jouer mais les garçons déjà préfèrent plus le foot que les filles.

J : Parce qu'en fait, si on joue au foot c'est pour les garçons.

Cette affirmation est portée majoritairement par les garçons, mais existe également chez les filles bien qu'elles essaient de nuancer davantage leurs propos. En effet, M. évoque l'idée d'une préférence d'activité selon le sexe de la personne mais qui va pourtant dans le sens des stéréotypes. L'inexplicabilité de cette préférence confirme l'intériorisation de ces stéréotypes par mes élèves comme en témoigne l'exemple suivant :

A : Peut-être que c'est la loi qui l'a décidé.

PE : Tu penses qu'il existe une règle qui dit que le foot c'est pour les garçons ?

A : Bah oui.

A. pense ainsi que le fait que le foot soit réservé aux hommes est naturel, inscrit dans la loi. C'est donc déterminé à l'avance. On ne peut pas agir dessus. En ressort ainsi l'idée d'un fatalisme, produit de l'intériorisation des stéréotypes, que ma séquence vise à combattre. En effet, cette intériorisation est dangereuse puisqu'elle génère une auto-censure selon les termes de Michèle Babillot et la peur du regard d'autrui lorsqu'on ne suit pas la norme.

E : Moi j'aime bien jouer au foot mais j'ai peur de me faire ridiculiser.

J : Moi je veux pas danser devant les autres. Je veux pas avoir honte.

Mes élèves refusent ainsi de réaliser certaines activités du fait de leur connotation féminine ou masculine. Il est donc important de déconstruire ces stéréotypes car ils deviennent un outil de discrimination entre les deux sexes. Comme mentionné dans une première partie, Marie Duru-Bellat et Brigitte Marin évoquent le poids du regard de l'autre, inducteur de certaines décisions. Ainsi, « les jeunes tentés par des choix non conformes s'exposent à des « coûts » psychologiques spécifiques, et les

spécialistes décrivent les contorsions identitaires des filles et des garçons « déviants » » (Duru-Bellat et Marin-Porta, 2009, p. 9).

Par ailleurs, comme il est mentionné dans la littérature de jeunesse, les garçons sont décrits sur un mode actif tandis que les filles préfèrent des activités plus statiques, fournissant moins d'efforts (Anne Dafflon Nouvelle, 2006).

M : Peut-être qu'elles n'aiment pas bouger pour aller chercher le ballon.

J : Le sport c'est pour les garçons.

PE : Et les filles jouent à quoi alors ?

J : Et les filles, elles jouent à par exemple euh (*pas de réponse*).

A : J'aime pas la danse car je préfère les activités sportives et pas les activités lentes.

PE : Vous pensez que la danse ne bouge pas ?

A : Si mais en fait j'ai pas envie de faire de la danse car c'est trop ennuyeux de rester comme ça (*prend une position statique, les bras le long du corps*), et je ne peux pas bouger.

Enfin, en plus d'être dynamiques donc fortement valorisés, les garçons sont également empreints d'un certain nombre d'attributs « masculins » (Woodhill et Samuels, 2004) qui figurent dans les albums de jeunesse traditionnels tels que le courage et l'agressivité, alors que les filles sont plus douillettes, « fragiles » et « sensibles » puisqu'elles ont peur de se faire mal comme le dit la petite E.

E : Parce que le foot fait mal. Elles ont peur de se prendre un ballon dans la tête.

Ces divers extraits témoignent ainsi du fait que mes élèves sont prisonniers d'un certain nombre de stéréotypes de genre en ce début de séquence, ce qui va bien dans le sens des résultats de la phase de recueil des représentations initiales.

3.1.2. Discussion finale

Lorsque l'on compare les paroles des élèves au cours de la première et de la dernière séance, on note une véritable évolution tant d'un point de vue quantitatif, de plus en plus d'élèves participent aux échanges, que qualitatif. En effet, les prises de parole sont plus longues, construites et moins imprégnées de stéréotypes.

Ainsi, contrairement à la première discussion, les stéréotypes de genre liés aux pratiques sportives ont disparu. La danse n'apparaît par exemple plus comme un sport typiquement féminin comme l'illustre l'intervention d'A. à propos de la description de l'affiche du film Billy Elliott :

A : Il croyait que s'il allait à la danse, il se ferait des copains.

PE : Ah oui ... il pensait qu'il y aurait des garçons.

De même, à la fin de la séquence de danse, tous les élèves étaient contents d'eux et de leur prestation. Lorsque je leur ai demandé combien ont finalement aimé faire de la danse, la plupart des mains se sont levées. Étonnamment, alors que la moitié des garçons avaient quelques réticences au début de la séquence, tous ont finalement apprécié cette pratique et ce sont quelques filles, plus timides, qui ont dit avoir moins aimé.

Filles et garçons affirment désormais que tous les sports peuvent être pratiqués par les deux sexes.

M : Moi je répondrais que non, qu'il n'y a pas de sports pour filles et qu'il n'y a pas de sports pour les garçons.

P : Moi je suis d'accord avec M. parce qu'il n'y pas de sports pour les filles et les garçons. Il y a des sports pour tout le monde.

P : Moi je pense que le sport c'est pour les garçons et les filles. Il n'y a pas d'importance.

Le sport n'apparaît donc plus comme une activité masculine.

Néanmoins, les élèves n'étaient pas forcément d'accord concernant la répartition des jouets selon le sexe de l'individu, stéréotype qui n'a pas été directement étudié au cours de cette séquence. Ainsi, lorsqu'un garçon a osé dire que les poupées étaient pour les filles et les voitures pour les garçons ; les autres garçons de la classe ont immédiatement réagi.

A : Oui. Les poupées c'est pour les filles

A : Non !

A : et les voitures c'est pour les garçons. Les peluches c'est pour les filles et ...

N : Mais non c'est pour tout le monde !

N : Je ne suis pas d'accord avec A. parce que y'a des garçons qui jouent aux poupées et aux peluches.

N : Je ne suis pas d'accord avec A. parce que les peluches c'est pour filles/garçons.

PE : Et il y a d'autres jouets qui sont pour les garçons et pour les filles ?

N : Oui, les voitures ! Ma sœur joue avec moi aux voitures.

La prise de parole d'E. est confuse car on voit bien qu'elle veut s'opposer aux propos de A., mais elle suggère tout de même inconsciemment l'existence de jeux de garçons et de jeux de filles.

E : Moi non plus je ne suis pas d'accord avec A. Je joue bien aux voitures ou au foot. Je peux jouer à des jeux de garçons et quand j'ai envie, je peux jouer à des jeux de filles.

Ces réactions sont intéressantes et témoignent de l'impact de la séquence sur l'évolution des représentations de mes élèves. Bien qu'il soit difficile, voire impossible, de supprimer des stéréotypes ancrés dans leur culture et leur univers familial, mes élèves savent désormais qu'ils existent et sont capables d'en débattre ; ce qui n'était pas le cas auparavant. C'est la raison pour laquelle, nous pouvons en

déduire que **la première hypothèse, selon laquelle la littérature de jeunesse, par l'intermédiaire de discussions à visée philosophique, peut aider mes élèves à prendre conscience de l'existence de stéréotypes de genre, est validée.**

De plus, mes élèves ont pris du recul face à ces stéréotypes et défendent désormais l'idée qu'on ne peut pas interdire à quelqu'un de faire quelque chose seulement du fait de son sexe.

M : Moi je lui dirais que j'ai le droit de faire que je veux et que c'est mes envies.

M : Moi je répondrais que non, qu'il n'y a pas de sports pour filles et qu'il n'y a pas de sports pour les garçons. Les filles ont le droit par exemple de jouer au basket, au foot. Elles ont le droit de jouer à tous les jeux qu'elles veulent et on n'a pas le droit de leur interdire. Et les garçons c'est pareil s'ils veulent jouer à la danse où à quelque chose d'autre **on n'a pas le droit de les empêcher.**

Les individus sont donc libres de faire ce qu'il leur convient, libres de suivre ou non leurs envies. Comme le dit A. ci-dessous, « il n'y a pas de raison » de leur interdire.

A : Bah non parce que il y a pas de raison de dire que ça c'est pour les filles et ça c'est pour les garçons.

S'il n'y a pas de raison, c'est que c'est inexplicable donc ce garçon a très bien intériorisé l'idée selon laquelle tout individu est libre de ses choix, peu importe le regard d'autrui.

Ainsi, ils affirment en majorité qu'il vaut mieux suivre ses rêves que suivre l'avis de sa famille ; bien que certains, plus prévoyants, nuancent un peu leurs propos (cas de G et de E) :

P : Moi je suivrais mes rêves.

G : Moi je dirais un peu des deux car des fois on doit écouter nos parents et des fois on peut suivre ses envies et les parents disent oui.

