



HAL
open science

La littérature de jeunesse : de la transmission à la déconstruction des stéréotypes de genre en CM1

Amandine Airault

► **To cite this version:**

Amandine Airault. La littérature de jeunesse : de la transmission à la déconstruction des stéréotypes de genre en CM1. Education. 2020. dumas-03177619

HAL Id: dumas-03177619

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03177619>

Submitted on 23 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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master 2

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

Mention premier degré

Année 2019-2020

La littérature de jeunesse : de la transmission à la
déconstruction des stéréotypes de genre en CM1

par

Airault Amandine

Directrice de mémoire : Léa Jarrier, psychologue clinicienne et formatrice INSPE

Remerciements

Je tiens à remercier en premier lieu mes deux directrices de mémoire, Mme. Léa Jarrier et Mme. Tiphaine Gaudonville, pour leur disponibilité, leur accompagnement, leur appui, leur écoute et leurs nombreux conseils durant ces deux années. Sans elles, ce travail n'aurait pas pu aboutir.

Je remercie ensuite l'école André Moine pour leur accueil au sein de leur établissement scolaire et en particulier Mme. Véronique Degrave, pour ses encouragements et sa confiance qui m'ont aidée à venir à bout de ce mémoire.

Je remercie enfin mes proches qui m'ont patiemment écoutée parler de ce projet qui m'a tenu à cœur durant ces années, et m'ont aidée à le faire mûrir.

Sommaire

<u>Remerciements</u>	0
<u>I) Introduction</u>	3
<u>1) Question de départ</u>	4
<u>II) Cadre théorique</u>	6
<u>1) Qu'est-ce qu'un « stéréotype » ?</u>	6
1.1- Définition du point de vue psychosocial.....	6
1.2- Discriminations, préjugés et stéréotypes	7
<u>2) La notion de « genre »</u>	8
2.1- Définition	8
2.2- Différencier « genre » et « sexe ».....	9
<u>3) Les stéréotypes de genre</u>	10
3.1- Définition	10
3.2- L'impact des stéréotypes de genre dans la construction de l'identité sexuelle des enfants.....	11
3.3- Pourquoi lutter contre les stéréotypes de genre ?.....	13
3.4- Les stéréotypes de genre dans les programmes scolaires.....	14
<u>4) La littérature de jeunesse</u>	15
4.1- Définition	15
4.2- L'omniprésence de la littérature de jeunesse dans les programmes.....	17
4.3- L'impact de la littérature de jeunesse sur la socialisation de l'enfant	18
<u>5) Les stéréotypes de genre véhiculés à travers la littérature de jeunesse</u>	19
5.1- La sous-représentation et la dévalorisation des filles et des femmes dans la littérature de jeunesse	19
5.2- La stéréotypie des fonctions et activités des personnages dans la littérature de jeunesse	20
5.3- Le sexe des créateurs de littérature de jeunesse influence-t-il la présence de stéréotypes de genre ?.....	23
5.4- Evolution des stéréotypes de genre dans la littérature de jeunesse.....	24
<u>III) Problématique et hypothèses</u>	24
<u>1) Problématique</u>	24
<u>2) Hypothèses</u>	25
<u>IV) Méthodologie</u>	26
<u>1) La population étudiée</u>	26

2) <u>Les outils utilisés</u>	26
2.1- Test des ours (Annexe 1).....	26
2.2- Séquence d'apprentissage	27
3) <u>La procédure</u>	27
3.1- Séance 1.....	27
3.2- Séances 2, 3 et 4.....	28
3.3- Séances 5 et 6.....	30
3.4- Séance 7.....	31
V) <u>Résultats</u>	31
1) <u>Pré-test</u>	31
2) <u>Entretiens collectifs</u>	32
2.1- Séance 2.....	32
2.2- Séance 4.....	34
3) <u>Post-test</u>	37
VI) <u>Analyse des résultats</u>	38
1) <u>Pré-test</u>	38
1.1 – Perspective psychanalytique.....	38
1.2 – Perspective cognitive et culturelle.....	39
1.3 – Perspective d'apprentissage social	40
2) <u>Entretiens collectifs séances 2 et 4</u>	42
2.1 – Perspective psychanalytique	43
2.2 – Perspective cognitive et culturelle	44
2.3 – Perspective d'apprentissage social.....	44
2.4 – Le sexe des élèves influençant les stéréotypes de genre	46
2.5 – Des résultats traduisant une réelle évolution des représentations des élèves ?.....	46
3) <u>Post-test</u>	48
3.1 – Une évolution des représentations des élèves	48
3.2 – Des résultats à nuancer	50
VII) <u>Conclusion</u>	51
VIII) <u>Bibliographie</u>	53
IX) <u>Annexes</u>	55

I) Introduction

Depuis la promulgation de la loi Haby de 1975, la mixité scolaire est obligatoire dans tous les établissements publics (de la maternelle au lycée). Pezeu (2011) définit la notion de mixité en parlant de son étymologie latine, à savoir, « se mélanger ». Elle fait donc aujourd'hui référence au mélange, à la coexistence entre les deux sexes. Pourtant, l'introduction de la mixité dans le système éducatif français laisse encore subsister des disparités dans le parcours scolaire des filles et des garçons puisqu'elle est « mise en œuvre sans réflexion préalable, laissant l'école croire, à tort, que la mise en place de la mixité produit en soi l'égalité entre les filles et les garçons ». (Rapport du Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes, 2017, p.13.)

Pourtant, « L'école est un haut lieu de socialisation et donc de développement intellectuel, social et affectif pour les jeunes qui y passent en moyenne 18 ans de leur vie. ». (Rapport HCE, 2017, p.9.) D'après le Rapport HCE (2017), l'école étant à l'image de la société, les élèves sont également confrontés à des inégalités comme celles entre les femmes et les hommes, les filles et les garçons. L'école joue donc un rôle central dans la déconstruction des stéréotypes de genre et dans la promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes.

Ainsi, d'après le Rapport HCE (2017), de nombreuses actions ont été menées depuis les années 2012 par l'Éducation nationale, en faveur de cette égalité. La loi pour la refondation de l'école du 8 juillet 2013 a par exemple rendu obligatoire les formations de sensibilisation à l'égalité entre les femmes et les hommes, les filles et les garçons pour les enseignant(e)s et étudiant(e)s se prédestinant aux métiers de l'éducation et de l'enseignement. De plus, une convention interministérielle s'est récemment tenue pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2013-2018). Elle a notamment permis, d'après eduscol.education.fr, de centrer l'enseignement moral et civique sur le respect d'autrui, particulièrement à travers l'égalité entre les hommes et les femmes. De plus, elle a renforcé considérablement la transmission du respect réciproque des sexes à l'école. Ensuite, d'après le Rapport HCE, une expérimentation des ABCD de l'égalité a été menée dans les écoles en 2013 et 2014 de la maternelle à la troisième. Il s'agissait, selon eduscol.education.fr, d'une séquence d'apprentissage établie dans le but de faire évoluer les représentations

des élèves, notamment sur les stéréotypes de genre. En outre, selon le Rapport HCE, un « plan d'action pour l'éducation pour l'égalité filles-garçons à l'école » a également été mis en place, permettant notamment l'accès à des ressources destinées aux enseignants souhaitant mettre en place des séquences d'apprentissage dans les écoles, ainsi que le développement des formations des enseignants.

De surcroît, d'après le HCE (2017), la promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes, les filles et les garçons à l'école est rappelée dans de nombreux textes comme le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (2013), mais aussi le code de l'éducation et les programmes de 2015.

Pourtant, comme le souligne le Rapport du HCE (2017), des différences en matière de parcours, de réussite scolaire et d'orientation persistent selon les sexes des élèves. Elles ont en partie pour origine la perpétuation et l'omniprésence des stéréotypes de genre dans la société. De plus, en grandissant, les élèves seront également confrontés aux inégalités professionnelles et salariales entre les femmes et les hommes qui subsistent malgré des événements médiatiques et sociétaux forts en faveur de l'égalité entre les sexes comme le hashtag « Balance ton porc » lancé en octobre 2017 dénonçant le harcèlement sexuel.

Après cette introduction, une présentation d'éléments importants permettra d'éclaircir les motivations et le choix du sujet. Ensuite, à travers un cadre théorique, les termes « stéréotypes », « genre », « stéréotypes de genre » et « littérature de jeunesse » seront définis. Puis, une analyse des stéréotypes de genre véhiculés à travers les livres de littérature de jeunesse sera établie. La problématique et les hypothèses seront ensuite exposées, puis, une partie méthodologique détaillera la population étudiée, les outils utilisés, ainsi que la procédure mise en place afin de répondre à cette problématique. Enfin, les résultats de l'étude seront exposés et analysés.

1) Question de départ

Je pense que tous les enfants grandissent à travers la littérature : elle leur permet de développer leur imaginaire et de découvrir le monde qui les entoure. Enfant, je lisais beaucoup d'albums de littérature de jeunesse. Puis, je me suis intéressée aux BD et aux romans. J'ai passé un baccalauréat littéraire et ainsi

développé ma façon de voir les œuvres. En effet, plus jeune, je ne voyais en elles qu'une fonction ludique. Puis, je me suis rendu compte de la culture qu'elles me transmettaient mais aussi de l'impact qu'elles avaient sur moi et de la façon dont elles influençaient ma manière de percevoir le monde. J'ai notamment toujours pensé détester les mathématiques, mais je sais maintenant que je m'étais persuadée que celles-ci « n'étaient pas faites pour les filles » sous l'influence des stéréotypes de genre. Dans de nombreux ouvrages que j'avais lus depuis toute petite, les garçons étaient décrits comme « matheux » et les filles étaient plus assimilées au monde littéraire. Les livres de littérature de jeunesse ont donc énormément influencé mon parcours scolaire. En grandissant, j'ai alors développé un intérêt particulier pour les stéréotypes de genre et leur influence sur les individus ainsi que pour les supports les transmettant, comme la littérature de jeunesse. Ainsi, l'écriture de ce mémoire m'a particulièrement intéressée.

En outre, ayant été en stage filé dans une classe de CM1 tous les lundis depuis le 23 septembre 2019 et ce jusqu'au 9 mars 2020, plusieurs interactions langagières avec les élèves m'ont interpellée. Lors de ma première journée de stage, je tentais de faire connaissance avec les élèves lorsque l'un d'eux m'a interrogée : « Tu préfères quel sport entre le hand, la gym et le basket ? Moi je pense que tu vas préférer la gym. ». Je lui ai alors demandé pourquoi il pensait cela, ce à quoi il m'a répondu : « Bah, t'es une fille ! ». De plus, pendant que je menais une séance d'EPS en handball, un élève qui occupait le poste de gardien a arrêté un but. L'un des élèves de l'équipe adverse m'a regardée et m'a dit : « Pas mal pour une fille ! ». Je lui ai ensuite demandé ce qu'il entendait par là, mais celui-ci n'a pas su m'expliquer.

Ce sont également des comportements qui ont retenu mon attention. En effet, à la fin d'une séance d'EPS, un élève a jeté sa chasuble dans les mains d'une fille avant de partir. Celle-ci est allée la ranger sans protester. Enfin, j'ai pu observer que lors des sports collectifs avec ballons, les filles se plaignaient du fait que les garçons ne leur faisaient jamais de passes. J'ai donc tenté de réprimander les garçons, mais même si ceux-ci faisaient des efforts, les filles se mettaient systématiquement en retrait. Elles semblaient avoir peur de la balle et ne pas être habituées aux sports collectifs. Pourquoi les garçons pratiquent davantage de sports collectifs que les filles ? Serait-ce face à l'influence de leur entourage, des

médias ou de la littérature ?

Ces différentes observations ainsi que mon expérience personnelle m'ont amenée à me demander « Comment promouvoir l'égalité filles-garçons à l'école ? », l'école étant pour les élèves une « micro-société » à travers laquelle ils apprennent à devenir des citoyens pour ensuite développer cette citoyenneté à une plus grande échelle. De ce fait, ce mémoire va principalement se focaliser sur la déconstruction des stéréotypes de genre, en faveur de la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons à l'école.

II) Cadre théorique

1) Qu'est-ce qu'un « stéréotype » ?

1.1- Définition du point de vue psychosocial

« Les stéréotypes, du point de vue psychosocial, sont considérés [...] comme des croyances socialement partagées sur les caractéristiques personnelles (traits de personnalité, comportements, apparence...) des membres d'un même groupe. » (Leyens, Yzerbyt & Shadron, 1996 ; McGarty, Yzerbyt & Spear, 2002, cités par Reeb, Morin-Messabel & Kalampalikis, 2018, p.728.)

Daréoux (2007) explique que les stéréotypes ont dans un premier temps une fonction puisqu'ils permettent à l'enfant de comprendre plus simplement le monde qui l'entoure. Cependant, elle met en garde sur le fait « qu'il faut dans un deuxième temps pouvoir sortir de ce schéma restrictif qui découpe le réel en catégories pour parvenir à une représentation plus complexe et moins clivée du monde qui nous entoure ». (Daréoux, 2007, p.94.)

En d'autres termes, les stéréotypes sont un ensemble de croyances socialement élaborées qui catégorisent un groupe de personnes notamment à travers leur physique, leurs activités ou leurs comportements. Il s'agit des caractéristiques attribuées à un individu faisant partie d'un groupe du fait de son appartenance à ce groupe.

Les stéréotypes structurent la pensée des jeunes enfants, les aident à comprendre le monde complexe qui les entoure, mais sont très réducteurs et instaurent des « préjugés ». Ils peuvent donc entraîner de la discrimination.