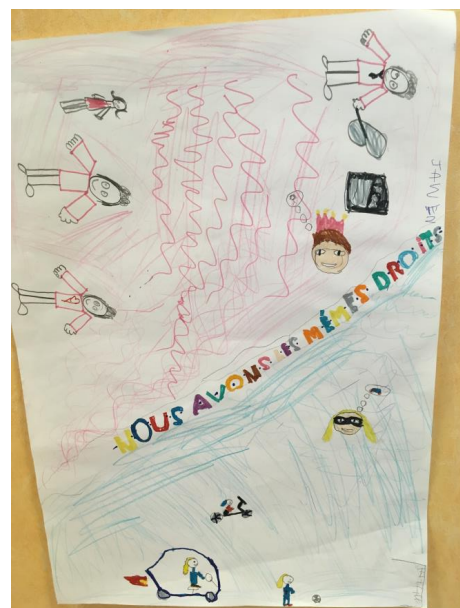
E : Moi si mes parents voulaient m'obliger à faire de la gym et que moi je voudrais faire du tennis je leur dirais : « non vous ne m'inscrivez pas. Si vous m'inscrivez et que je n'aime pas ça, c'est pas très raisonnable. Je dois suivre mes envies. Si je serais dans cette situation là je suivrais mes envies et pas celles des autres.

E : Moi je dirais un peu des deux. On n'est pas obligé de faire ce qu'ils nous disent de faire comme les filles font de la danse et les garçons de la boxe.

Enfin, la réalisation d'affiches pour promouvoir l'égalité filles-garçons lors de la dernière séance a été révélatrice d'une avancée de la réflexion de mes élèves à ce sujet. Cela s'est d'abord vu dans les slogans qu'ils ont proposés tels que « Être une fille ou un garçon, c'est pareil ! », « Nous sommes libres de nos choix ! », ou encore « Nous avons les mêmes droits ». Par ces slogans, mes élèves ont réussi à synthétiser tous les éléments dont nous avons débattus au fil des séances précédentes et à formuler l'idée majeure que je voulais qu'ils construisent au cours de cette séquence, ce qui est un signe d'un développement de leur esprit critique. Contrairement à ce qui été initialement prévu, chaque groupe a pu choisir le slogan qui lui plaisait le mieux, comme tous les élèves n'étaient pas d'accord.

D'autre part, les affiches réalisées par groupe illustrent également cette avancée. En effet, si nous analysons plus précisément deux de ces affiches, plusieurs éléments en ressortent.

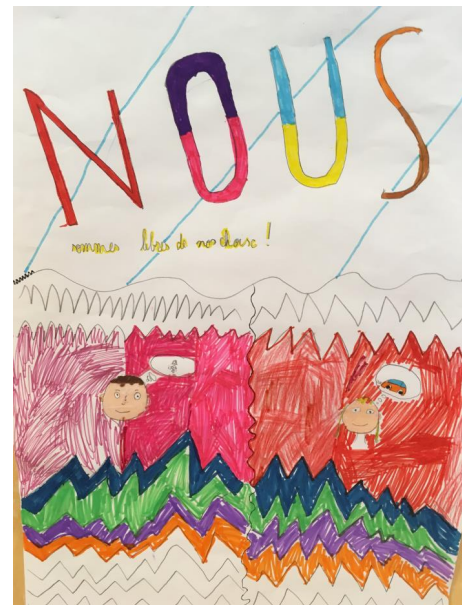
Sur la première affiche¹⁵ comme sur la seconde, le choix des couleurs est justifié : contrairement aux stéréotypes de genre, les personnages masculins sont représentés dans le rose et les personnages féminins dans le bleu ou le rouge. Les garçons sont vêtus d'un pullover rose. L'un d'entre eux porte également une couronne rose et rêve de jouer à la poupée. Les filles quant à elles sont représentées avec des caractéristiques masculines comme la voiture, une manette de jeux vidéos



¹⁵ Annexe 9 : Affiches en faveur de l'égalité filles-garçons.

et un masque de super-héros ou encore la volonté de jouer au football.

Ces éléments se retrouvent sur la seconde affiche avec l'idée qu'un petit garçon souhaiterait jouer à la poupée et qu'une petite fille aimerait jouer à la voiture, jeux traditionnellement réservés au sexe opposé. Les petites bulles présentent notamment dans les bandes dessinées, indiquent que nous entrons dans la pensée des personnages ce qui pose une double question : ces personnages pensent intérieurement à ces jouets mais oseraient-ils s'afficher extérieurement avec eux ? De même, ces enfants représentés ne sont-ils finalement pas un moyen de transposer les envies de mes élèves qui ne sont pas forcément assumées dans leur vie quotidienne ?



Ces affiches sont donc révélatrices d'un cheminement intellectuel mais laisse tout de même certaines questions en suspens.

Au vu de ces résultats, nous pouvons en déduire que **mes élèves ont développé leur esprit critique face aux stéréotypes et valider la seconde hypothèse**. Cependant, il est important de garder à l'esprit que ces données ont été recueillies dans un instant T et que tous les élèves ne se sont pas forcément exprimés à ce sujet.

3.2. Observations au cours de la séquence

Afin d'évaluer ma dernière hypothèse de recherche postulant que l'étude d'albums de jeunesse peut avoir un impact sur l'ambiance de classe et la répartition des rôles, je vais m'appuyer sur un certain nombre d'observations recueillies durant les temps de classe, et de récréation.

Sur les temps de classe, une légère amélioration est observée. En effet, lors de la mise en rang, les élèves se mélangent désormais plus facilement et acceptent d'être avec un pair de sexe opposé bien que certains restent tout de même entre eux. Le placement dans la classe ne peut être évalué car il a été

modifié. J'ai choisi au début de la période 3, de mélanger les élèves afin de créer une cohésion de groupe et de les familiariser à une certaine mixité.

Cela a eu un impact sur les travaux de groupe. Une certaine hétérogénéité s'est en effet créée puisque soit les élèves se mettent avec leurs voisins donc un pair de sexe opposé, soit se mélangent lorsque la constitution des groupes est totalement libre. Cela a par exemple été le cas en danse ou lors de la réalisation des affiches pour lutter contre les inégalités entre les filles et les garçons. Les élèves devaient former des groupes de 6 ou de 4. La seule contrainte donnée, était d'équilibrer les groupes afin qu'il y ait dans chacun le même nombre de CP que de CE1. Ils ont automatiquement constitué des groupes hétérogènes mélangeant les filles et les garçons même si la constitution n'était pas toujours paritaire.

Cependant, ces constats sont plus mitigés et minimes lors des temps de pauses. Durant les récréations, j'ai pu observer quelques filles se risquer à jouer au football ou au basket mais cela n'est arrivé qu'une ou deux fois, hormis pour une élève de ma classe qui y joue régulièrement. De même, pendant les « anims du midi », les filles demeurent sur les ateliers manuels tandis que les garçons dominent dans les activités sportives. Les ateliers proposés changeant chaque semaine, j'ai tout de même constaté que beaucoup de garçons de ma classe ont participé à des activités de danse, ce qui n'aurait peut-être pas été le cas auparavant.

Pour conclure, l'ambiance de classe a bien été impactée par cette séquence mais les rôles restent encore trop sexués lors des temps libres des élèves pour considérer que la troisième hypothèse soit valide. D'autre part, il serait pertinent de mesurer cet impact sur le long terme afin d'observer si le changement opéré se maintient ou s'il s'estompe dans la durée. **Ces résultats ne nous permettent donc de valider que partiellement la dernière hypothèse.**

4. Limites

Comme toute expérimentation, cette dernière présente un certain nombre de limites qu'il est important de mentionner et de garder à l'esprit afin de prendre du recul face aux résultats obtenus.

Une des premières limites réside, comme nous venons de le dire, dans la **temporalité** de cette étude. En effet, face à l'ancrage important des stéréotypes de genre dans notre culture et dans chacun de nous, il est important d'effectuer un travail sur le long terme pour obtenir des changements effectifs et durables dans les comportements de chacun. C'est pourquoi, cette thématique doit faire l'objet d'une réflexion et d'échanges tout au long de la scolarité des élèves. Je souhaitais ainsi observer le comportement de mes élèves jusqu'à la fin de l'année scolaire mais le contexte actuel de crise sanitaire ne me l'a malheureusement pas permis.

Tous les stéréotypes n'ont donc pas disparu et resurgissent lorsque les élèves ne perçoivent pas l'objectif de l'enseignante. Ainsi, lorsqu'ils étudient l'affiche du film *Billy Elliott*, ils pensent effectuer un travail purement descriptif. Ils ne voient pas le lien avec les stéréotypes et l'observation d'un garçon avec des gants de boxe au milieu d'un cours de danse classique en fait inconsciemment resurgir. En voici quelques exemples :

M : Ça se voit qu'il se dit « mais qu'est-ce que je fais là ? ».

PE : À ton avis, pourquoi ?

M : Il est en train de dire dans sa tête « je ne suis que avec des filles », « elles ne font que de parler », « les filles c'est des pipelettes ».

PE : Les filles sont pipelettes ça c'est un gros stéréotype aussi. Il y a des garçons qui sont aussi bavards. Mais tu as raison, il a l'air d'être un peu surpris.

P : Si ça se trouve il voulait faire de la boxe, sauf qu'il s'est trompé d'endroit.

E : Il est peut-être là par erreur.

Cela suggère l'idée d'un **contrat didactique** qui s'est tissé entre les élèves et l'enseignante. Les réponses obtenues lors de la discussion finale sont donc à nuancer car elles peuvent être biaisées par la volonté de plaire à l'enseignante.

Une autre limite se situe dans **l'objet d'analyse** de cette étude. En effet, les propos des élèves lors des discussions à visée philosophique ont été choisis comme support d'étude ce qui écarte d'emblée les petits parleurs au profit des grands parleurs, plus à l'aise à l'oral et face à ce nouveau dispositif. La parole de tous les élèves n'a donc pas été recueillie.

Enfin, il est important de faire preuve d'une honnêteté intellectuelle. La totalité des entretiens n'a pas été retranscrite. J'ai dû effectuer un **tri** et par conséquent prendre les propos les plus pertinents par rapport à mon objet d'étude. Mes élèves n'ont donc pas que des stéréotypes. Voici, par exemple quelques réponses neutres, dénuées de stéréotypes :

M : Les filles n'ont peut-être pas envie de jouer au foot.

PE : Pourquoi ?

M : Bah Parce que c'est leurs envies.

M : Bah non un garçon ça peut faire de la danse sans mettre un tutu.

Par conséquent, il est primordial de garder toutes ces données à l'esprit pour ne pas tirer de conclusions hâtives.

Conclusion

Cette recherche avait pour vocation de répondre à un enjeu sociétal et éducatif majeur qui est celui de l'égalité hommes/femmes par la prévention et la sensibilisation d'élèves de début de cycle 2 à cette thématique. Nous cherchions à démontrer dans quelle mesure la littérature de jeunesse, par l'intermédiaire de discussions à visée philosophique, permet de lutter contre les stéréotypes de genre et ainsi de contribuer à l'égalité hommes/femmes.

En s'appuyant sur les travaux de Michel Tozzi et d'Edwige Chirouter, nous avons confirmé que les albums de jeunesse constituaient un support d'échanges pertinent non seulement pour sensibiliser les élèves aux stéréotypes de genre, mais aussi pour développer leur esprit critique vis-à-vis de leurs représentations souvent erronées. Néanmoins, une mutation profonde des comportements et attitudes de chacun ne peut être envisagée que sur le long terme afin de pallier l'ancrage des stéréotypes ; croyances collectives et culturelles pouvant être néfastes et pour autant primordiales à l'être humain afin de comprendre le monde qui l'entoure.

Il apparaît donc important d'étudier la problématique de l'égalité hommes/femmes tout au long de l'année, et ce de manière transdisciplinaire et graduelle, pour espérer déconstruire progressivement les représentations de chacun, tout en adaptant les supports utilisés à l'âge et à la culture de nos élèves. Un travail de coéducation avec la famille est en ce sens crucial, pour assurer une continuité des apprentissages et des actions menés dans le cadre scolaire et les transposer à la sphère privée.

De même, tel qu'il est mentionné dans le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation, les enseignants doivent « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » ce qui suppose d'une part de sensibiliser les élèves à cette thématique, et d'autre part de veiller à leur positionnement professionnel et d'interroger leur pratique pour ne pas être eux même vecteurs de stéréotypes dont ils seraient porteurs¹⁶. Cette recherche m'a ainsi enrichie personnellement et professionnellement me permettant de développer mon esprit critique face à la littérature proposée aux élèves et d'interroger ma posture professionnelle.

¹⁶ Cf. Partie théorique – 1.2.3. Des acteurs multiples.

Bibliographie

Allport G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA : Addison-Wesley

Code de l'éducation, Articles L. 121-1, L. 311-4, L. 312-17.1, Article L. 721-2.

Ashton, E. (1983). Measures of play behavior : the influence of sex-role stereotyped children's books. *Sex Roles*, (9), p 43-47.

Ben Kemoun, H. (2016). *L'année de Clarisse – Le match Filles-Garçons*. Paris : Rageot.

Benoit, T., et Nadaud, D. (2016). *Idées reçues sur l'égalité entre les femmes et les hommes* (vol.I). Paris : le Cavalier bleu.

Brenman, G., Finn, J. et al. (producteurs), Daldry, S. (réalisateur) et Hall, L. (scénariste). (2000). *Billy Elliot* [Film cinématographique]. Grande-Bretagne : BBC Films, Tiger Aspect Pictures, Working Title Films Distribution.

Chirouter E., et Tozzi M. (2007). *Lire, réfléchir et débattre à l'école: La littérature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques*. Paris: Hachette

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

Courgeon, R. (2012). *Brindille*. Toulouse : Milan.

Daréoux, É. (2007). Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants. *Empan*, 65(1), 89-95. doi:10.3917/empa.065.0089.

Dafflon Nouvelle, A. (2006). Littérature enfantine : entre images et sexisme. Dans A. Dafflon Nouvelle (dir.), *Filles-garçons : socialisation différenciées ?* (p. 303-324). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

- De Beauvoir, S. (1949). *Le Deuxième sexe*. (vol. I). Paris : Gallimard.
- Doraï, M. K. (1988). Qu'est-ce qu'un stéréotype?. *Enfance*, 41 (3-4), 45-54.
- Dufays, J.-L. (1994). Stéréotype et littérature : l'inéluctable va-et-vient. Dans A. Goulet (dir.), *Le Stéréotype : Crise et transformations* (p. 78). Caen : Presses universitaires de Caen.
- Duru-Bellat, M. (2009). Les ambivalences de la mixité scolaire. Dans Duru-Bellat M. et Marin-Porta B (dir.), *La mixité à l'école : Filles et garçons*. (1^e éd., vol. 1, p. 44-53). Champs-sur-Marne : CRDP de l'académie de Créteil.).
- Gianini Belotti, E. (1973). *Du côté des petites filles*. Paris : Des femmes.
- Lalanne A., et Dagognet F. (2004). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*. Issy-les-Moulineaux: E.S.F.
- Leyens, J.-P. (1983). *Sommes-nous tous des psychologues ? Approche psychosociale des théories implicites de personnalité*. Bruxelles : Mardaga.
- Leyens, J.-P., Yzerbyt, V. Y. et Schadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Bruxelles : Mardaga.
- Lippman W. (1922). *Public Opinion*. New York : Harcourt.
- Ochman, J. M. (1996). The effects of no-gender-role stereotyped, same-sex role models in storybooks on the self-esteem of children in Grade Three. *Sex Roles : A Journal of Research*, 35 (11-12), 711-736.
- Raoux-Daumas, M. (2002). Discussion philosophique et éducation à la citoyenneté. Dans M. Tozzi (dir.), *La discussion philosophique à l'école primaire : Pratiques, formations, recherche* (vol. 1, p. 135-143). Montpellier : Centre régional de documentation pédagogique du Languedoc-Roussillon.
- Stoller, R. (1972). *Recherches sur l'identité sexuelle* (traduit par M. Novodorsqui).

Paris : Gallimard.

Turin, A. (2004). Promouvoir la mixité culturelle dans l'éducation des enfants.
Diversité, Ville, Ecole, Intégration, (138), p 39-46.

Vidal, S. (2010). *Philo mène la danse*. Vincennes : Talents Hauts.

Woodhill, B. M., et Samuels, C. A. (2004). Desirable and Undesirable Androgyny :
A Prescription for the Twenty-First Century. *Journal of Gender Studies*, 13(1),
15-28.

Sitographie

- Conseil de l'Europe. (2019). *Lutter contre les stéréotypes de genre et le sexisme*.
Repéré à <https://www.coe.int/fr/web/genderequality/gender-stereotypes-and-sexism>)
- Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance. (2018). *Filles et garçons : sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*.
Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/MDE/33/1/depp-ni-2018-filles-et-garcons_906800-2_1003331.pdf
- Ministère de la Culture. (2018). *À l'école des arts et de la culture de 3 à 18 ans*.
Repéré à <https://www.culture.gouv.fr/Presse/Dossiers-de-presse/A-l-ecole-des-arts-et-de-la-culture-de-3-a-18-ans>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (02/2013). *Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif 2013-2018*. Repéré à https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=67018
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (07/2013). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*.
Repéré à https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (26/03/2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*.
Repéré à https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940
- Ministère de l'Éducation Nationale. (26/07/2018). *Programme d'enseignements : Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4) : modification*. Repéré à https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=132987

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (09/2018). *L'égalité des filles et des garçons : les enjeux de l'égalité filles-garçons*. Repéré à <https://eduscol.education.fr/cid46856/les-enjeux-de-l-egalite-filles-garcons.html>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2019). *Égalité des filles et des garçons*. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html>

Annexes

Annexe 1 : Fiches identité - EMC

Annexe 2 : Lettres au Père-Noël

Annexe 3 : Exercice d'orthographe – Répartition des tâches ménagères

Annexe 4 : Graphiques des représentations initiales des élèves

Annexe 5 : Séquence réalisée en classe

Annexe 6 : Illustration pages 6-7

Annexe 7 : Fiche - féminin/masculin des sports

Annexe 8 : Discussions à visée philosophique

Annexe 9 : Affiches en faveur de l'égalité filles-garçons

Annexe 1 - Fiche identité EMC

Version pour les garçons

Mon prénom :

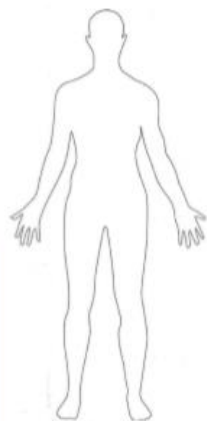
Qui suis-je ?