1.2- Discriminations, préjugés et stéréotypes

La discrimination est définie comme « tout traitement injuste ou distinction arbitraire fondé sur la couleur de peau, le sexe, la religion, la nationalité, l'origine ethnique, l'orientation sexuelle, le handicap, l'âge, la langue, l'origine sociale, entres autres, d'une personne ». (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2017, p. 10.) La discrimination induit donc un traitement inégalitaire envers les individus d'un groupe d'après des critères différents du groupe ou de la personne qui discrimine. De ce fait, d'après Bossuyt (1976), (cité par Lanquetin sous la direction de Maruani, 2003), la discrimination a une connotation péjorative puisqu'elle renvoie à un traitement défavorable, à une hiérarchisation. En revanche, il existe la discrimination positive : le favoritisme envers certains groupes habituellement discriminés. Selon Benbassa (2010), la discrimination positive est apparue en premier lieu aux Etats-Unis à partir de la fin des années 1960. Ainsi, des dispositions comme la mise en place de quotas opérant par exemple dans les milieux de l'emploi ou encore de l'admission dans les établissements scolaires ont été mises en place afin de remédier à la sous-représentation de certaines catégories de population comme les Noirs, les femmes, les Hispaniques et plus tard les asiatiques. En France, la discrimination positive a réellement fait son apparition autour des années 2000 avec Nicolas Sarkozy.

« On l'a invoquée à propos de la suggestion de rendre anonymes les curriculum vitae de candidats à l'embauche ou de la convention passée entre l'Institut d'études politiques (IEP) de Paris et un certain nombre de lycées classés dans les zones d'éducation prioritaire. »

Quant à lui, le préjugé a, d'après Legal et Delouée (2015), une valeur affective : c'est un jugement, une opinion préconçue relative à un individu ou à un groupe d'individus. Il est formé selon des critères personnels et peut avoir une connotation péjorative ou méliorative.

En d'autres termes, les trois notions « discriminations », « préjugés » et « stéréotypes » catégorisent un groupe de personnes. Cependant, le stéréotype est inconscient puisque nous sommes tous « imprégné-e-s par notre culture, nos représentations et bien malgré nous, nous véhiculons des valeurs en désaccord avec ce que nous pensons ». (Daréoux, 2017, p.94 à 95.) Les préjugés sont davantage des attitudes, des sentiments envers les membres d'un groupe, qu'un

individu pourrait exprimer à cause de stéréotypes ancrés en lui par la société. La discrimination apparaît quant à elle comme des comportements négatifs, inégalitaires envers les membres d'un groupe produits notamment à cause de stéréotypes et de préjugés envers ce groupe. D'où la nécessité, d'après Daréoux (2017), d'identifier ces stéréotypes et d'enseigner le sens critique aux élèves.

Dans cette étude, ce sont les stéréotypes, croyances sur des caractéristiques (traits de personnalité, physique, comportements) des membres d'un groupe qui vont être analysés à travers « le genre ».

2) La notion de « genre »

2.1- Définition

Détrez (2015) explique que la définition du genre n'a cessé d'évoluer au fil des années. Ainsi, elle en a retracé la chronologie. Elle évoque tout d'abord les études anthropologiques, notamment à travers celle de Mauss (1936), qui s'est interrogé sur le caractère social du corps. Elle relate que, par la suite, à la fin des années 60, la notion de genre a été utilisée en psychiatrie face au transsexualisme et à l'hermaphrodisme, particulièrement par le psychiatre Robert Stoller et le psychologue et sexologue John Money. Elle évoque également l'influence du mouvement féministe sur l'évolution de la définition du genre, défini ultérieurement comme un terme à connotation culturelle, concernant les caractéristiques sociales du masculin et du féminin : « le terme de genre permet ainsi la dénaturalisation et la mise au jour des dimensions construites des rôles ; ainsi que la mise en évidence de la production des différences entre les sexes. » (Détrez, 2015, p.23 à 24.) Le genre s'opposerait alors au « déterminisme biologique » (Détrez, 2015, p.24) : un individu naît, puis il devient un garçon ou une fille, un homme ou une femme « avec tout ce que ces termes impliquent de représentations, d'attendus, de présupposés » (Détrez, 2015, p.25) : caractères, goûts et « leurs conséquences dans les places attribuées aux unes et aux autres, dans l'espace privé comme public ». (Détrez, 2015, p.25.)

D'après Sironi (2011), il se peut que des individus ne s'identifient pas au genre qu'on leur a assigné à leur naissance du fait de leur sexe : les transgenres. Ceux-ci, contrairement aux transsexuels qui s'identifient au genre opposé à leur sexe, voient au-delà des deux catégories de genre masculin et féminin. Ils peuvent

prendre des hormones, mais ne jamais recourir à la chirurgie contrairement aux transsexuels. Ils adoptent ainsi l'apparence et le mode de vie d'un genre qui ne leur a pas été assigné. « La biologie n'est plus une catégorie essentielle. » (Sironi, 2011, p.17.)

Le concept de « genre » est très médiatisé ces dernières années, pourtant, il n'est que rarement défini. Les termes « genre » et « sexe » sont encore trop souvent confondus.

2.2- Différencier « genre » et « sexe »

« « Sexe et genre » est très exactement le titre d'un colloque organisé en 1989 pour clore l'action thématique programmée du CNRS intitulée « Recherches sur les femmes et recherches féministes ». » (ATP n°6, 1989, 1990, cité par Thébaud, 2003, p.59.)

« Inscrit dans l'axe d'analyse critique des modes de conceptualisation, il posait, à partir de plusieurs disciplines et pour la première fois en France, la question déjà débattue de la distinction entre sexe et genre et tentait d'explicitier un terme encore mal connu en France, traduit de l'anglais *gender* [Hurtig et al., 1991]. » (Thébaud, 2003, p.59.)

D'après Thébaud (2003), la distinction entre le genre et le sexe (sexe biologique et genre social et culturel) apparaît dans les années 50-60 grâce à des médecins psychologues américains témoignant des mal-être de certains patients constatant une différence entre leur corps et leur identité. C'est alors qu'émerge ce qu'on a pu qualifier de « Gender studies ».

« Sexe est un mot qui fait référence aux différences biologiques entre mâles et femelles. » (Oakley, 1972, p.16, cité par Brugueilles, I.Cromer & S.Cromer, 2002, p.262.) Le sexe s'oppose alors au genre qui a un contenu sociologique et non biologique. Le sexe est donc fixe dès la naissance alors que le genre se construit socialement et culturellement.

D'après Thébaud (2003), de nombreux débats subsistent encore notamment aux Etats-Unis, non plus pour différencier genre et sexe mais pour défendre leur complémentarité. Ainsi, des critiques autour du genre persévèrent comme « son caractère abstrait et sa capacité d'euphémisation ». (Thébaud, 2003, p.64.) « Le

genre permettrait d'oublier la domination masculine et de camoufler le rôle des femmes dans la reproduction biologique et sociale auquel est liée leur subordination. » (Thébaud, 2003, p.64.) De ce fait, la notion de sexe ne doit pas tomber dans l'oubli puisque les femmes sont toujours sujettes à de la discrimination et de la dévalorisation dans la société contemporaine.

Un stéréotype est donc le fait d'assigner des caractéristiques à des membres d'un groupe. Le genre, lui, à la différence du sexe, concerne les différences non biologiques entre les femmes et les hommes. Définissons donc à présent les stéréotypes de genre.

3) Les stéréotypes de genre

3.1- Définition

D'après Daréoux (2007), les stéréotypes de genre sont étudiés depuis les années 1930. Ils s'inscrivent « dans le courant constructiviste (par opposition au courant naturaliste) qui définit le caractère culturel et construit des identités de sexes ». (Daréoux, 2007, p.90.) De ce fait, les stéréotypes de genre sont des normes attribuées à un individu en fonction de son sexe. C'est-à-dire, la croyance que certaines caractéristiques (physique, aptitudes, traits de personnalité...) seraient spécifiques au genre masculin alors que d'autres, seraient spécifiques au genre féminin.

« Ces normes sont différentes et construites en opposition, valables dans une culture donnée, à une époque donnée. » (Rapport du HCE, 2017, p.13.) Cela signifie que les stéréotypes de genre ne sont pas figés. Ainsi, dans chaque société, des règles implicites ou explicites structurent le rôle des individus selon leur sexe en fonction de l'époque et la culture de la société en question.

Les stéréotypes de genre sont multiples. Dans une étude visant à étudier l'impact des contre-stéréotypes de sexe sur les enfants dans le cadre de la lecture d'albums de littérature de jeunesse, Reeb et al. (2018) ont utilisé un livre stéréotypé et un livre contre-stéréotypé. Les contre-stéréotypes sont « les miroirs des stéréotypes socialement répandus, leur image exactement opposée ». (Finnegan, Oakhill & Graham, 2015, cités par Reeb et al., 2018, p.728.) « Dans le cas des contre-stéréotypes de sexe, si un comportement ou un trait de personnalité est considéré comme stéréotypique des hommes, il sera alors considéré comme

contre-stéréotypique des femmes. » (Reeb et al., 2018, p.728.) Afin de créer un livre stéréotypé et un livre contre-stéréotypé, les chercheurs ont demandé antérieurement auprès d'enfants de 7-9 ans ce qu'est une fille selon eux et ce qu'est un garçon, à quoi il/elle ressemble, ce qu'il/elle aime... Les enfants ont également dû dessiner une fille et un garçon afin d'affiner leurs représentations du féminin et du masculin. Ainsi, de nombreux stéréotypes de genre ont été mis en lumière par les enfants dans la réalisation de cette étude : une fille a les cheveux longs et blonds, elle porte une robe rose alors qu'un garçon a une coupe courte et s'habille en bleu. De plus, les filles livrent leurs sentiments à travers des journaux intimes et elles sont davantage dans la maison, alors que les garçons, aventuriers, grimpent dans les arbres et construisent des cabanes.

Les stéréotypes de genre « apparaissent dans les catalogues de jouets, dans la littérature enfantine, les dessins animés, la publicité, le matériel pédagogique, mais aussi dans le vocabulaire courant, les propos, les réflexions des uns et des autres au quotidien. ». (Daréoux, 2007, p.93.) Ils constituent alors une « toile de fond qui va fournir un matériel à l'enfant pour appréhender le monde, construire sa représentation de qui il est, qui sont les autres, quels sont son cadre de vie et sa marge de manœuvre dans ce contexte-là ». (Daréoux, 2007, p.93.) D'après Daréoux (2007), ils vont nourrir l'imaginaire de l'enfant et influencer la construction de son identité sexuelle. On parle alors de « valeurs récurrentes » (Chaumier, n.d., cité par Daréoux, 2007, p.93), c'est-à-dire des valeurs qui « répètent toujours la même chose vont faire que les petits garçons vont se sentir à l'aise dans certains espaces et les petites filles à l'aise dans d'autres ». (Chaumier, n.d., cité par Daréoux, 2007, p.93.) D'après Chaumier (n.d) cité par Daréoux (2007), ces filles et garçons peuvent également changer d'espace, influencé par la croyance qu'il ne s'agit pas de « leur » place, mais de celle de « l'autre sexe ».

Les stéréotypes de genre constituent alors des normes sociales, transmises dès le plus jeune âge des enfants, influençant donc la construction de leur identité sexuelle.

3.2- L'impact des stéréotypes de genre dans la construction de l'identité sexuelle des enfants

« La notion d'identité sexuelle dépasse le simple fait de distinguer les deux

sexes et de reconnaître son appartenance à l'un ou à l'autre. Elle passe par la connaissance et l'appropriation des caractéristiques qui y sont culturellement rattachées. » (Le Maner-Idrissi, 1997 cité par Dionne, 2009, p.157.) Le développement de l'identité sexuelle de l'enfant se voit influencé par « les croyances et les valeurs que partagent les gens qui l'entourent. ». (Kortenhaus & Demarest, 1993 ; Mosconi, 2004 cités par Dionne, 2009, p.157.)

Selon les études de Dafflon Nouvelle (2006) ; Reeb et al. (2018), reprises par Dionne (2009), c'est depuis leur naissance que les enfants sont enclins à des socialisations et des éducations différentes selon leur sexe. Les différentes socialisations et éducations participent alors à la construction de l'identité sexuelle de l'enfant puisque « dans son esprit en développement les croyances et les valeurs dont il est témoin se transposent en une forme simplifiée des rôles et des attributs associés à la masculinité et à la féminité ». (Dionne, 2009, p.157 à 158.)

D'après Dafflon Nouvelle (2006), citée par Dionne (2009), trois théories rendent compte de la construction de l'identité sexuelle des enfants se faisant par le biais de stéréotypes de genre : la théorie psychanalytique, la théorie cognitive et la théorie de l'apprentissage social. Ainsi, d'après les travaux de Chiland (1999) cités par Dionne, dans une perspective psychanalytique, l'identité sexuelle des enfants est fortement influencée par les messages implicites ou explicites (majoritairement stéréotypés) transmis par leurs parents. Par exemple, à travers l'éducation des garçons, les parents communiqueraient l'agressivité, le dynamisme et l'indépendance. En revanche, face à l'éducation des filles, ce serait la sociabilité et les relations aux autres qui primeraient. Ensuite, d'après Kohlberg, (1966) cité par Dionne, dans une perspective cognitive, les représentations du féminin et du masculin chez l'enfant seraient construites autour des connaissances (sur les objets, les activités culturellement associés à son sexe) qu'il acquerrait en grandissant. Enfin, selon les recherches de Bandura (1977, 1986), citées par Dionne, dans une perspective d'apprentissage social, la construction de l'identité sexuelle de l'enfant s'établit face à deux processus : le renforcement et la prise d'exemples. « Le renforcement prend en compte les réactions favorables ou non de l'entourage de l'enfant lorsque ce dernier adopte des comportements conformes à son sexe ou typiques du sexe opposé. » (Bandura, 1977, 1986, cité par Dionne, 2009 p.158.) La prise d'exemples est un processus permettant à l'enfant « d'acquérir des connaissances par le biais de médiateurs qui lui offrent des

représentations sexuelles du monde ». (Bandura, 1977, 1986, cité par Dionne, 2009, p.158.) D'après Bandura, ces médiateurs peuvent être les jeux, la publicité, la télévision, les livres de littérature de jeunesse... Ils transmettent ainsi aux enfants des représentations différenciées entre les hommes et les femmes.