Ma couleur préférée :



Ma plus tard :

Mon sport favori :



Mes jouets préférés :

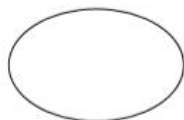
Mon futur métier :

Version pour les filles

Mon prénom :

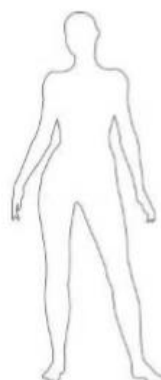
Qui suis-je ?

Ma couleur préférée :



Ma plus tard :

Mon sport favori :



Mes jouets préférés :

Mon futur métier :


Exemples de fiches complétées par les élèves

Fille


Mon prénom : [redacted]

Qui suis-je ?

Ma couleur préférée :




Mon sport favori :



danse

Ma plus tard :



Mon futur métier :

Coiffeuse

Mes jouets préférés :


les barbie, de la corde à sauter, des lego!

Garçon


Mon prénom : [redacted]

Qui suis-je ?

Ma couleur préférée :




Mon sport favori :




course
foot

Ma plus tard :

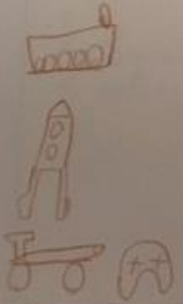


Mon futur métier :



pompier

Mes jouets préférés :



billes
vaisseau spatial
voiture
télécommande

Annexe 2 - Lettres au Père Noël

Lettres des CP

Fille

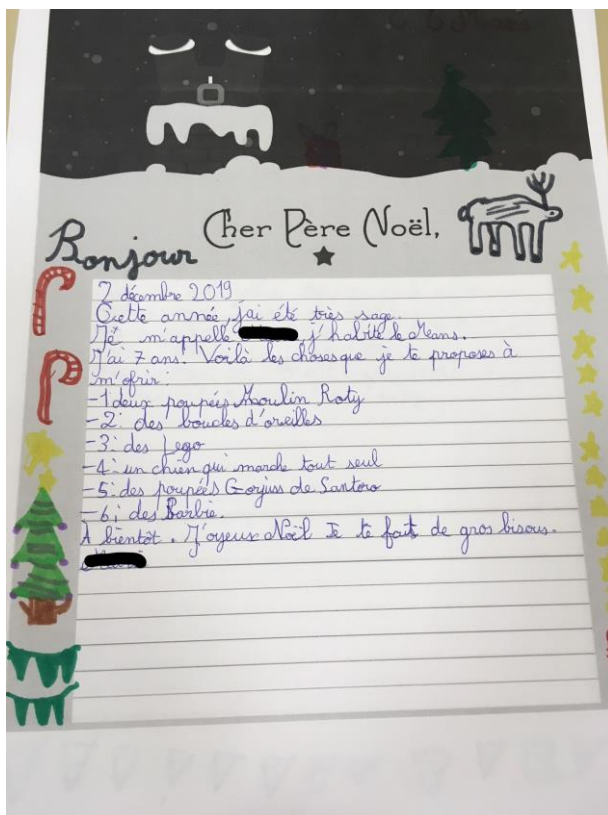


Garçon

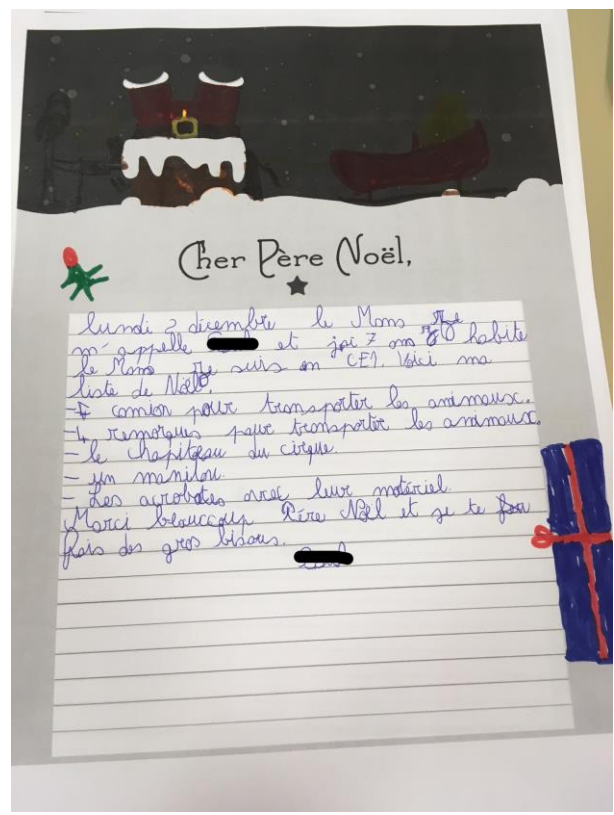


Lettres des CE1

Fille



Garçon



Annexe 3 : Exercice d'orthographe – Répartition des tâches ménagères

Parmi les activités suivantes, les trouves-tu plutôt féminines, masculines ou les deux ? Complète le texte avec l'adverbe qui convient : jamais, rarement, souvent, toujours.

Ex : L'homme et la femme regardent souvent la télévision.

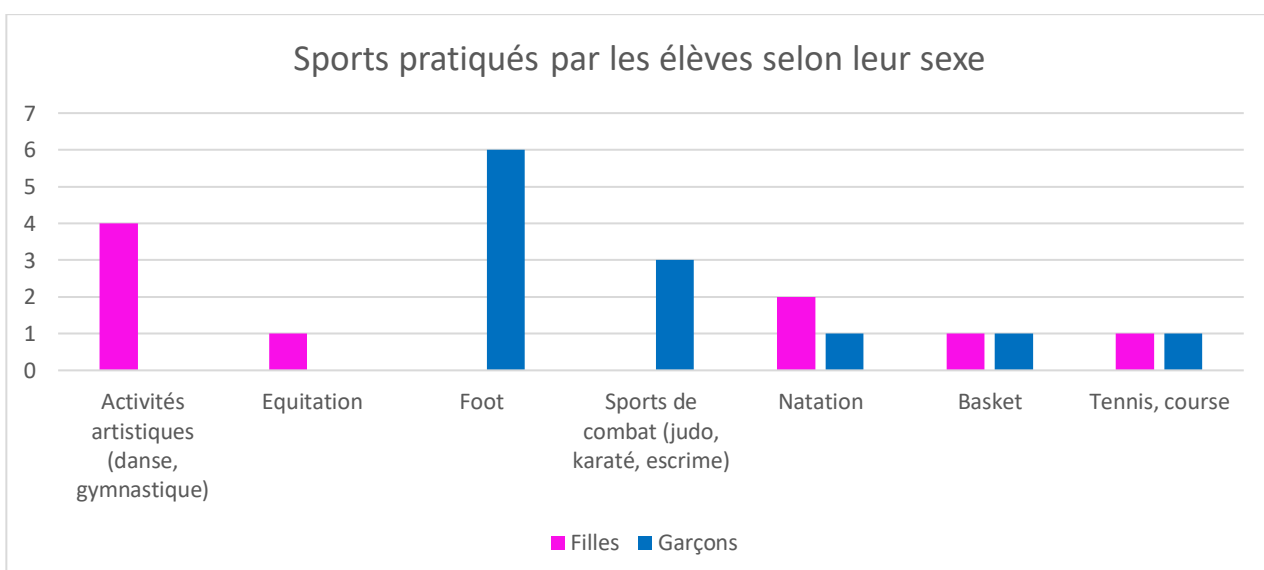
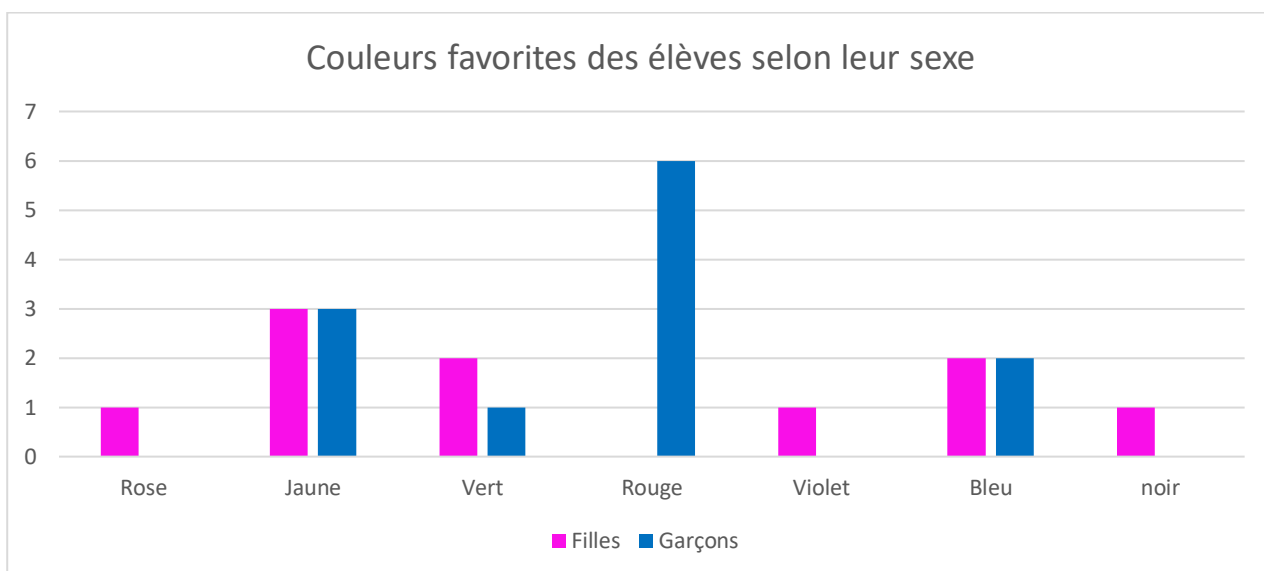
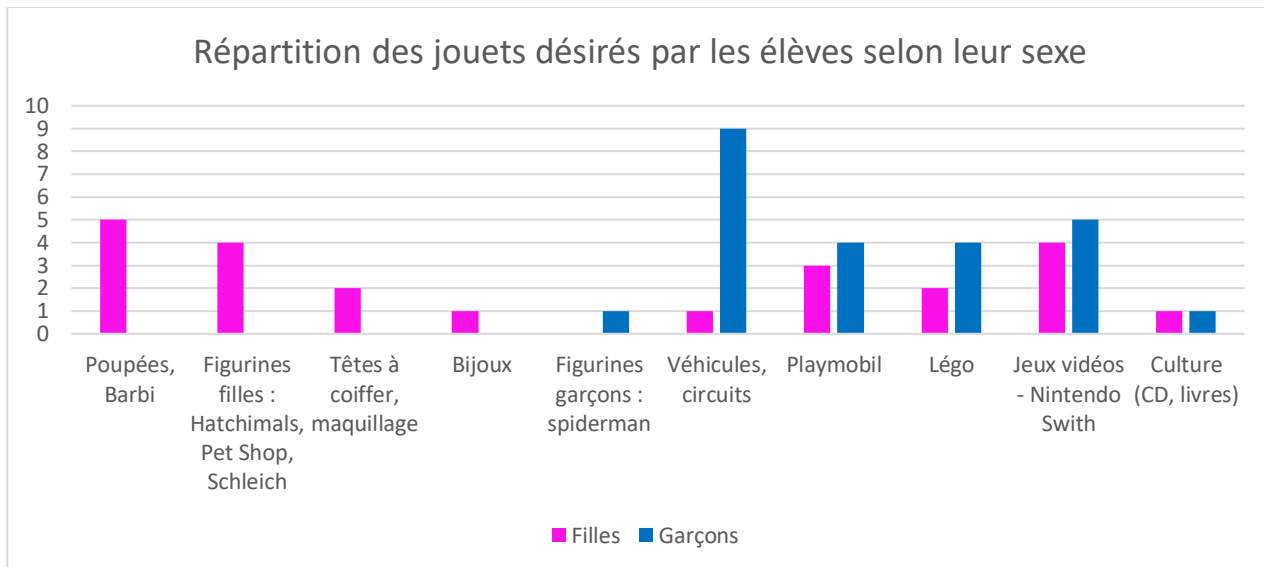
- 1- La femme fait souvent les courses. L'homme les fait rarement.
- 2- La femme bricole jamais et l'homme bricole toujours.
- 3- L'homme coud jamais. La femme coud toujours.
- 4- La femme fait toujours la vaisselle et l'homme la fait rarement.
- 5- L'homme fait jamais le ménage. La femme le fait rarement.
- 6- La femme travaille rarement. L'homme travaille toujours.
- 7- L'homme cuisine jamais et la femme toujours.
- 8- La femme jardine toujours. L'homme jardine jamais.
- 9- L'homme repasse rarement. La femme repasse toujours.
- 10- La femme sort toujours avec ses amis. L'homme sort rarement avec ses amis.

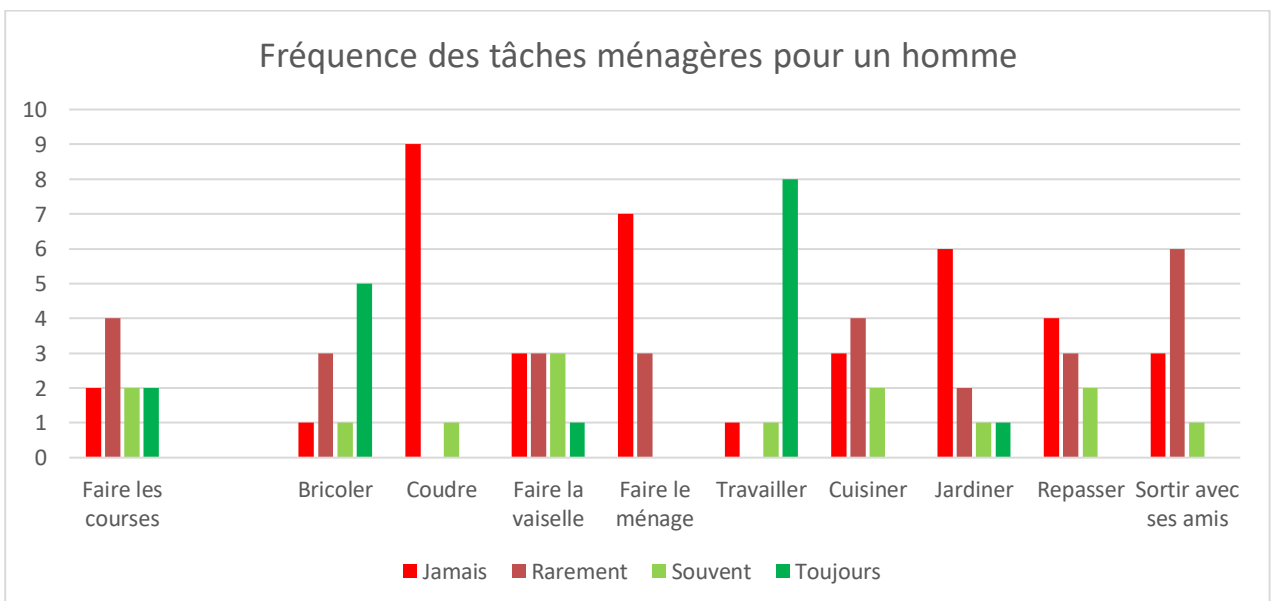
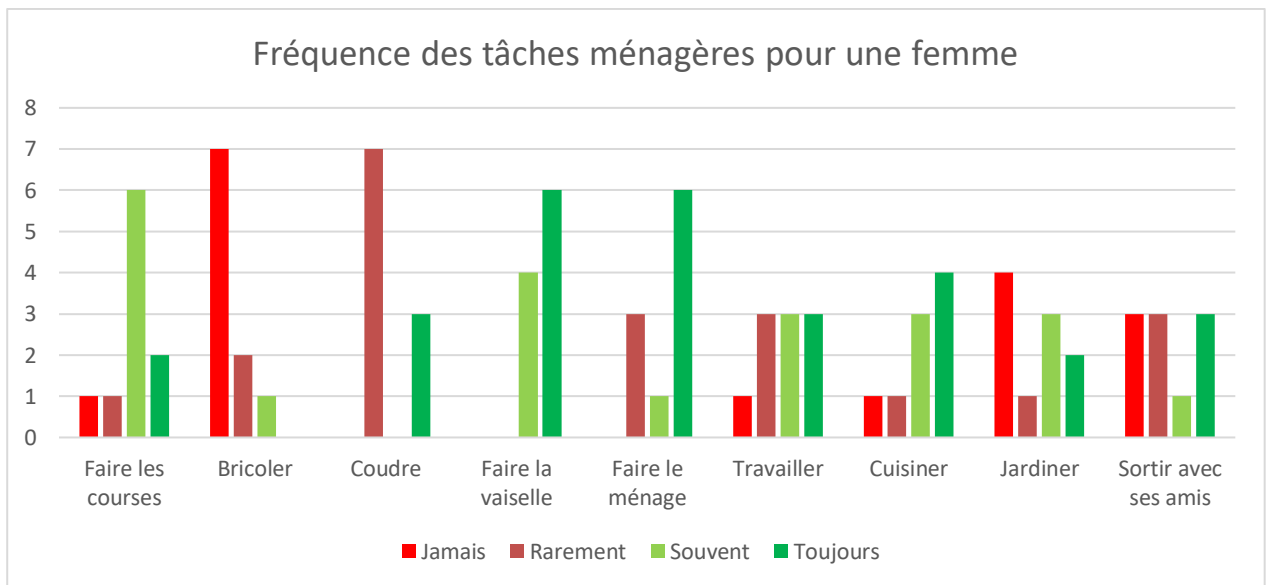
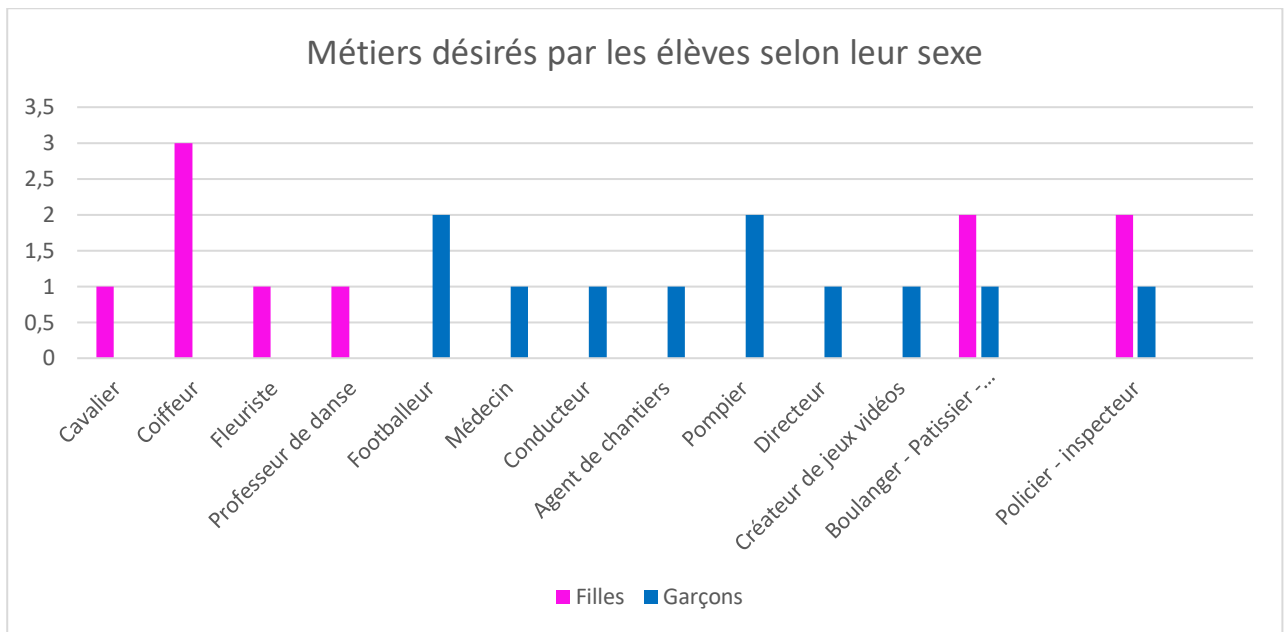
Parmi les activités suivantes, les trouves-tu plutôt féminines, masculines ou les deux ? Complète le texte avec l'adverbe qui convient : jamais, rarement, souvent, toujours.