Cette identité sexuelle se construit progressivement : « les enfants sont plus rigides face aux normes de sexe avant la « constance de genre » (atteinte aux environ de 6-7 ans). » (Rouyer, 2007, cité par Reeb et al., 2018, p.729.) Entre 7 et 12 ans, on parle d'une « période de flexibilité » (Rouyer, cité par Reeb et al., 2018, p.729) et d'une « phase de consolidation » (Rouyer cité par Reeb et al., 2018, p.729.) de l'identité sexuelle et de « compréhension que les conventions sociales, comme celles en lien avec les catégories de sexe, sont relatives ». (Rouyer cité par Reeb et al., 2018, p.729.)

Les stéréotypes de genre jouent donc un rôle essentiel dans la construction de l'identité sexuelle des enfants. Quels en sont alors les enjeux ?

3.3- Pourquoi lutter contre les stéréotypes de genre ?

D'après Détrez (2015), les stéréotypes de genre sont nécessaires pour appréhender le monde et sont aussi la condition même de la littérature. En effet, en simplifiant la réalité, ils permettent d'accéder à la compréhension de discussions et d'œuvre littéraires.

Cependant, Détrez (2015) révèle que ces repères de compréhension sont organisés hiérarchiquement. De ce fait, le masculin est systématiquement valorisé par rapport au féminin. Elle cite notamment l'exemple du « froid » qui, si dans un conte est décrit comme quelque chose de positif, sera alors associé au masculin, alors que s'il était décrit comme quelque chose de négatif, il serait associé au féminin. C'est ce que l'on appelle « la valence différentielle des sexes ». (Héritier, n.d., citée par Détrez, 2015, p.79.) Ainsi, d'après Détrez, cette valence différentielle des sexes est porteuse d'inégalités. En effet, si la société dévalorise un métier, alors celui-ci s'ouvrira aux femmes, comme ce fut le cas pour l'enseignement. De plus, même si aujourd'hui les lois permettent aux femmes d'accéder à tous les métiers, les carrières sont tout de même différenciées : sur les 300 000 dirigeants d'entreprises françaises, seulement 17% sont des dirigeantes. La chercheuse

évoque également les inégalités salariales mais aussi les inégalités spatiales. Effectivement, dans la cour de récréation, ce sont les garçons qui occupent l'espace, les filles restant principalement sur les bancs. A plus grande échelle, elle évoque aussi le « harcèlement de rue », qui se traduit notamment par les récentes dénonciations d'agressions sexuelles envers les femmes dans le métro. Cependant, les stéréotypes de genre nuisent également aux hommes qui subissent eux aussi la domination masculine. Lorsqu'un garçon pleure, il est souvent victime de moquerie. De la même manière, lorsqu'un homme gagne un plus petit salaire que sa femme, il subit des remarques. Les « garçons manqués » sont aussi plus acceptés dans la société que dans le cas inverse. D'ailleurs, le mot « filles manquées » n'existe pas. Ces inégalités jouent aussi sur la réussite scolaire des garçons, le rôle de « bad-boy » apparaissant davantage comme la norme genrée du masculin que celui d'un garçon sérieux à l'école.

D'après Daréoux (2007), ce qui est intolérable c'est lorsque les stéréotypes de genre deviennent des instruments en faveur de la discrimination. C'est en cela que le stéréotype de genre est parfois requalifié de « stéréotype sexiste » (Daréoux, 2007, p.90), « soulignant la conséquence disqualifiante, discriminante pour le genre féminin que cela implique sur tout individu quel que soit son genre ». (Daréoux, 2007, p.90.) En effet, Brugeilles et al. (2002) expliquent que dans les années 70, avec l'arrivée du mouvement féministe, les stéréotypes de genre avaient déjà été pointés du doigt dans les livres de littérature de jeunesse et les manuels scolaire, incitant aux disparités entre les femmes et les hommes.

C'est pourquoi, d'après Reeb et al. (2018), en France, la politique éducative met désormais l'accent sur la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons. La convention interministérielle de 2013 qui s'est récemment clôturée en 2018 réaffirme d'ailleurs le rôle essentiel de l'école dans cette mission.

3.4- Les stéréotypes de genre dans les programmes scolaires

« Cette convention souligne la nécessité de travailler à la déconstruction des stéréotypes de sexe [...] de mettre en place des actions de décryptage des représentations stéréotypées filles-garçons. » (Reeb et al., 2018, p.728.) En effet, d'après www.education.gouv.fr, cette convention a défini des mesures visant à transmettre et à diffuser l'égalité entre les femmes et les hommes. Ainsi, il a été préconisé de mettre en place un référent égalité dans les écoles, de former

l'ensemble de la communauté éducative à la déconstruction des stéréotypes et préjugés et à la prévention face au harcèlement et aux violences sexistes et sexuelles. Les parents d'élèves sont également impliqués dans ces mesures puisqu'il leur est désormais proposé des outils sensibilisant à l'égalité entre les femmes et les hommes dans la « malettedesparents ». Enfin, c'est auprès des élèves que la culture de l'égalité va être développée par la découverte de filières et de métiers peu mixtes, notamment pendant le stage de troisième, afin de promouvoir la mixité. Une nouvelle convention interministérielle, confirmant l'implication de l'Education nationale dans la promotion de l'égalité filles-garçons a été récemment signée pour 2019-2024.

Pourtant, en France, cette politique éducative luttant pour la promotion de l'égalité filles-garçons à l'école est très récente. En effet, les stéréotypes de genre n'apparaissent dans les programmes scolaires que depuis ceux de 2015 entrés en vigueur en septembre 2016 (disponibles sur eduscol.education.fr) avec les modifications de l'enseignement moral et civique passant notamment par la pratique de discussions à visées philosophiques, permettant de développer des compétences langagières et réflexives. De ce fait, au cycle 2, dans le domaine « le respect d'autrui », le sexisme est évoqué. Dans les programmes du cycle 3, dans ce même domaine, il est clairement annoncé que « les préjugés et les stéréotypes » doivent être étudiés avec les élèves. La notion de sexisme doit également être travaillée. De plus, d'après Gausse (2016), la Direction générale de l'enseignement scolaire préconise d'inscrire les questions d'égalité hommes-femmes quotidiennement dans les classes. Par exemple, les enseignants se doivent d'être vigilants afin de traiter également les filles et les garçons et d'utiliser des supports pédagogiques neutres, c'est-à-dire sans discriminations sexistes.

Dans cette étude, les stéréotypes de genre vont être étudiés à travers la littérature de jeunesse.

4) La littérature de jeunesse

4.1- Définition

Selon Lagache (2006) cité par Dionne (2009), les livres de littérature de jeunesse existent depuis la seconde moitié du XIX siècle. « A travers les époques,

ces livres ont été marqués par les valeurs culturelles de la société et ils ont contribué à transmettre certaines idéologies d'une génération à l'autre. » (Gooden & Gooden, 2001, cité par Dionne, 2009, p.155.)

Le livre de littérature de jeunesse est un « ouvrage court, dans lequel l'image a la prééminence sur le texte ». (Brugeilles et al., 2002, p.264.) Il en existe différents types selon l'âge des enfants :

« dès la naissance, le nourrisson est doté de livres - livres d'images, en tissu, en plastique, en carton – et avant l'avènement du temps du roman, vers huit-dix ans, l'album illustré s'épanouit sous toutes ses formes : réédité à de multiples reprises dans des formats divers, relié, cartonné, en poche, ouvrage de fiction ou documentaire ». (Brugeilles et al., 2002, p.263.)

D'après Brugeilles et al. (2002), les livres de littérature de jeunesse seront dans un premier temps lus par les parents des enfants non-lecteurs, puis, par les enfants lecteurs débutants et par la suite, lecteurs experts. « Dans ce genre littéraire, le personnage prend une dimension remarquable » (Brugeilles et al., 2002, p.265), « véritable support des conservations et des transformations du récit que le lecteur perçoit » (Le Manchec, 1999, p.32 cité par Brugeilles et al., 2002, p.265) « et incarnation par excellence des représentations du genre ». (Brugeilles et al., 2002, p.265.)

D'après Brugeilles et al. (2002), le livre de littérature jeunesse a deux fonctions principales : des fonctions didactiques et pédagogiques et des fonctions ludiques. Il est ainsi utilisé dans deux sphères : la sphère familiale et la sphère scolaire : « dans le milieu familial, malgré la forte concurrence des autres formes de loisirs possibles, le livre jeunesse demeure une valeur sûre pour bon nombre de parents soucieux du bien-être et de la réussite de leurs enfants. ». (Brugeilles et al., 2002, citées par Dionne, 2009, p.155.) « L'album illustré vise à distraire l'enfant tout en le familiarisant avec l'écrit » (Brugeilles et al., 2002, p.270), c'est pour cela qu'il est très utilisé par les professeurs des écoles.

« La littérature de jeunesse fait la démonstration année après année de sa place de choix et en expansion dans le monde de l'édition, ainsi que de son rôle prépondérant dans l'univers de l'enfance et de l'éducation, malgré la forte concurrence de nouveaux supports d'apprentissage et de formes de loisirs diversifiées ». (Brugeilles et al., 2002, p.263.)

D'après les recherches de Galda & Cullinan (2003), reprises par Dionne

(2009), les livres de littérature de jeunesse sont des outils essentiels dans l'apprentissage de la lecture, l'accès à la culture et la socialisation de l'enfant. L'Education nationale y accorde donc une place de plus en plus grande dans les programmes scolaires.

4.2- L'omniprésence de la littérature de jeunesse dans les programmes

« La littérature de jeunesse est inscrite dans les programmes d'enseignement (voir BOEN spécial n°11 du 26/11/2015) et décrite comme un médium permettant d'apprendre à lire, découvrir et comprendre le monde, développer des aptitudes à la réflexion critique, apprendre une langue étrangère. » (Reeb et al., 2018, p.729.)

En effet, dans les programmes du cycle 1 de 2015 (disponibles sur eduscol.education.fr), l'acculturation à l'écrit est présentée comme l'un des enjeux principaux de la maternelle. Ainsi, dans le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », et dans le sous-domaine « Ecouter de l'écrit et comprendre », il est préconisé que cette entrée dans la culture de l'écrit se fasse à travers de la lecture de livres de littérature de jeunesse :

« L'enseignant prend en charge la lecture, oriente et anime les échanges qui suivent l'écoute. La progressivité réside essentiellement dans le choix des textes de plus en plus longs et éloignés de l'oral ; si la littérature de jeunesse y a une grande place, les textes documentaires ne sont pas négligés. » (Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, p.9.)

Pour les cycles 2 et 3, les programmes de 2015 (disponibles sur eduscol.education.fr) relie la littérature à plusieurs sous-domaines : la lecture (la compréhension et l'interprétation), l'écriture (indissociable de la lecture, permettant d'accéder à une meilleure compréhension et mémorisation), l'oral (les textes devant être lus avec fluidité) et la culture littéraire et artistique. En élémentaire, les livres de littérature de jeunesse sont des supports fréquemment utilisés afin d'amener des débats interprétatifs (centrés sur la compréhension du récit) et des débats à visée philosophique (amenant les élèves à réfléchir et à discuter autour du thème évoqué à travers le récit).

La littérature de jeunesse, omniprésente dans les sphères familiales et scolaires, apparaît donc comme un référent pour l'enfant qui voit en ses

personnages des modèles. Ainsi, la littérature de jeunesse participe à la construction de son identité (y compris de son identité sexuelle).

4.3- L'impact de la littérature de jeunesse sur la socialisation de l'enfant

« Etant donné l'importance accrue que l'on accorde aux livres de littérature jeunesse dans le milieu scolaire (Galda & Cullinan, 2003 ; Lagache, 2006 ; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006 ; Turgeon, 2005) et le milieu familial (Chartier & Hébrard, 2000 ; Donnat, 1998), il est essentiel de considérer la représentation des sexes qu'ils véhiculent. Au-delà des fonctions ludiques et pédagogiques qu'ils remplissent, ces livres constituent un outil de socialisation puissant qui influence le développement de l'identité sexuelle de l'enfant et, par conséquent, la construction de rapports égalitaires entre les hommes et les femmes. » (Dionne, 2009, p.157.)

En effet, Brugeilles et al. (2002), expliquent que les livres de littérature de jeunesse permettent aux enfants de découvrir le monde qui les entoure, les valeurs sociétales et les relations avec les autres. Ces supports provoquent ainsi inconsciemment l'intériorisation par les enfants des normes sexuées acceptables dans la société.

« Depuis 2012, un réel élan a été donné et plusieurs dispositifs de politique publique ont été lancés ou actualisés » (Rapport du HCE, 2017, p.9) afin de promouvoir l'égalité filles-garçons à l'école. De plus, « la priorité accordée par le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur de la Recherche à la formation des personnels enseignants et d'éducation est par ailleurs régulièrement rappelée dans les textes. ». (Rapport du HCE, 2017, p.9.) Face à l'omniprésence de la littérature de jeunesse dès la plus petite enfance dans la sphère familiale et scolaire, à son impact sur la construction de l'identité sexuelle des enfants et face à la mission de l'école de promouvoir l'égalité filles-garçons, on pourrait s'attendre à ce que les auteurs et illustrateurs créent des albums sans stéréotypes de genre. Pourtant, de nombreuses études ont révélé qu'aujourd'hui encore les albums de littérature de jeunesse contiennent des stéréotypes de genre.

5) Les stéréotypes de genre véhiculés à travers la littérature de jeunesse

5.1- La sous-représentation et la dévalorisation des filles et des femmes dans la littérature de jeunesse

Les personnages masculins sont davantage représentés que les personnages féminins dans les livres de littérature de jeunesse « que ce soit dans les titres des ouvrages [...], dans les couvertures [...] ou dans les illustrations ». (Daréoux, 2007, p. 90.) Pourtant, « le premier contact du lecteur ou de ses parents avec un album illustré passe par la couverture, dont l'attrait est essentiel dans le choix du livre. ». (Brugailles et al., 2002, p.272.) « Le titre comme l'illustration de couverture font d'emblée une large place aux personnages masculins. » (Brugailles et al., 2002, p.272.) Brugailles et al. (2002) insistent également sur l'affirmation de l'omniprésence masculine à l'intérieur des albums :

« Le déséquilibre numérique observé au profit du masculin devient hiérarchisation dès lors que l'on considère les rôles tenus (personnage principal unique ou héros, personnage principal partagé, personnage secondaire). Le sexe féminin accède peu au rôle principal, au rang de l'héroïne au centre des événements. ». (Brugailles et al., 2002, p.276.)

D'après Daréoux (2007), les personnages animaux ne sont pas asexués. Ainsi, « le sexe masculin est représenté par des animaux plus imposants en taille et en force, comme les éléphants, ou alors plus présents dans l'imaginaire collectif des enfants comme les ours et les loups » (Daréoux, 2007, p.91), alors que « les personnages féminins surpassent ceux de sexe masculin avec des représentants de moindre valeur, comme les petits animaux. ». (Daréoux, 2007, p.91). Brugailles et al. (2002), révèlent d'ailleurs que chez les personnages animaux « réels », le masculin adulte est également davantage représenté. En outre, il est important de noter qu'un personnage anthropomorphique « sera identifié par un jeune enfant comme un homme ou un garçon. Pour qu'un personnage soit identifié comme féminin il faudra qu'il porte des vêtements et/ou des attributs liés à la coquetterie ou au travail domestique ». (Daréoux, 2007, p.91.) Ainsi, la prédominance masculine se retrouve partout. Brugailles et al. vont plus loin en analysant également la sexuation des personnages d'arrière-plan et de foule et affirment que, parmi les

foules, ce sont aussi les hommes qui sont le plus souvent représentés.

De ce fait, quelle que soit la catégorie des personnages, ce sont les personnages masculins qui sont davantage représentés que les personnages féminins. On peut notamment citer les célèbres albums T'choupi des éditions Nathan ou encore ceux de Petit Ours Brun des éditions Bayard Jeunesse, dans lesquels les héros sont des personnages de genre masculin. Cependant, Daréoux (2007) évoque une légère évolution de la visibilité des personnages féminins ces dernières années. Par exemple, dans les plus récentes collections comme Zouk des éditions Bayard Jeunesse ou encore Adélidélo (BD kids), ce sont des personnages de genre féminin qui sont mis en avant. On peut tout de même se demander si la sur-représentation des personnages masculins et la sous-représentation des personnages féminins a un impact réel sur la transmission de stéréotypes de genre. En effet, « dans des livres publiés vers la fin des années 1930 et 1940 aux Etats-Unis, on retrouvait une proportion relativement élevée de personnages féminins, mais aussi davantage de stéréotypes traditionnels ». (Clark, Guilmain, Saucier & Tavares, 2003, cités par Dionne, 2009, p.167.) D'autres paramètres seraient donc à prendre en compte puisque les représentations de personnages masculins et féminins ne suffiraient pas à démontrer la présence de stéréotypes dans les livres de littérature de jeunesse.

Les filles et les femmes sont donc moins souvent représentées que les garçons et les hommes et ce peu importe les types de personnages incarnés : humains, animaux anthropomorphiques et animaux. Au-delà des proportions des représentations, il est nécessaire de s'interroger sur la stéréotypie des fonctions et des activités des personnages.

5.2- La stéréotypie des fonctions et activités des personnages dans la littérature de jeunesse

D'après Daréoux (2007), les activités et fonctions des personnages de littérature de jeunesse sont différentes selon le sexe de ceux-ci. Ainsi, les filles et les femmes sont davantage représentées à l'intérieur et au sein de l'univers familial, s'occupant généralement des tâches domestiques. D'après Brugeilles et al. (2002) : elles cuisinent, servent la table et mettent la table, elles font la vaisselle, la couture, le linge et le rangement. Le tablier est d'ailleurs porté par de nombreuses mères. On peut citer l'exemple des BD de Bécassine, des éditions de Gautier-Languereau,

dans lesquelles l'héroïne est une servante que l'on reconnaît aisément par le port du tablier. En revanche, quand les pères sont à la maison, ils bricolent ou font du jardinage. Par exemple, dans l'album Tchoupi Jardine de Thierry Courtin (2017), c'est avec son père que le héros fait du jardinage. A l'intérieur, les personnages de genre masculin se reposent plus que les mères. Ainsi, on les voit lire le journal, écouter la radio ou la télévision. Chez les pères, l'accessoire le plus souvent représenté est les lunettes. Le père de « Petit Ours Brun » en porte par exemple. Il est à noter que faire les courses est la principale activité mixte représentée dans les albums.

De ce fait, la fonction maternelle est omniprésente chez les femmes. Elles sont :

« davantage mises en scène que les pères dans les actions de la vie courante (nourrir, habiller, laver, coucher, promener...). Dans ce domaine, l'implication des pères est très différente selon qu'il s'agit d'une fille [...] ou d'un fils [...]. Ce constat semble rejoindre une idée traditionnellement admise selon laquelle l'éducation des filles est exclusivement confiée à la mère, tandis que celle des fils est partagée en partie avec le père, la transmission du rôle sexué étant ainsi préservée. ». (Brugailles et al., 2002, p.288.)

Selon Daréoux (2007), les femmes ne sont quasiment jamais représentées en train de travailler ou alors travaillent dans des secteurs dits « féminins », peu diversifiés, alors que les hommes, eux, sont majoritairement illustrés à travers des activités professionnelles. En effet, Dionne (2009) relève que malgré l'évolution de la place des femmes dans la vie économique et professionnelle (« en 1986, 55,7% des femmes occupaient un emploi rémunéré, ce pourcentage est passé à 62,1% en 2006 (Statistique Canada, 2006) ») (Dionne, 2009, p.168), dans les livres de littérature de jeunesse, cette évolution sociale n'est pas représentée. Ainsi, les personnages filles ou femmes se voient attribuer des rôles domestiques et sont globalement soumis à une certaine autorité alors que les personnages masculins sont représentés en tant que « leaders », étant associés à la domination, au pouvoir et à la réussite. Ils « sont représentés dans des professions diversifiées et valorisantes ». (Brugailles et al., 2002, citées par Dionne, 2009, p. 167.) En revanche, lorsque les femmes travaillent, elles « exercent le métier d'infirmière, d'enseignante, de couturière, de servante ou d'ouvrière » (Dionne, 2009, p.167),

« ce qui constitue des emplois traditionnellement féminins ». (Cromer & Turin, 1998, cités par Dionne, 2009, p.167.) On peut par exemple citer le livre Tout ce qu'une maîtresse ne dira jamais (2015) de Noé Carlain et Ronan Badel dans lequel l'enseignante est de sexe féminin comme dans de nombreux albums. « Bien plus, lorsque les femmes tiennent des rôles non traditionnels, leur travail, présenté souvent de façon humoristique est dévalorisé : par exemple, une vache pilote d'avion provoque un crash. » (Dionne, 2009, p.167 à 168.) Brugeilles et al. (2002) vont plus loin dans leurs analyses en s'attardant également sur les métiers des animaux anthropomorphiques femmes. Elles relèvent également le même type de métiers, typiquement féminins : « les métiers de l'enseignement, des soins aux enfants et du commerce ». (Brugeilles et al., 2002, p.278.) On peut par exemple citer l'album P'tit Loup aime sa nounou (2019) d'Orianne Lallemand et Eléonore Thuillier. De la même manière, « le travail féminin est dévalorisé. En revanche, les professions des hommes sont plus diversifiées et valorisantes socialement ». (Brugeilles et al., 2002, p.278.) Par exemple, dans l'album P'tit Loup va chez le docteur (2018) d'Orianne Lallemand, comme dans beaucoup de livres de littérature de jeunesse, le médecin (personnage animal anthropomorphique) est de genre masculin.

Brugeilles et al. (2002), se sont également intéressées au sexe des enfants, en commençant par l'enfant aîné, mettant en évidence un autre type de hiérarchisation entre les sexes. En effet, elles ont relevé que dans la plupart des familles humaines ou animaux anthropomorphiques, l'aîné est un garçon. Les protagonistes enfants sont également majoritairement des garçons.

Brugeilles et al. (2002), ont également relevé des stéréotypes de genre chez les enfants. Effectivement, les filles sont plus nombreuses que les garçons à être représentées comme étant « intelligentes ». Elles sont gourmandes, ont de l'imagination et sont plutôt sensibles, se pomponnent, se déguisent et font des activités ménagères alors que les garçons sont turbulents, aiment vivre des aventures et faire des bêtises. Les chercheuses révèlent cependant deux contre-stéréotypes : les filles sont plus entreprenantes et courageuses que les garçons qui sont, eux, plus gentils et serviables que les filles.

Ainsi, les différentes études montrent que les fonctions et activités des personnages sont stéréotypées dans les albums de littérature de jeunesse. On peut

alors se demander si le sexe des créateurs des albums influence la présence ou non de stéréotypes de genre dans un album.

5.3- Le sexe des créateurs de littérature de jeunesse influence-t-il la présence de stéréotypes de genre ?

Brugeilles et al., (2002) ; Dionne (2009) ont démontré que, contre toute attente, les créatrices d'ouvrages de littérature de jeunesse ne favorisent pas plus la présence de personnages féminins que les créateurs. Ainsi, d'après Brugeilles et al., lorsque le titre du livre de littérature de jeunesse n'évoque qu'un seul personnage, il s'agit majoritairement d'un garçon, et ce peu importe le sexe des auteurs et illustrateurs de celui-ci.

Brugeilles et al. (2002) rappellent l'importance du choix des illustrations pour les enseignants et les parents. En effet, celles-ci ont une influence notable dès l'âge de 14 mois chez les enfants qui sont d'ores et déjà capables d'exprimer de leurs goûts et donc leurs préférences pour certaines illustrations. Les chercheuses soulignent alors le rôle prépondérant des illustrateurs dans la représentation du masculin et du féminin dans les albums de littérature de jeunesse. D'après Brugeilles et al., les illustrateurs se démarquent tout de même des auteurs au niveau de la représentation des personnages masculins et féminins dans les activités domestiques avec davantage de représentations d'hommes dans ce domaine. Elles expliquent que l'augmentation reste faible, les personnages féminins étant majoritairement représentés dans les activités domestiques mais elle montre une attention particulière portée sur les illustrations. Cependant, les illustratrices représenteraient davantage d'accessoires liés aux activités domestiques sur les illustrations contenant des femmes que les illustrateurs, ce qui peut paraître paradoxale.

En revanche, Brugeilles et al. (2002) ; Dionne (2009) insistent sur le fait que les équipes mixtes donnent davantage de visibilité aux filles et aux femmes sans pour autant délaisser les personnages masculins. D'après Brugeilles et al., ce ne sont d'ailleurs que les équipes mixtes qui mettent en avant les petites filles, leur confiant davantage le rôle d'héroïne. La mixité serait donc au service de l'égalité entre les filles et les garçons chez les créateurs et créatrices de livres de littérature de jeunesse. Cependant, comme au sein des établissements scolaires, cette mixité

est insuffisante. D'ailleurs, la même étude nuance la plus grande visibilité des femmes adultes chez les équipes mixtes : elle serait liée à une surreprésentation des mères.

Si le sexe des créateurs de littérature de jeunesse n'influence que très peu la présence ou non de stéréotypes de genre dans un ouvrage, il se peut qu'il y ait plus ou moins de stéréotypes en fonction du contexte historique de sa publication, notamment suite à la récente implication de l'Education nationale dans promotion de l'égalité entre les filles et les garçons.

5.4- Evolution des stéréotypes de genre dans la littérature de jeunesse

Dionne (2009) s'est intéressée à l'évolution des stéréotypes de genre dans la littérature de jeunesse au cours des années. Celle-ci émettait alors comme hypothèse que le nombre de stéréotypes de genre diminuent au fil des années, les livres de littérature de jeunesse évoluant parallèlement à la société. Elle a alors analysé 19 livres de littérature jeunesse publiés en français ayant reçu le Prix du Gouverneur général du Canada dans la catégorie illustration, entre 1987 et 2006. Pour comparer la présence des stéréotypes de genre selon les années. Celle-ci a mené son étude sur deux périodes. Dans un premier temps, sur les années 1987-1996, puis, sur les années 1997-2006. La chercheuse s'est notamment intéressée aux stéréotypes de genre liés aux activités domestiques. Elle n'a alors pas ou peu relevé d'évolution. Elle explique même que plus les années passent, moins on retrouve de personnages masculins qui sont représentés avec un accessoire servant à accomplir une activité domestique.