Ex : L'homme et la femme regardent souvent la télévision.


- 1- La femme fait souvent les courses. L'homme les fait rarement.
- 2- La femme bricole jamais et l'homme bricole toujours.
- 3- L'homme coud jamais. La femme coud rarement.
- 4- La femme fait souvent la vaisselle et l'homme la fait souvent.
- 5- L'homme fait jamais le ménage. La femme le fait toujours.
- 6- La femme travaille rarement. L'homme travaille souvent.
- 7- L'homme cuisine souvent et la femme rarement.
- 8- La femme jardine jamais. L'homme jardine souvent.
- 9- L'homme repasse jamais. La femme repasse toujours.
- 10- La femme sort rarement avec ses amis. L'homme sort rarement avec ses amis.

Annexes 4 – Graphiques ; représentations initiales



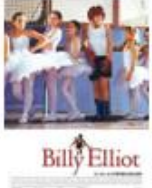




Annexe 5 : Séquence réalisée en classe

Séquence	Disciplines	Niveau	Période	
• Egalité filles/garçons	Français Enseignement Moral et Civique Arts plastiques	CP-CE1 • Séances réalisées seulement avec les CE1.	Période 3	
Objectifs généraux	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibiliser les élèves aux stéréotypes de genre afin de les amener à questionner leur mode de vie et les relations filles-garçons au sein de la classe et de l'école. - Comprendre des textes entendus et/ou lus. - Réaliser une affiche en faveur de l'égalité filles-garçons. 		Principal support : 	
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre et s'exprimer à l'oral <ul style="list-style-type: none"> - Ecouter pour comprendre des textes lus par un adulte. - Participer à des échanges dans des situations diverses. • Lire <ul style="list-style-type: none"> - Lire à voix haute. • Ecrire <ul style="list-style-type: none"> - Ecrire des textes en commençant à s'approprier une démarche. • Comprendre le fonctionnement de la langue <ul style="list-style-type: none"> - Construire le lexique - Maîtriser l'orthographe grammaticale de base : marques de genre 	<ul style="list-style-type: none"> • Construire une culture civique <ul style="list-style-type: none"> - Coopérer en vue d'un objectif commun. - Prendre part à une discussion, un débat : prendre la parole devant les autres, écouter autrui et accepter le point de vue des autres, formuler un point de vue - Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique 		
Domaines du Socle	<ul style="list-style-type: none"> • Les langages pour penser et communiquer. • La formation de la personne et du citoyen. • Les représentations du monde et de l'activité humaine. 			
Séances	Objectifs et déroulement			Matériel
1- Découverte du roman	<p>Objectifs : S'interroger sur les activités pratiquées par les filles et par les garçons à l'école. Formuler des hypothèses à l'oral sur la suite de l'histoire.</p> <p>1- Amorcer « Nous allons commencer un nouveau travail autour du roman d'Hubert Ben Kemoun dont vous découvrirez le titre plus tard. ». La première page de couverture ne leur est pas montrée.</p> <p>2- Description de l'illustration des pages 6-7 Questions : <ul style="list-style-type: none"> - Que voyez-vous ? - Qui sont les personnages ? Que font-ils ? - À votre avis, où se passe cette histoire ? </p> <p>3- Lecture à voix haute des pages 5 à 7 par l'enseignante Questions : <ul style="list-style-type: none"> - À quoi jouent les élèves de cette école pendant la récréation ? Les jeux sont listés sur un tableau à deux colonnes selon que le personnage soit une fille ou un garçon. - Relecture de la page 7. Qui raconte cette histoire ? Qui désigne le pronom « nous » ? La réponse est justifiée. </p> <p>4- Analyse des jeux pratiqués lors des récréation Question : à quoi jouent les élèves de notre école ? Le tableau précédent est complété en ajoutant les jeux des élèves de l'école d'une autre couleur.</p> <p>5- Comparaison des activités pratiquées par les filles et de celles pratiquées par les garçons. Discussion : Comment l'expliquer ? Pourquoi aucune fille ne joue-t-elle au foot ? La discussion est enregistrée. Questions de relance : <ul style="list-style-type: none"> - Dans la fiche identité que vous avez faite, 6 garçons de la classe ont dit que le foot était leur sport préféré mais ce sport n'a été mentionné par aucune fille. À votre avis, pourquoi ? - Faire remarquer, que la danse a été mentionnée par 3 filles mais par aucun garçon. Pourquoi ? La danse est-elle un sport pour les filles ? </p> <p>6- Lecture des pages 8-10 par l'enseignante Formulation d'hypothèses à l'oral sur la suite de l'histoire. Les hypothèses sont écrites et conservées sur un affichage.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Roman <i>Le match filles-garçon</i> - Illustration p. 6-7 à projeter. - Tableau à deux colonnes S1. - Affichage. - Une moitié de feuille par groupe. - Enregistreur vocal. - Fiches identité EMC. 	<p>70 min</p> <p>5 min</p> <p>10 min</p> <p>10 min</p> <p>10 min</p> <p>25 min</p> <p>10 min</p>