III) Problématique et hypothèses

1) Problématique

En résumé, le constat semble mesuré face aux actions pour promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, menées dans le système éducatif et plus globalement par l'action publique. Les écarts subsistent encore selon le sexe des élèves dans leur parcours, leur réussite scolaire ou leur orientation, notamment face à l'omniprésence des stéréotypes de genre dans la société. Ceux-ci se retrouvent partout : dans les médias, les publicités, les jouets, les manuels scolaires mais aussi dans les livres de littérature de jeunesse, ayant

une forte influence sur l'identité sexuelle des enfants. Les livres de littérature de jeunesse sont omniprésents dès le plus jeune âge des enfants : ils constituent des supports ludiques et pédagogiques très utilisés par les enseignants et les parents. Pourtant, les créateurs continuent à sous-représenter les filles et les femmes dans leurs ouvrages et à stéréotyper leurs fonctions et leurs activités. Les enfants grandissent alors en ayant des stéréotypes de genre fortement ancrés dans leur esprit.

Il est donc primordial pour un(e) enseignant(e) ou futur(e) enseignant(e) de s'intéresser sur la présence ou non de stéréotypes de genre dans les livres de littérature de jeunesse qu'il utilise pour ses séances, ceux-ci transmettant des modèles de comportements sociaux, de normes et de valeurs, participant alors à la construction de l'identité sexuelle des élèves et influençant notamment leur future orientation professionnelle. Depuis la mise en place de l'EMC, les stéréotypes de genre font désormais partie des programmes. Outre l'importance que représente le choix des supports utilisés (sans stéréotypes de genre, voire contre-stéréotypés), les enseignants se doivent également de parler de ces stéréotypes avec les élèves afin qu'ils puissent construire leur jugement critique et grandir tout en faisant leurs propres choix, en n'étant pas seulement influencés par des catégories genrées imposées par la société. Cependant, les livres de littérature de jeunesse utilisés au cycle 1 doivent, dans un premier temps, être stéréotypés afin d'aider les élèves à comprendre le monde qui les entoure. Puis, l'EMC se met en place à partir du cycle 2 afin de déconstruire ces stéréotypes déjà bien ancrés chez les élèves. Leur déconstruction est-elle encore possible et sous quelles formes ?

Quelle peut-être l'efficacité de l'usage de la littérature de jeunesse dans une séquence d'apprentissage afin de déconstruire les stéréotypes de genre ancrés chez des élèves de CM1 ? L'objectif de cette étude va donc être d'utiliser des livres de littérature de jeunesse dans le but de faire réfléchir les élèves sur les stéréotypes de genre afin de tenter de faire évoluer leurs représentations et ainsi de promouvoir l'égalité filles-garçons.

2) Hypothèses

Nous pouvons émettre les hypothèses suivantes :

- La mise en place d'une séquence d'apprentissage ayant pour objectif de promouvoir l'égalité filles-garçons à travers l'utilisation de livres de littérature de jeunesse va permettre de faire évoluer les représentations des élèves de CM1 par rapport au genre.

- La mise en place d'une séquence d'apprentissage ayant pour objectif de promouvoir l'égalité filles-garçons à travers l'utilisation de livres de littérature de jeunesse va permettre de développer l'esprit critique des élèves.

IV) Méthodologie

Le cadre théorique présenté en première partie a permis de montrer que la socialisation et l'identité sexuelle des enfants se construisent sous l'influence de stéréotypes de genre (omniprésents dans la société), vecteurs d'inégalités entre les femmes et les hommes. Malgré la volonté du gouvernement de faire de l'égalité filles-garçons l'une des missions principales de l'école, aujourd'hui encore, les livres de littérature de jeunesse (supports de prédilection des enseignants) sont stéréotypés. C'est pourquoi cette étude aura pour objet d'apprécier la contribution de la littérature de jeunesse à la déconstruction des stéréotypes de genre. Elle portera sur une séquence d'apprentissage auprès d'élèves de CM1.

1) La population étudiée

Cette séquence d'apprentissage a été mise en place dans une classe de cycle 3 de 30 élèves de CM1 dont 2 élèves ULIS (12 filles et 18 garçons) qui ont entre 9 et 10 ans. Ayant été en stage filé dans cette classe tous les lundis depuis le 23 septembre 2019 et ce jusqu'à mars 2020, cette séquence d'apprentissage a été mise en place avec ces élèves pour donner suite à mes nombreuses observations de début de stage qui laissaient entrevoir des représentations stéréotypées du genre par les élèves.

2) Les outils utilisés

2.1- Test des ours (Annexe 1)

Le premier outil utilisé est un test « affiches ours » qui, d'après www.cafepedagogique.net, a été créé par la Ligue de l'enseignement de Paris en 2011 pour donner suite à l'opération « Filles et garçons : cassons les clichés ».

14.000 brochures avaient été distribuées. Elles étaient destinées aux élèves, aux parents d'élèves et aux enseignants. Celles-ci contenaient des documents pédagogiques pour les enseignants ainsi que des livrets pour les parents.

Ainsi, ce test des ours a été complété par les élèves de CM1 en amont de la séquence d'apprentissage afin de recueillir leurs représentations sur le genre, et en aval de celle-ci, afin d'observer la possible évolution de leurs représentations. J'ai pris le soin de leur expliquer pour chaque test (oralement ou à l'écrit) que « Monsieur ours » et « Madame ours » sont indissociables physiquement parlant. Puis, ils ont rempli le questionnaire en écrivant leur réponse : C'est « Madame ours », c'est « Monsieur ours », ce peut être « les deux ».

2.2- Séquence d'apprentissage

Le deuxième outil utilisé est une séquence d'apprentissage que j'ai créée avec ma binôme de stage dans le but de promouvoir l'égalité filles-garçons à l'école, notamment en déconstruisant les stéréotypes de genre ancrés chez les élèves. Cette séquence se compose de sept séances, détaillées ci-dessous. Ainsi, chaque séance a débuté par la lecture d'un livre de littérature de jeunesse contre-stéréotypé. Ensuite, ce support a été utilisé pour débattre ou pour produire un écrit visant à la réflexion autour de ces stéréotypes dans le but de les déconstruire. A la fin de la séquence, les élèves ont réalisé la tâche finale de création d'un album contre-stéréotypé. Les données que j'ai recueillies sont les entretiens collectifs des élèves, retranscrits suite au visionnage des vidéos des débats. (Annexes 2 et 3.)

3) La procédure

3.1- Séance 1

La première séance est celle du test des ours (Annexe 1) qui a duré 15 minutes. Dans un premier temps, j'ai projeté au tableau et lu le scénario aux élèves afin de leur expliquer que « Monsieur ours » et « Madame ours » sont indissociables. Ensuite, ils ont complété individuellement le test dans lequel huit images différentes illustrent un ours en train de faire une activité. Le premier ours donne le biberon à un ourson, le deuxième ours tient un fer à repasser, le troisième ours fait du vélo, le quatrième ours lit un livre et porte des lunettes, le cinquième ours porte une écharpe (ressemblant ainsi à un président/une présidente ou un

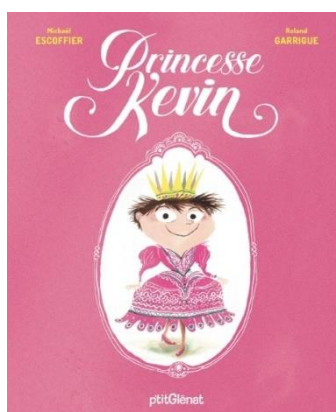
maire/une maire), le sixième ours fait la cuisine, le septième ours travaille sur son ordinateur et le dernier ours fait de la peinture. Ainsi, les élèves devaient écrire si d'après eux, il s'agissait sur l'image de « Madame Ourse », de « Monsieur Ours », ou s'il pouvait s'agir « des deux ». L'objectif de cette séance était de recueillir les représentations genrées des élèves afin de savoir si elles étaient stéréotypées.

3.2- Séances 2, 3 et 4

Par la suite, avec ma binôme de stage, nous avons mené trois séances débutant systématiquement par la lecture d'un livre de littérature de jeunesse contre-stéréotypé. Celui-ci amenait les élèves à débattre (les débats étaient alors filmés) et/ou à rédiger un écrit soit sur leur ressenti, soit ayant pour but de déconstruire le stéréotype illustré dans l'ouvrage.

3.2.1 - Séance 2 : les goûts des filles et des garçons (Annexe 4)

Cette séance, qui a duré 45 minutes, était sur les stéréotypes de genre sur les goûts. Pour commencer, les élèves ont été réunis dans une salle de classe vide. Ils ont formé un cercle et ma binôme de stage leur a montré la couverture de l'album de littérature de jeunesse Princesse Kevin (2018) de Michaël Escoffier tout en leur demandant : « Qui d'entre vous souhaiterait acheter ce livre et qui souhaiterait ne pas l'acheter ? Pourquoi ? ». La couverture de l'album étant rose fluo et le titre de l'album annonçant l'histoire d'une « princesse », nous voulions relever si cela aurait un impact sur la décision d'acheter ce livre ou non, selon le sexe des élèves.



Ensuite, elle leur a lu l'album tout en leur précisant de ne pas réagir pendant la lecture puisqu'ils allaient en parler ensuite tous ensemble et que leurs ressentis nous intéressaient également.

Puis, j'ai affiché les règles du débat au tableau (que nous avons créées avec

les élèves au préalable) et ma binôme de stage a désigné un président de séance, un secrétaire et un maître du temps. Le président de séance a lu le thème du débat du jour « Vous êtes invités à un anniversaire, vous déguisez-vous en Princesse ou en Chevalier ? » et les élèves ont débattu pendant 20 minutes (Annexe 2).

A la fin de la séance, nous sommes retournés en classe et le secrétaire a lu les idées principales du débat qu'il avait notées. Enfin, les élèves ont rédigé un court texte dans leur cahier d'EMC afin de répondre aux questions suivantes : « Que retiens-tu du débat ? Qu'aurais-tu aimé rajouter mais que tu n'as pas dit ? ».

3.2.2 - Séance 3 : les jouets des filles et des garçons (Annexe 5)

La séance 3 a également duré 45 minutes. Elle concernait les stéréotypes de genre sur les jouets. De la même manière, nous sommes allés dans une salle de classe vide et nous avons formé un cercle. J'ai ensuite lu le livre de littérature de jeunesse Menu fille ou menu garçon (1996) de Thierry Lenain et Catherine Proteaux aux élèves.

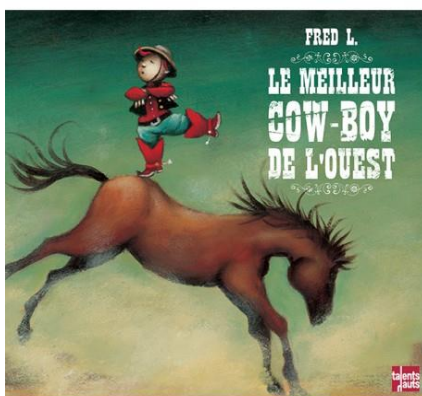
Après la lecture, j'ai interrogé les élèves : « Pourquoi le papa de Léa est-il en colère ? Comprenez-vous sa colère ? Avez-vous déjà vécu une situation similaire ? Y a-t-il des jouets seulement pour les filles/les garçons ? Comment la colère du père de Léa aurait-elle pu être évitée ? »

Je leur ai ensuite proposé de se mettre dans la peau du père de Léa, d'exprimer la situation problématique et ses solutions dans une lettre fictive destinée au gérant du Hitburger. Les élèves ont réalisé ce travail d'écriture en groupe de quatre. Ils devaient choisir un rapporteur par groupe qui est ensuite venu lire la lettre à l'ensemble de la classe.

3.2.3 - Séance 4 : les métiers et les sports des filles et des garçons

(Annexe 6)

Cette séance, qui a aussi duré 45 minutes, était sur le thème des stéréotypes de genre sur les métiers et les sports. Ainsi, nous sommes retournés une fois de plus dans la salle de classe vide et nous nous sommes mis en cercle. J'ai montré la couverture de l'album Le meilleur cow-boy de l'ouest (2008) de Fred L. aux élèves tout en leur proposant une anticipation littéraire : « D'après-vous, que raconte cette histoire ? Comment imaginez-vous le meilleur cow-boy de l'ouest ? ».



Je leur ai ensuite lu l'album de littérature de jeunesse jusqu'à la phrase : « C'est alors que, devant la foule médusée, le vainqueur enlève son chapeau et... ». J'ai arrêté ma lecture pour leur demander quelle pouvait-être la fin de l'histoire selon eux. Je leur ai enfin lu la fin de l'histoire, et ils ont découvert que le meilleur cow-boy de l'ouest était une fille.

Par la suite, ils ont débattu pendant 20 minutes (Annexe 3) autour des métiers et des sports des filles et des garçons. Il y avait un président de séance, un secrétaire et un maître du temps pour cadrer le débat.

A la fin de la séance, le secrétaire est venu au tableau lire ce qu'il avait retenu du débat au reste de la classe, puis, j'ai demandé aux élèves d'écrire dans leur cahier d'EMC ce qu'ils avaient retenu du débat ou ce qu'ils auraient voulu rajouter mais qu'ils n'ont pas dit.

3.3- Séances 5 et 6

Ces deux séances ont constitué le projet final de la séquence. Sur le modèle de l'album A quoi tu joues ? (2009) de Marie-Sabine Roger, les élèves ont dû créer un album contre-stéréotypé.

3.3.1 - Séance 5 (Annexe 7)

Durant la séance 5, qui a duré 45 minutes, j'ai lu l'album A quoi tu joues ? aux élèves, évoquant de nombreux stéréotypes de genre. Les élèves ont ensuite dû donner d'autres exemples de stéréotypes qu'ils connaissaient mais qui n'étaient pas cités dans l'album. Ceux-ci ont été notés au tableau. Les élèves ont ensuite formé des groupes mixtes de quatre ou cinq et ont choisi un stéréotype à illustrer dans le but de créer un album à la manière de A quoi tu joues ?. Afin de préparer la séance 7, ils ont rempli une fiche scénario (Annexe 8) : ils devaient rédiger le texte de leur double page, dessiner les photographies qu'ils allaient prendre, anticiper le matériel à emmener pour la semaine suivante et distribuer les rôles de chacun (photographe, metteur en scène, acteurs).

3.3.2 - Séance 6 (Annexe 9)

La séance 6 a été plus longue que les autres. En effet, les élèves se sont déguisés et se sont pris en photo. Ensuite, ils ont tapé leur texte à l'ordinateur avec ma binôme de stage et ont choisi la police d'écriture qu'ils souhaitaient pour leur double page d'album. Ces différentes tâches ont ainsi nécessité une heure de travail.

3.4- Séance 7

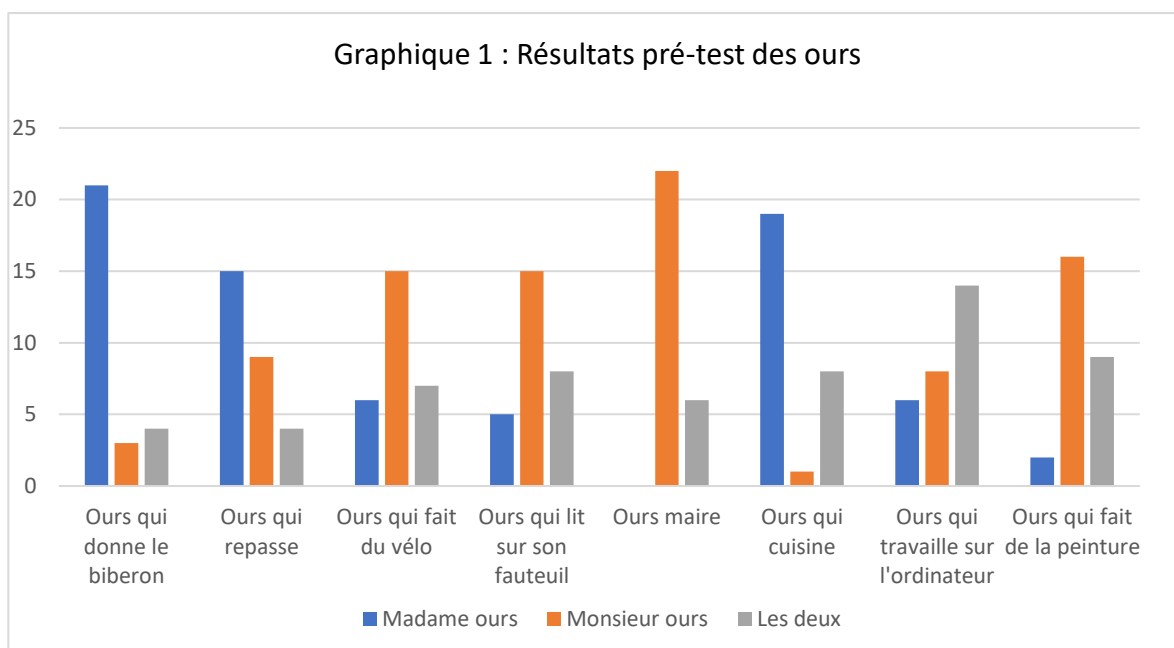
Le test des ours (Annexe 1) a été réalisé une seconde fois par les élèves. Cependant, celui-ci a été envoyé par courriel lorsque les écoles étaient fermées durant le confinement organisé afin de faire face à la crise sanitaire du coronavirus.

V) Résultats

1) Pré-test

Le graphique ci-dessous met en évidence les différentes réponses des élèves au test des ours destiné à évaluer leurs représentations sur les stéréotypes de genre. Il y avait deux absents ce jour-là. Nous n'avons donc pu recueillir que les données de 28 tests. Pour chaque image, le bâton bleu représente le nombre d'élèves ayant répondu qu'il s'agit de « Madame ours », le bâton orange fait référence au nombre d'élèves qui pensent que c'est « Monsieur ours » qui est

représenté et le bâton gris évoque le nombre d'élèves ayant répondu qu'il peut s'agir de « Monsieur ou de Madame ours ».



Les stéréotypes de genre ressortent alors nettement : par exemple, 78,57% des élèves pensent que l'ours maire est « Monsieur ours » alors que 65,86% des élèves pensent que l'ours qui cuisine est « Madame ours ».

2) Entretiens collectifs

2.1- Séance 2

Pour rappel, durant l'entretien collectif de la séance 2 précédant la lecture du livre de littérature de jeunesse Princesse Kevin de Michaël Escoffier, les élèves ont échangé suite au questionnement « Vous êtes invités à un anniversaire, vous déguisez-vous en Princesse ou en Chevalier ? ».

2.1.1 – Echanges des élèves face à un garçon déguisé en princesse

Plusieurs élèves ont insisté sur le fait que les garçons peuvent se déguiser en princesse. Ainsi, Elève E (garçon) a dit : « Je me déguiserai en princesse parce que les gars ils peuvent aussi se déguiser en princesse et les filles aussi en chevalier ». L'élève G (garçon) a souligné le fait qu'il s'était déjà déguisé en princesse : « En princesse parce que je me suis déjà déguisé en princesse ».

Des élèves ont dit qu'ils n'hésiteraient pas à accompagner Kevin, le héros de l'histoire, déguisé en princesse : « Moi je l'accompagnerai parce que y'a pas

d'importance que ce soit un garçon ou une fille. » (Elève G, garçon), « Moi je l'accompagnerai parce qu'il doit être triste tout seul. Et puis pour faire comprendre aux autres qu'il faut lui tendre la main, c'est pas contagieux. » (Elève K, fille).

L'élève F (garçon) a cependant mis en évidence le fait que s'il se déguisait en princesse, on se moquerait de lui : « Moi je me déguiserai en chevalier parce que sinon mon frère il va se moquer de moi. ».

Un élève a d'ailleurs expliqué en parlant de Kevin : « Moi je ne l'accompagnerai pas parce qu'il est un gars et il est en princesse. » (Elève H, garçon).

2.1.2 – Echanges des élèves face à une fille déguisée en chevalier

Plusieurs élèves ont souligné le fait que les filles peuvent se déguiser en chevalier. L'élève J (fille) a expliqué : « Moi je m'habillerai en chevalier parce qu'une robe ça me gratte c'est pas confortable. ». L'élève K (fille) a dit : « Moi je me déguiserai en chevalier parce que j'aime bien les chevaux et je préférerais ne pas avoir les pieds dans les talons parce que ça va faire mal trop longtemps. ».

2.1.3 – Stéréotypes et contre-stéréotypes de genre autour des princesses

Plusieurs stéréotypes de genre sur les princesses ont été relevés par les élèves. Rappelons que les stéréotypes de genre sont, d'après Daréoux (2007), des normes que l'on attribue à un individu en fonction de son sexe, et ainsi, la croyance que certaines caractéristiques seraient spécifiques aux garçons, alors que d'autres, seraient spécifiques aux filles. Ici, les stéréotypes de genre associés aux princesses seront les stéréotypes de genre assimilés culturellement au genre féminin.

Ainsi, l'Elève D (garçon) a dit : « Les princesses c'est plus rose, violet et moi j'aime pas ça le rose et le violet. ». L'élève I (fille) a prétendu qu'elle trouvait que « Les princesses c'est pour les petites filles ». Enfin, l'élève Q (fille) a dit : « Moi je voudrais être une princesse parce que j'aime bien me maquiller. ». L'élève K (fille) a dit : « Moi je me déguiserai en chevalier parce que j'aime bien les chevaux et je préférerais ne pas avoir les pieds dans les talons parce que ça va faire mal trop longtemps. ». Le stéréotype identifié ici est « les filles portent des talons ».

Cependant, plusieurs contre-stéréotypes sur les princesses ont été cités. Rappelons que les contre-stéréotypes sont « les miroirs des stéréotypes socialement répandus, leur image exactement opposée ». (Finnegan, Oakhill & Graham, 2015 cités par Reeb et al., 2018, p. 728.) Ici, les contre-stéréotypes sur les princesses sont les contre-stéréotypes du genre féminin.

L'élève G (garçon) a expliqué que : « Les princesses elles peuvent ne pas être en rose ou en violet, elles peuvent être en bleu, en vert, de la couleur qu'elles veulent. ». L'élève G a également sous-entendu que les princesses peuvent aussi vivre des aventures : « Les princesses ils montent aussi sur des chevaux. ». De plus, l'élève N (fille) a mis en avant le fait que « Les princesses ça porte pas forcément de talons. ». L'élève T (fille) a également soutenu cette idée en prétendant que « Les princesses elles peuvent mettre des baskets. Ça porte pas que des talons. ».

2.1.4 – Stéréotypes et contre-stéréotypes de genre autour des chevaliers

Certains élèves ont mis en avant des critères stéréotypés sur les chevaliers. Les stéréotypes relatés sur les chevaliers sont ici considérés comme les stéréotypes associés au genre masculin.

Ils ont expliqué que « Les chevaliers ça vit des aventures » (Elève D, garçon) et que « Les chevaliers ça risque sa vie » (Elève I, fille). L'élève O (garçon) a également dit : « Je voudrais être un chevalier parce que ça fait des aventures, ça fait la guerre. ». En outre, l'élève S (garçon) a mentionné pendant l'échange de groupe que « Les garçons, ça ne porte pas de talons ! » pendant que l'on discutait autour des chevaliers.

D'autres élèves ont évoqué des contre-stéréotypes sur les chevaliers. Les contre-stéréotypes sur les chevaliers sont ici considérés comme les contre-stéréotypes du genre masculin.

L'élève M (fille) a par exemple soutenu que « Les garçons ça peut aimer le rose et le violet. ».

2.2- Séance 4

Nous pouvons rappeler que, avant de démarrer l'entretien collectif autour des métiers et des sports des filles et des garçons, les élèves ont été invités à réagir

avant et pendant la lecture de Le meilleur cow-boy de l'ouest de Fred.L sur le physique du cow-boy.

2.2.1 – Physique du cow-boy : recueil des représentations des élèves

Tous les élèves qui ont été interrogés au début de l'histoire sur le physique du cow-boy ont prétendu qu'il s'agissait d'un garçon : « Un petit garçon cow-boy. ». (Elève B, garçon). Au fur et à mesure de l'histoire, les représentations du physique du cow-boy ont évolué : L'élève G (fille) a prétendu que c'était un enfant : « C'est un enfant. ». L'élève E (garçon) a imaginé que le cow-boy était chauve : « Il n'a pas de cheveux. ». L'élève F (fille), a dit que le cow-boy pouvait être une fille : « C'est une fille ! ». L'élève H (garçon) a également dit : « C'est une fillette ! ». Ce à quoi plusieurs élèves ont conclu : « C'est une fille chauve. ». Lorsque la fin de l'histoire a été dévoilée, certains élèves ont été étonnés « Wouah ! » (Elève I, garçon), alors que d'autres trouvaient ça drôle (ils ont ri), ou que d'autres paraissaient déçus : « Pff ! » (Elève A, garçon).

2.2.5 – Stéréotypes de genre autour des sports et des métiers

Un élève a prétendu que « Normalement les filles elles n'ont pas le droit de devenir cow-boys. » (Elève A, garçon). Plusieurs élèves ont alors réagi en disant : « Non ! bah non... mais c'est dans une histoire. ».

De plus, lorsque les élèves ont été questionnés autour des sports ou métiers dans lesquels les filles seraient aussi, voire plus forte que les garçons, l'élève H (garçon) a aussitôt répondu : « La danse ! ».

2.2.6 – Contre-stéréotypes de genre autour des sports et des métiers

Plusieurs élèves ont évoqué leurs désaccords avec l'Elève A qui prétendait que les filles n'avaient pas le droit de devenir cow-boy. L'Elève B (fille) a dit : « Je ne suis pas d'accord avec toi Elève A parce que tout le monde a le droit de faire les métiers qu'il veut. C'est pas y'a des métiers que pour les filles et des métiers que pour les garçons. ». L'Elève C (garçon) a dit : « Bah je ne suis pas d'accord avec toi Elève A parce que dans Lucky Luke y' a Calamamity (Calamity) Jane, et bah c'est bien une cow-boy. ». L'Elève F (garçon) a dit : « Les boulots c'est pas que pour les filles et les garçons. Si les gars ils veulent être pompiers, les filles elles ont le droit

aussi d'être pompières. ». Enfin, l'Elève G (garçon) a dit : « Je suis contre Elève A parce que y'a bien des cow-girls. ».

A la suite de la réponse de l'élève H, prétendant que les filles étaient plus fortes que les garçons en danse, plusieurs élèves ont répondu « Bah non ! ». L'élève A (garçon) a ainsi dit : « Mon grand-père il fait de la danse avec ma grand-mère. ». L'élève B a ajouté : « Y'a deux ans y'avait deux garçons avec mon groupe à la danse. Et c'est pas interdit comme les filles qui font du foot. ». L'élève C (garçon) a ajouté : « Des fois les filles sont aussi plus fortes que les garçons. Comme au catch ou à la boxe. ».

2.2.7 – Pourquoi l'héroïne de l'histoire a-t-elle caché son sexe ?