2- * Imaginez la suite de l'histoire	<p>Objectif : Ecrire la suite de l'histoire.</p> <p>1- Relecture de la page 10 par les élèves de CE1</p> <p>2- Situation d'écriture : imaginer ce qui va se passer par la suite. Avant de laisser les CE1 en autonomie, les règles d'écriture d'un dialogue sont rappelées (tirets, préciser qui parle, etc.).</p>	<p>- Fiche production d'écrit CE1</p>	<p>30 min</p> <p>5 min</p> <p>25 min</p>
3- * La dispute entre Clarisse et Mattéo	<p>Objectif : Participer à une lecture dialoguée.</p> <p>1- Identifications des marques de ponctuation et des interlocuteurs (repasser les tirets : en bleu pour Mattéo, en rouge pour Clarisse, en vert pour les autres garçons).</p> <p>2- Par 3, préparation de la mise en voix de la dispute entre Clarisse et Mattéo (p. 11-12). Un personnage par élève : Clarisse, Mattéo, les autres garçons.</p>	<p>- Pages 11-12</p>	<p>25 min</p> <p>10 min</p> <p>15 min</p>
4- La dispute entre Clarisse et Mattéo (suite)	<p>Objectifs : Participer à une lecture dialoguée (CE1). Comprendre que les activités sportives sont accessibles à tous, quel que soit son sexe.</p> <p>1- Résumé oral du début de l'histoire + lecture des hypothèses formulées en séance 1.</p> <p>2- Lecture et mise en voix des pages 11 à 12 par les CE1 devant les CP.</p> <p>3- Lecture par l'enseignante des pages 13-15. Validation/ réfutation des hypothèses. Questions : - Que pensez-vous du comportement de Mattéo ? - Pourquoi refuse-t-il de laisser les filles jouer au foot ? - Que pensez-vous de l'affirmation de Mattéo : « T'es une fille, tu joues pas au foot » ? Est-ce que parce qu'on est une fille, on ne peut pas jouer au foot ? Est-ce une raison suffisante ? Leur expliquer à la fin que c'est un stéréotype de genre. - Que pourrait répondre Clarisse à cette affirmation ? Enregistrer les élèves.</p> <p>4- Etude de la langue : féminin/masculin Une liste d'activités sportives est projetée au tableau et distribuée aux élèves. Par groupe de 3-4 (mélanger CP-CE1) : trouver le féminin ou le masculin des sports présentés. Mise en commun avec le groupe-classe.</p> <p>5- Clôture : Peut-on pratiquer tous les sports selon que l'on soit une fille ou un garçon ?</p>	<p>- Roman <i>Le match filles-garçon</i></p> <p>- Affichage avec les hypothèses de la séance 1</p> <p>- Fiche étude de la langue S4</p> <p>- Enregistreur vocal</p>	<p>70 min</p> <p>5 min</p> <p>15 min</p> <p>20 min</p> <p>20 min</p> <p>10 min</p>
5- * La dispute en classe	<p>Objectif : Participer à une lecture dialoguée.</p> <p>1- Identification des marques de ponctuation et des interlocuteurs.</p> <p>2- Lecture et mise en voix par les élèves (page 16) de CE1. Par 4 : Clarisse, Mattéo, la maîtresse, Jules.</p>	<p>- Page 16</p>	<p>25 min</p> <p>5 min</p> <p>20 min</p>
6- La dispute en classe (suite)	<p>Objectifs : Participer à une lecture dialoguée (CE1). Comprendre un texte entendu/lu.</p> <p>1- Résumé oral du début de l'histoire</p> <p>2- Lecture à voix haute de la page 16 par les élèves de CE1 et de la page 17 par l'enseignante. Questions : - Qu'a fait Clarisse à la fin de la récréation ? - À sa place, aurais-tu fais la même chose ? - Relire la réplique de Jules : « Je ne suis pas du côté des imbéciles en tout cas ». Expliciter le terme « imbéciles ». - Pourquoi Jules dit-il cela ? - Que penses-tu de son comportement ? Enregistrer les élèves.</p>	<p>- Roman <i>Le match filles-garçon</i>.</p> <p>- Enregistreur vocal</p>	<p>30 min</p> <p>10 min</p> <p>20 min</p>
7- Le dilemme	<p>Objectif : S'interroger sur ses propres réactions.</p> <p>1- Lecture des pages 19-20 par l'enseignante.</p> <p>2- Situation d'écriture : Que feriez-vous à la place des garçons ? Accepteriez-vous de jouer au foot avec les filles ou refuseriez-vous ? Pourquoi ? Par groupe de 4 (mélanger CP/ CE1) : chercher des arguments pour l'une et l'autre des propositions puis débat à l'oral.</p> <p>3- Lecture des pages 22-23 par l'enseignante (mises en relation avec le titre de l'album). Formulation d'hypothèses à l'oral sur le résultat du match filles-garçons. Elles sont écrites sur un affichage. Enregistrer les élèves.</p>	<p>- Roman <i>Le match filles-garçon</i>.</p> <p>- Fiche S7 : le dilemme</p> <p>- Affichage : hypothèses</p> <p>- Enregistreur vocal</p>	<p>40 min</p> <p>5 min</p> <p>25 min</p> <p>10 min</p>

<p>8- Le match filles-garçons</p>	<p>Objectifs : Comprendre une histoire entendue. S'interroger sur ses propres pratiques.</p> <p>1- Résumé oral du début de l'histoire + lecture des hypothèses formulées lors de la séance précédente.</p> <p>2- Lecture de la fin de l'album par l'enseignante (pages 24-35). Questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Racontez-moi ce match. Que s'est-il passé ? Reprendre le déroulé dans l'ordre : 2 équipes (Jules, Léo, Clarisse, Emma, Samira VS Mattéo et les autres garçons). Au départ, l'équipe de Clarisse perd 2-0 et subit des moqueries puis Emma marque un but de la tête. Mattéo l'explique par un coup de chance. Le match se poursuit et Clarisse finit par égaliser. - Comment réagissent les garçons à propos du résultat du match ? - Ont-ils changé d'avis sur les filles ? - Mattéo a-t-il changé d'avis ? - Que propose Emma à Jules à la fin de l'histoire ? Pourquoi ? <p>3- Comparaisons des illustrations p. 6/7 vs p.36-37 L'illustration des pages 6-7 est affichée au tableau ; celle des pages 36-37 est montrée aux élèves. Questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelles différences voyez-vous quand vous comparez ces deux illustrations ? Les jeux des filles et des garçons ont-ils changé ? → Constaté une évolution : les garçons ne sont plus d'un côté et les filles de l'autre. Certaines filles jouent désormais au foot et certains garçons jouent à la marelle ou au loup avec les filles. - Et vous, seriez-vous prêts à jouer à un jeu traditionnellement réservé aux filles ou aux garçons pendant la récréation : les filles au foot et les garçons à la corde à sauter ? Les élèves justifient leur réponse. Les enregistrer. <p>4- Illustrer son moment préféré de l'album et écrire une phrase dessus.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Roman <i>Le match filles-garçon</i> - Affichage hypothèses S7 - Illustration p. 6-7 à projeter - Affiche <i>Billy Eliot</i> - Enregistreur vocal - 23 feuilles blanches. <p>10 min</p> <p>20 min</p> <p>20 min</p>
<p>9- La discussion finale</p>	<p>Objectifs : Participer à une discussion tout en respectant le point de vue des autres. Comprendre que les filles et les garçons sont égaux.</p> <p>1- Analyse de l'affiche du film <i>Billy Eliot</i> Description de l'affiche par les élèves. Les enregistrer.</p> <p>2- Visualisation d'un extrait de la bande annonce du film (0-0'48").</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Roman <i>Le match filles-garçon</i>, H. Ben Kemoun. - <i>Brindille</i> – Rémi Courgeon - Bande annonce + affiche <i>Billy Eliot</i> - Stephen Daldry - Enregistreur vocal <p>15 min</p> <p>15 min</p>
	<p>Questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - De qui parle ce film ? - Quel sport pratique Billy ? - Est-il heureux ? - Que veut-il faire ? - Pourquoi son père ne veut pas ? <p>3- Discussion enregistrée Disposition en cercle. Les livres lus au cours de la séquence sont placés au centre du cercle pour que les élèves s'y réfèrent. Question de départ : Que répondriez-vous au père de Billy lorsqu'il lui dit « C'est normal pour les filles mais pas pour les garçons » ? Les élèves sont enregistrés. Questions de relance :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vaut-il mieux suivre ses rêves ou suivre l'avis de sa famille ? - Peut-on s'interdire de faire quelque chose seulement du fait de son sexe ? - Y-a-t-il des sports pour les filles et des sports pour les garçons ? - De la même façon, y-a-t-il des jeux de filles et des jeux de garçons ? - Finalement, les garçons et les filles, sommes-nous égaux, c'est-à-dire pareils ? 	<p>40 min</p>
<p>10- L'affiche</p>	<p>Objectif : Réaliser une affiche en faveur de l'égalité filles-garçons.</p> <p>1- Présentation du projet : réaliser une affiche pour lutter contre les stéréotypes de genre qui touchent les filles et les garçons. Nous énonçons des stéréotypes.</p> <p>2- Analyse d'affiches Présentation d'affiches réalisées par des collégiens : repérage des différentes parties de l'affiche notamment du slogan. Proposition de slogans par les élèves puis vote du slogan de la classe qui est écrit au tableau.</p> <p>3- Réalisation d'une affiche Par groupe de 3-4, réalisez une affiche pour dénoncer les stéréotypes de genre qui touchent les filles et les garçons.</p> <p>4- Présentation de leur affiche</p> <p>5- Bilan de la séquence</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Feuilles A3 pour les affiches - Affiches. <p>10 min</p> <p>10 min</p> <p>30 min</p> <p>10 min</p> <p>10 min</p>
<p>Mise en réseau</p>	<p><i>Philo mène la danse</i> – Séverine Vidal</p> <p><i>Brindille</i> – Rémi Courgeon</p> <p>Bande annonce du film <i>Billy Elliot</i> - Stephen Daldry.</p>	  

Annexe 6 : Illustration pages 6-7



Annexe 7 : Fiche - féminin/masculin des sports

Écris le féminin ou le masculin de chacun de ces sports.

un footballeur → une

une danseuse → un

un tennisman → une

une gymnaste → un

un judoka → une

une cavalière → un

un nageur → une

une patineuse → un

un boxeur →

Annexe 8 : Discussions à visée philosophique

Séance 1

Initiale du prénom noté en orange (**garçons**), en bleu (**filles**), l'enseignante (**rouge**).

Question n°1: Quand on regarde le tableau que l'on a fait, que ce soit les garçons et les filles de l'album ou les garçons et les filles de notre école, on remarque qu'aucune fille ne joue au foot ou très peu. La majorité des personnes qui jouent au foot sont des garçons. Comment l'expliquer ? Pourquoi, n'y a-t-il pas beaucoup de filles qui jouent au foot ?

A : Parce que peut-être les filles ça aime rester entre filles.

P : Peut-être que les filles n'ont pas envie de jouer au foot.

PE : Pourquoi ?

P : Peut-être qu'elles préfèrent faire des trucs entre filles des trucs de filles quoi.

M : Parce que déjà le foot c'est un Je ne vais pas dire que c'est pour les garçons parce que tout le monde peut y jouer mais les garçons déjà préfèrent plus le foot que les filles.

J : Parce qu'en fait, si on joue au foot c'est pour les garçons. Le sport c'est pour les garçons.

PE : Et les filles jouent à quoi alors ?

J : Et les filles, elles jouent à par exemple euh (*pas de réponse*).

Question n°2 : Pourquoi le foot serait-il plus un sport pour les garçons ?

M : Les filles n'ont peut-être pas envie de jouer au foot.

PE : Pourquoi ?

M : Bah Parce que c'est leurs envies.

E : Parce que le foot fait mal. Elles ont peur de se prendre un ballon dans la tête.

D : Le foot c'est pour tout le monde parce que moi aussi je joue au foot.

Plusieurs garçons : Non on t'a jamais vue !

PE : Alors pourquoi tu ne joues pas à l'école ?

D : A l'école c'est dur parce qu'une fois je me suis fait mal.

PE : D'accord, et est-ce que les garçons de l'école t'empêchent de jouer au foot ?

D : Non.

N : Oui. J'ai déjà entendu dire non à une fille.

PE : Pourquoi ils lui ont dit non ?

N : Parce que c'est une fille, je sais pas.

E : Moi aussi j'ai déjà voulu jouer au foot à l'école mais je me suis fait mal.

E : Moi j'aime bien jouer au foot mais j'ai peur de me faire ridiculiser.

Question n°3 : Sur vos fiches identité, le foot a été mentionné par la moitié des garçons de la classe mais aucune fille ne m'a écrit : « le foot c'est mon sport préféré ». A votre avis, pourquoi ?

G : Parce qu'elles n'aiment pas forcément le foot. Elles préfèrent peut-être un autre sport plus de filles.

N : Parce qu'il n'y a pas leurs copines qui jouent. Peut-être qu'elles ont envie d'y jouer mais s'il n'y a pas leurs copines elles n'osent pas.

PE : Elles ne veulent pas être la seule fille qui joue.

N : Oui c'est ça.

PE : Pourquoi elles ne pourraient pas emmener leurs copines ?

N : Parce qu'elles veulent pas peut-être.

M : Peut-être qu'elles n'aiment pas bouger pour aller chercher le ballon.

Question n°4 : Toujours sur vos fiches, pleins de filles m'ont dit que leur sport préféré est la danse ou la gymnastique mais aucun garçon. Qu'en pensez-vous ?

A : J'aime pas la danse car je préfère les activités sportives et pas les activités lentes.

PE : Vous pensez que la danse ne bouge pas ?

A : Si mais en fait j'ai pas envie de faire de la danse car c'est trop ennuyeux de rester comme ça (*prend une position statique, les bras le long du corps*), et je ne peux pas bouger.

J : Parce que c'est nul.

J : Moi je veux pas danser devant les autres. Je veux pas avoir honte.

N : Moi j'aime pas la danse.

PE : Pourquoi ?

N : Parce que j'aime pas.

A : La danse c'est pas assez bien pour les garçons peut-être.

P : Peut-être parce que les garçons ne veulent pas porter un tutu (*rires*).

A : Beurk.

M : Bah non un garçon ça peut faire de la danse sans mettre un tutu.

Séance 9

Description de l'affiche du film Billy Elliott :

N : On voit un garçon avec des danseuses.

PE : Comment sais-tu que c'est un garçon ?

N : Parce qu'il n'a pas de tutu.

M : On a l'impression sur l'image qu'il est indépendant, qu'il est pas forcément gracieux euh comment dire.

PE : Qu'il n'est pas forcément gracieux.... Alors vas-y, explique ta pensée.

M : Euh on voit qu'il n'a pas préparé sa tenue, qu'il s'attendait à un cours plus particulier.

PE : Il ne s'attendait pas à un cours de danse ?

M : Si mais il ne savait pas trop comment s'habiller. J'ai l'impression aussi que tout le monde reste en dehors de lui parce que c'est un garçon. Il est un peu exclu.

M : Ca se voit qu'il se dit « mais qu'est-ce que je fais là ? ».

PE : À ton avis, pourquoi ?

M : Il est en train de dire dans sa tête « je ne suis que avec des filles », « elles ne font que de parler », « les filles c'est des pipelettes ».

PE : Les filles sont pipelettes ça c'est un gros stéréotype aussi. Il y a des garçons qui sont aussi bavards. Mais tu as raison, il a l'air d'être un peu surpris.

E : On voit qu'il est stressé. Il ne sait pas où il est, il est perdu.

P : Si ça se trouve il voulait faire de la boxe, sauf qu'il s'est trompé d'endroit.

A : Il croyait que s'il allait à la danse, il se ferait des copains.

PE : Ah oui ... il pensait qu'il y aurait des garçons.

E : Il est peut-être là par erreur.

M : Si ça se trouve sa maman voulait qu'il fasse de la danse et son papa qu'il fasse de la boxe, un peu comme dans Philo.

DISCUSSION FINALE

Question n°1: Le papa de Billy dit : « C'est normal pour les filles mais pas pour les garçons ». Que lui répondriez-vous ?

M : Moi je répondrais que non, qu'il n'y a pas de sports pour filles et qu'il n'y a pas de sports pour les garçons. Les filles ont le droit par exemple de jouer au basket, au foot. Elles ont le droit de jouer à tous les jeux qu'elles veulent et on n'a pas le droit de leur interdire. Et les garçons c'est pareil s'ils veulent jouer à la danse ou à quelque chose d'autre on n'a pas le droit de les empêcher.

M : Moi je lui dirais que j'ai le droit de faire que je veux et que c'est mes envies.

PE : Mettez-vous à la place de Billy. Ce n'est pas évident de s'opposer, de dire non à son papa.

M : Je lui aurais dit : « j'ai le droit de faire de la danse ». C'est mes goûts, je fais ce que je veux.

P : Moi je suis d'accord avec M. parce qu'il n'y a pas de sports pour les filles et les garçons. Il y a des sports pour tout le monde.

M : Moi aussi je suis d'accord avec M.

M : Moi aussi je suis d'accord avec M. puisque moi je fais souvent du sport avec des garçons.

Réponse des autres garçons : Non.

A : Moi je t'ai jamais vu.

Question n°2: Est-ce qu'il vaut mieux suivre ses rêves ou suivre l'avis de sa famille, de ses parents ?

P : Moi je suivrais mes rêves.

G : Moi je dirais un peu des deux car des fois on doit écouter nos parents et des fois on peut suivre ses envies et les parents disent oui.

M : Moi je suivrais mes rêves pour progresser dans quelque chose euh.

E : Moi je dirais un peu des deux. On n'est pas obligé de faire ce qu'ils nous disent de faire comme les filles font de la danse et les garçons de la boxe.

E : Moi si mes parents voulaient m'obliger à faire de la gym et que moi je voudrais faire du tennis je leur dirais : « non vous ne m'inscrivez pas. Si vous m'inscrivez et que je n'aime pas ça, c'est pas très raisonnable. Je dois suivre mes envies. Si je serais dans cette situation là je suivrais mes envies et pas celles des autres.

Question n°3: Est-ce que l'on peut s'interdire de faire quelque chose seulement du fait de son sexe, c'est-à-dire seulement parce qu'on est une fille ou un garçon ?

P : Bah je pense pas. Par exemple moi quand je fais de l'escrime il y a une fille et ça ne la gêne pas d'être avec des garçons.

A : Bah non parce que il y a pas de raison de dire que ça c'est pour les filles et ça c'est pour les garçons.

Question n°4: Selon vous, est-ce qu'il existe des sports pour les filles et des sports pour les garçons ?

M : Non, il n'y a pas de sports pour les filles et de sports pour les garçons. Moi l'équitation, il y a aussi des garçons qui en font.

P : Moi je pense que le sport c'est pour les garçons et les filles. Il n'y a pas d'importance.

4^{ème} de couverture

Mots clés : Egalité filles/garçons, littérature de jeunesse, stéréotypes de genre, cycle 2, discussion à visée philosophique.

Résumé :

Depuis 1989, les principes de mixité et d'égalité entre les sexes sont inscrits dans le code de l'éducation. Renforcés par la loi de refondation de l'école de 2013, ils n'ont cessé de prendre de l'ampleur et sont définis comme des « grandes causes nationales » par le président, Emmanuel Macron. L'école, en concertation avec la famille, a donc un rôle central à jouer dans la sensibilisation de ses élèves aux stéréotypes de genre. Les enseignants doivent néanmoins choisir des supports adaptés aux capacités de compréhension de leurs jeunes élèves pour aborder avec eux cette thématique complexe. Cette recherche vise à montrer que la littérature de jeunesse, exploitée dans le cadre de discussions à visée philosophique, peut aider des élèves de cycle 2 à développer leur esprit critique face à ces stéréotypes.

Summary :

Key words : gender equality, children's literature, gender stereotypes, 1st and 2nd grade, philosophical discussion

Since 1989, guidelines of diversity and gender equality have been included in the Education Code. Strengthened by 2013 school refoundation law, they have continued to grow and are defined as "major national causes" by the president, Emanuel Macron. School, in consultation with the family, has a key role to play in making its students aware of gender stereotypes. Nevertheless, teachers must choose materials adapted to the understanding abilities of their young pupils in order to address this complicated issue. This research aims to show that children's literature, used in a philosophical discussion's context, can help students (1st and 2nd grade) to develop critical thinking skills towards these stereotypes.