Durant l'entretien collectif, il a été demandé aux élèves pourquoi, d'après eux, l'héroïne de l'histoire avait caché le fait qu'elle était une fille.

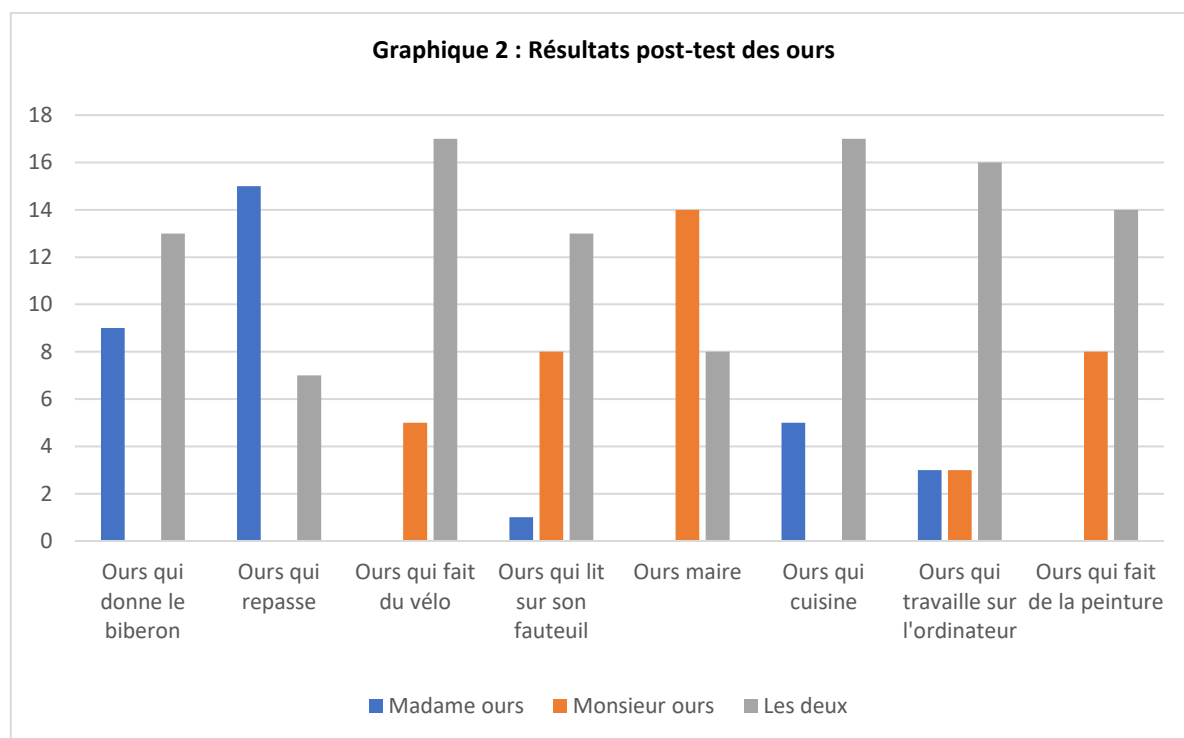
Plusieurs élèves ont expliqué que les filles n'avaient pas le droit de participer au concours des cow-boys : Elève H (garçon) : « Parfois les hommes ne veulent pas... A l'époque les hommes ne voulaient pas que les femmes fassent un métier. Et elle, la fille, elle s'est déguisée pour pouvoir participer. », Elève F (garçon) : « Elle se cachait parce qu'elle avait peur, parce qu'à l'époque elles n'avaient pas le droit. », Elève K (garçon) : « Elle voulait simplement montrer son talent pour que le chef des cow-boys il puisse autoriser les filles à être des cow-boys. ». L'Elève H (garçon) a expliqué que : « A l'époque y'avait bien des métiers que les filles ne pouvaient pas faire ». L'élève D (fille) a ajouté : « Les filles, elles n'avaient pas le droit de voter aussi. ».

Un élève a expliqué qu'il pensait qu'elle « voulait garder qu'elle était une fille pour qu'ils soient étonnés. » (Elève H, garçon).

L'élève I (garçon) a dit : « Il a fait croire que c'était un garçon car tout le monde allait croire qu'un garçon ça peut gagner le concours. Donc elle a fait tout pour être un garçon. ». De plus, l'élève J (garçon) a déclaré que « dans l'histoire, les filles ont montré qu'elles pouvaient être cow-boy ». L'élève K (fille) a également dit : « Je pense qu'elle voulait montrer que les filles pouvaient participer et que y'avait pas que les garçons qui pouvaient devenir cow-boys. ». Enfin, l'élève C (garçon) s'est exprimé : « Elle allait montrer que peu importe les filles ou les garçons, ils peuvent faire plein de choses. ».

3) Post-test

Le graphique ci-dessous met en évidence les différentes réponses des élèves au test des ours destiné à évaluer l'évolution de leurs représentations sur les stéréotypes de genre. Ce second test, envoyé par mail aux élèves durant la situation exceptionnelle du confinement n'a pas pu être rempli par tous : il manque six réponses et les deux élèves ULIS de la classe n'ont pas pu le réaliser. Le pré-test contenait donc 28 réponses, contre 22 ici. De la même manière, le bâton bleu représente le nombre d'élèves ayant répondu qu'il s'agit de « Madame ours », le bâton orange fait référence au nombre d'élèves qui pensent que c'est « Monsieur ours » qui est représenté et le bâton gris évoque le nombre d'élèves ayant répondu qu'il peut s'agir de « Monsieur ou de Madame ours ».



On remarque une certaine évolution des représentations des élèves : la majorité d'entre eux identifie l'ours donnant le biberon, l'ours faisant du vélo, l'ours qui cuisine et l'ours qui travaille sur son ordinateur comme pouvant être « Monsieur ours » ou « Madame ours ». Cependant, l'ours qui repasse est majoritairement identifié comme étant « Madame ours » et l'ours maire, comme étant « Monsieur ours ».

VI) Analyse des résultats

1) Pré-test

1.1 – Perspective psychanalytique

Selon les travaux psychanalytiques de Chiland (1999), mis en exergue par Dionne (2009), les stéréotypes de genre s'ancreraient dans l'esprit des enfants par les messages implicites ou explicites transmis par leurs parents et influenceraient donc la construction de leur identité sexuelle. C'est ce qui pourrait expliquer plusieurs des résultats obtenus. Par exemple, l'ours qui donne le biberon, l'ours qui repasse et l'ours qui cuisine ont tous les trois été majoritairement identifiés par les élèves comme étant « Madame ours » (75% des élèves pensent que l'ours qui donne le biberon est « Madame ours », 53,57% des élèves pensent que l'ours qui repasse est « Madame ours » et 67,86% des élèves pensent que l'ours qui cuisine est « Madame ours »), alors que 53,57% des élèves, ont affirmé que l'ours qui lit sur son fauteuil est « Monsieur ours ». Les élèves ont ainsi répondu, pour la majorité, qu'il s'agirait de « Madame ours » qui s'occupe de tâches ménagères, pendant que « Monsieur ours » lit sur son fauteuil. Il se peut qu'ils aient été influencés par le vocabulaire courant, les propos ou encore les réflexions, conscients ou inconscients de leurs parents, sur le fait que ce sont les femmes qui s'occupent davantage de l'éducation des enfants et des tâches ménagères pendant que les hommes font des activités de détente comme lire un livre. En outre, 82,14% des élèves ont affirmé que l'ours élu maire est « Monsieur ours ». La théorie psychanalytique de Chiland peut aussi expliquer ces résultats : les messages oraux des parents des élèves faisant intérioriser à ceux-ci le fait que ce sont les hommes qui réussissent et qui travaillent. Enfin, 60,71% des élèves, ont déclaré que l'ours qui fait de la peinture est « Monsieur ours ». Cette majorité pourrait également être interprétée de part la présence de messages implicites ou explicites transmis au sein de l'univers familial des élèves, les laissant penser que les activités de bricolage telles que la peinture sont « réservées » au genre masculin.

En résumé, au regard de la théorie psychanalytique de Chiland (1999) cité par Dionne (2009), les représentations stéréotypées des élèves peuvent être le résultat des messages implicites ou explicites que leurs parents transmettent

intentionnellement ou non durant leur éducation. Cependant, ces résultats pourraient aussi s'expliquer d'un point de vue cognitif et culturel.

1.2 – Perspective cognitive et culturelle

Dionne (2009) reprend les recherches de Kohlberg (1966) afin d'expliquer comment l'identité sexuelle des enfants est influencée par les stéréotypes de genre et explique que les représentations du féminin et du masculin chez l'enfant sont construites autour des connaissances de ceux-ci, sur les objets ou les activités culturellement associés à leur sexe. Ainsi, les résultats stéréotypés concernant l'ours qui donne le biberon, l'ours qui repasse et l'ours qui cuisine, ayant été tous les trois majoritairement identifiés par les élèves comme étant « Madame ours » seraient possiblement interprétables à partir des accessoires présents sur l'image. Rappelons que 75% des élèves pensent que l'ours qui donne le biberon est « Madame ours », 53,57% des élèves pensent que l'ours qui repasse est « Madame ours » et 67,86% des élèves pensent que l'ours qui cuisine est « Madame ours ». Ainsi, il se peut que certains élèves aient associé l'accessoire « biberon » au genre féminin, et donc à « Madame ours », ou encore, la « casserole » et l'activité cuisine à celle-ci. De plus, le repassage étant une activité « culturellement » féminine, il est possible que par le biais de leurs connaissances sur celle-ci, ils aient associé l'ours comme étant « Madame ours ». En outre, la majorité des élèves associe le vélo à une activité prioritairement masculine. Ces résultats peuvent aussi s'expliquer au regard de la théorie cognitive de Kohlberg, certains élèves ayant pu associer l'accessoire « vélo » au genre masculin, le cyclisme étant une activité sportive, culturellement liée à celui-ci. Cependant, 21,43% des élèves ont répondu que c'est « Madame ours » qui fait du vélo et 25% des élèves ont répondu que ça pouvait être « Monsieur ours » ou « Madame ours » qui fait du vélo. Dans une perspective cognitive et culturelle, la variété des réponses peut être interprétée par le fait que le vélo de l'ours contient un panier pouvant laisser penser que l'ours part faire des courses : les courses sont perçues comme une activité mixte (Brugeilles et al., 2002.). Autre exemple, la moitié des élèves a affirmé que ce pouvait être « Monsieur ours » ou « Madame ours » qui travaille sur l'ordinateur, 25% des élèves ont répondu que c'est « Monsieur ours » qui travaille sur l'ordinateur et 21,43 % d'entre eux ont affirmé que c'est « Madame ours » qui travaille sur l'ordinateur. Au regard de la théorie cognitive de Kohlberg, la diversité de ces résultats pourrait s'expliquer

par le fait que l'accessoire « ordinateur » est « culturellement » associé tant au genre féminin qu'au genre masculin.

En résumé, dans une perspective cognitive (Kohlberg, 1966 cité par Dionne, 2009) et culturelle, les réponses des élèves, traduisant de représentations stéréotypées des genres masculin et féminin, pourraient s'expliquer par la présence d'accessoires ou d'activités culturellement associés à un genre spécifique dans la société.

1.3 – Perspective d'apprentissage social

Les travaux de Bandura (1977, 1986), repris par Dionne (2009), présentent deux théories quant à la présence de stéréotypes de genre chez les enfants influençant leur identité sexuelle : le renforcement et la prise d'exemple. La théorie du renforcement expliquerait que certains élèves aient associé l'ours faisant la cuisine, donnant le biberon et faisant du repassage au genre féminin. En effet, 75% des élèves pensent que l'ours qui donne le biberon est « Madame ours », 53,57% des élèves pensent que l'ours qui repasse est « Madame ours » et 67,86% des élèves pensent que l'ours qui cuisine est « Madame ours ». Les réponses obtenues s'expliqueraient alors suite aux réactions de l'entourage des élèves face à l'adoption de comportements conformes ou opposés à leur sexe. Par exemple, une fille dont les parents, frères, sœurs ou enseignants, l'auraient antérieurement félicitée de jouer à la poupée ou à la dînette pourrait identifier « Madame ours » comme appartenant au genre féminin. En revanche, un garçon dont les parents, frères, sœurs, amis, ou enseignants auraient trouvé étrange qu'il joue à la poupée ou à la dînette ou se seraient moqués, aurait alors associé les accessoires « biberon », « casserole » ou « fer à repasser » au genre féminin. La prise d'exemples fait référence aux médiateurs cités par Daréoux (2007) comme les catalogues, les jouets, la littérature de jeunesse, les dessins animés, les publicités ou encore le matériel pédagogique : c'est ce qui influencerait la représentation des sexes par l'enfant. Par exemple, le fait que d'après Daréoux, les filles et les femmes sont davantage représentées à l'intérieur ou au sein de l'univers familial, s'occupant de tâches domestiques dans les livres de littérature de jeunesse, aurait pu influencer les élèves dans leur identification de l'ours. Cependant, 10,71% des élèves, ont répondu que l'ours qui donne le biberon est « Monsieur ours », 21,14% d'entre eux, ont assuré que l'ours qui repasse est « Monsieur ours » et seulement 3,57% d'entre eux ont répondu que l'ours qui cuisine est « Monsieur ours ». D'après la théorie de

l'apprentissage social de Bandura, et en particulier de la prise d'exemples, le médiateur qu'est la littérature de jeunesse pourrait expliquer ces réponses. En effet, d'après Brugeilles et al. (2002), dans les livres de littérature de jeunesse, les personnages masculins sont davantage représentés que les personnages féminins. Cette sur-représentation expliquerait que, face à un personnage anthropomorphe dont ils ne connaissent pas le sexe, certains élèves auraient tendance à associer ce personnage au genre masculin. En effet, « un personnage anthropomorphe sera identifié par un jeune enfant comme un homme ou un garçon ». (Daréoux, 2007, p.91.) Il est également possible que le fait qu'il s'agisse d'un ours, plus présent dans l'imaginaire collectif comme étant un personnage anthropomorphe masculin (selon Déréoux), ait entraîné les élèves qui ne savaient pas quel genre donner à l'animal à opter pour celui du masculin. Les résultats suivants : 53,57% des élèves, ont affirmé que l'ours qui lit sur son fauteuil est « Monsieur ours » peuvent également être interprétés au regard de la théorie de prise d'exemples de Bandura. En effet, dans la littérature de jeunesse, quand les hommes ne sont pas représentés à l'extérieur, ils se détendent à l'intérieur. Bien souvent, ils lisent un livre, écoutent la radio ou regardent la télévision. Selon Brugeilles et al., l'accessoire le plus souvent représenté chez les hommes à l'intérieur est d'ailleurs « les lunettes ». En revanche, 17,86% des élèves ont répondu que l'ours qui lit sur son fauteuil est « Madame ours ». Ainsi, dans une perspective de renforcement, les attitudes de l'entourage des élèves ont pu leur faire intérioriser le fait que les activités calmes comme la lecture sont réservées aux filles. De plus, dans une perspective de prise d'exemples, les livres de littérature de jeunesse, représentant les filles comme étant plus intelligentes que les garçons d'après Brugeilles et al., ont également pu construire les stéréotypes de genre des élèves et ainsi influencer leurs réponses au test des ours. De surcroît, 82,14% des élèves ont affirmé que l'ours élu maire est Monsieur ours. Ce pourcentage qui montre une forte catégorisation des activités selon le genre pourrait s'expliquer par l'omniprésence de la représentation des hommes dans les activités professionnelles – activités de domination, de pouvoir et de réussite (d'après Daréoux) – au sein de médiateurs comme les livres de littérature de jeunesse. Enfin, 60, 71% des élèves, ont déclaré que l'ours qui fait de la peinture est « Monsieur ours ». La théorie de prise d'exemples de Bandura pourrait aussi expliquer cette

majorité. En effet, selon Brugeilles et al., dans les albums pour enfant, ce sont les hommes et les garçons qui sont généralement représentés en train de bricoler.

Ainsi, si on se fonde sur la théorie de Bandura (1977, 1986), reprise par Dionne (2009), les réponses stéréotypées des élèves pourraient être interprétées de deux manières différentes. En premier lieu, cela peut être dû à un « renforcement », c'est-à-dire, à une attitude de l'entourage de l'élève, consciente ou inconsciente, d'hostilité ou d'encouragement d'une activité en fonction du sexe de celui-ci. En second lieu, cela peut être dû à la prise d'exemples : des médiateurs comme la littérature de jeunesse auraient pu faire intérioriser aux élèves certains stéréotypes de genre ou le fait qu'un personnage dont on omet le sexe est un personnage de sexe masculin.

Pour conclure, les résultats obtenus au pré-test des ours, démontrant l'omniprésence des stéréotypes de genre chez les élèves, peuvent être interprétés de trois manières différentes. Les stéréotypes des élèves ont pu être construits par les propos conscients ou inconscients tenus dans leur univers familial. De plus, il se peut que leurs connaissances sur les objets ou les activités, « traditionnellement » associés à un sexe aient joué un rôle important quant à leurs réponses. Enfin, il se peut que les attitudes de l'entourage de l'élève (familles, enseignants, amis) ou les médiateurs tels que la littérature de jeunesse aient construit des représentations stéréotypées des genres masculins et féminins, intériorisées par les élèves.

2) Entretiens collectifs séances 2 et 4

Rappelons que durant l'entretien collectif de la séance 2, les élèves ont réagi en débattant à la suite de la lecture de l'album Princesse Kévin (2018) de Michaël Escoffier, dans lequel l'enfant Kévin choisissait de se déguiser en princesse. Ainsi, certains élèves avaient évoqué le fait qu'un garçon ne pouvait pas se déguiser en princesse (Elève F, garçon : « Moi je me déguiserai en chevalier parce que sinon mon frère il va se moquer de moi. », Elève H, garçon : « Moi je ne l'accompagnerai pas parce que il est un gars et il est en princesse. ».). De plus, ils ont expliqué cela par le fait que « les princesses c'est plus rose » (Elève D, garçon) et que « les princesses c'est pour les petites filles » (Elève I, fille). Cependant, il est important de relever qu'aucun n'élève n'ait contesté le fait que des filles se déguisent en chevalier, alors que la majorité d'entre eux étaient interpellés par le fait qu'un garçon se déguise en princesse. Néanmoins, des stéréotypes sur les chevaliers et donc sur le genre masculin ont été cités comme : « Les chevaliers ça vit des aventures »

(Elève D, garçon). Ensuite, durant l'entretien collectif de la séance 4, les élèves ont débattu sur les sports et les métiers des filles et des garçons, suite à la lecture de l'album contre-stéréotypé Le meilleur cow-boy de l'ouest (2008) de Fred.L., racontant l'histoire d'un cow-boy remportant un concours, et dont on apprend à la fin qu'il est de sexe féminin. Plusieurs stéréotypes et contre-stéréotypes sur les sports et les métiers des filles et des garçons avaient été cités. Les représentations des élèves peuvent être interprétées de différentes manières :

2.1 – Perspective psychanalytique

Selon la théorie de Chiland (1999), cité par Dionne (2009), les stéréotypes de genre sur les princesses, et donc, sur le genre féminin ainsi que les stéréotypes de genre sur les sports et les métiers des filles et des garçons se seraient ancrés dans l'esprit des élèves par l'intermédiaire des messages oraux implicites ou explicites transmis par leurs parents. Ainsi, les élèves ont déjà pu entendre dans leur univers familial que « les princesses c'est pour les filles » ou encore que « les filles portent des talons, s'habillent en rose et se maquillent ». Par rapport à l'absence d'étonnement face à une fille qui se déguiserait en chevalier, il se peut que les verbalisations « les chevaliers c'est pour les garçons, ça vit des aventures » aient été plus rares, voire inexistante au sein de l'univers familial des élèves, ce qui pose question. Durant l'entretien collectif de la séance 4, l'élève I, garçon, ayant été surpris lors de la révélation du sexe du cow-boy (« Wouah ! »), a déjà pu être confronté à des propos conscients ou inconscients de la part de ses parents tels que : « Ce sont les garçons qui se battent. ». Cependant, l'élève B (fille), relatant : « Je ne suis pas d'accord avec toi Elève A parce que tout le monde a le droit de faire les métiers qu'il veut. C'est pas y'a des métiers que pour les garçons. », a pu grandir dans un univers familial au sein duquel elle n'aurait pas été confronté à des messages stéréotypés.

En résumé, au regard de la théorie psychanalytique de Chiland (1999), cité par Dionne (2009), les messages transmis par l'entourage des élèves auraient permis la construction des stéréotypes de genre dans leur esprit. Cependant, ce sont aussi les connaissances de ceux-ci qui pourraient expliquer leurs représentations stéréotypées.

2.2 – Perspective cognitive et culturelle

D'après la théorie de Kohlberg (1966), reprise par Dionne (2009), les représentations du féminin et du masculin chez l'enfant sont construites autour des connaissances de ceux-ci, sur les objets ou les activités culturellement associés à leur sexe. Ainsi, durant la séance 2, les élèves ayant associé les princesses au genre féminin l'auraient fait puisque les princesses sont culturellement associées à celui-ci. De plus, les accessoires « robe rose », « talons » sont également liés « traditionnellement » au genre féminin. En revanche, les élèves ayant associé les chevaliers au genre masculin, l'auraient fait puisque les déguisements de chevaliers sont « généralement » pour les garçons. Puis, durant la séance 3, les élèves ayant associé le cow-boy au genre masculin, l'auraient fait puisque les cow-boys sont culturellement associés à celui-ci. Par exemple, durant l'anticipation littéraire, l'élève B (garçon) a immédiatement associé le personnage au genre masculin : « Un petit garçon cow-boy. ». Il se peut également que ce soit les connaissances sur le nom du métier en lui-même, « cow-boy », contenant le mot « boy », signifiant « garçon » en anglais, qui aient engendré des représentations stéréotypées du métier de cow-boy. L'intervention de l'élève G (garçon), va également dans ce sens : « Les boulots c'est pas que pour les filles et les garçons. Si les gars ils veulent être pompiers, les filles elles ont le droit aussi d'être pompières. ». L'utilisation du substantif erroné « pompières » est intéressant. On peut se demander si le fait que certains noms de métiers n'existent que pour un sexe influence également la construction des stéréotypes de genre. Le genre grammatical serait donc au service des stéréotypes de genre.

Ainsi, les connaissances des élèves participeraient à stéréotyper leurs représentations. De plus, des médiateurs comme leur entourage, les médias ou les livres de littérature de jeunesse joueraient un rôle essentiel dans la construction des stéréotypes de genre, expliquant leurs interventions stéréotypées durant les débats.

2.3 – Perspective d'apprentissage social

Rappelons que Bandura (1977, 1986), cité par Dionne (2009), évoque deux théories quant à la construction des stéréotypes de genre influençant l'identité sexuelle des enfants : le renforcement et la prise d'exemples.

La théorie du renforcement (Bandura, 1977, 1986 cité par Dionne, 2009) pourrait notamment expliquer l'intervention de l'élève I (fille) durant le débat de la

séance 2 : « Les princesses, c'est pour les petites filles ! ». Ainsi, cette élève a pu être encouragée par son entourage à imiter les princesses, notamment en se déguisant lorsqu'elle était plus petite ; ce n'est, en revanche, généralement pas le cas des petits garçons. La théorie du renforcement de Bandura pourrait également expliquer certaines représentations stéréotypées des métiers et des sports des filles et des garçons, verbalisées durant le débat de la séance 4 par les élèves. Par exemple, l'élève A (garçon) a souligné le fait que « Normalement les filles elles n'ont pas le droit de devenir cow-boy. » et ses camarades ont approuvé son idée en expliquant que « Non ! Bah non...mais c'est dans une histoire. ». Il se peut que l'entourage des élèves ait davantage poussé (consciemment ou non) les garçons que les filles à jouer, se déguiser en cow-boy, ayant lui-même des représentations stéréotypées des métiers et des sports des filles et des garçons.

Au regard de la théorie de la prise d'exemples (Bandura 1977, 1986, cité par Dionne, 2009), les médiateurs comme la littérature de jeunesse ont pu participer à la construction des stéréotypes de genre auxquels les élèves ont fait référence lorsqu'ils ont dit : « Les princesses c'est plus rose » (Elève D, garçon) et renforcer l'idée que « les garçons risquent leurs vies, contrairement aux filles ». En effet, dans la littérature de jeunesse, les princesses sont associées au genre féminin, et d'après Reeb et al. (2018) portent des robes roses et ont des cheveux longs et blonds. De plus, les représentations des chevaliers sont bien souvent de sexe masculin. Néanmoins, le fait qu'aucun élève n'ait contesté le fait qu'une fille pourrait s'habiller en chevalier pourrait s'expliquer par le fait que dans les dessins animés ou la littérature, il existe des chevaliers femmes. En revanche, il n'existe pas de princesse homme. Cela a donc pu paraître davantage surprenant pour les élèves. De surcroît, durant l'entretien collectif de la séance 4, de nombreux élèves ont évoqué la danse comme étant un sport de fille. D'après Bandura, cela pourrait être dû aux médiateurs comme les médias, les livres de littérature de jeunesse ou encore les dessins animés qui montrent davantage de filles que de garçons pratiquant de la danse.

De ce fait, les stéréotypes de genre des élèves seraient construits, en grande partie, par l'entourage de ceux-ci, ainsi que par les supports pédagogiques et ludiques qu'ils utilisent quotidiennement. En outre, le sexe des élèves pourrait jouer un rôle important quant à la présence ou non de stéréotypes de genre chez eux.

2.4 – Le sexe des élèves influençant les stéréotypes de genre

Durant l'entretien collectif de la séance 4 notamment, ce sont les filles qui ont le plus fait référence aux contre-stéréotypes de genre dans leur argumentation. Ainsi, durant l'anticipation littéraire, l'élève F, (fille) avait imaginé que le cow-boy était de sexe féminin : « C'est une fille ! ». L'élève B (fille), afin de répondre à l'argumentation de l'élève H, prétendant que la danse était un sport de fille, a déclaré : « Y'a deux ans y'avait deux garçons avec mon groupe à la danse. Et c'est pas interdit comme les filles qui font du foot. ». Lors de la révélation du sexe du cow-boy, ce sont d'ailleurs les garçons qui ont eu le plus de réactions : de l'étonnement (« Wouah ! », Elève I, garçon) ou encore de la déception (« Pff ! », Elève A, garçon). Le sexe des élèves influencerait alors les stéréotypes de genre, les filles montrant d'avantage d'intérêt quant aux contre-stéréotypes de genre que les garçons et cherchant davantage à promouvoir la mixité et l'égalité. Cela peut être interprété par le fait que selon Détrez (2015), les stéréotypes de genre entraînent une hiérarchisation entre les genres masculin et féminin. De ce fait, les filles s'impliqueraient davantage dans la déconstruction de ceux-ci, étant plus dévalorisées par ces stéréotypes de genre.

Ainsi, les stéréotypes de genre, déjà bien ancrés chez les élèves, pourraient être plus ou moins importants selon le sexe de ceux-ci. Au-delà des nombreuses interventions stéréotypées, la lecture de livres contre-stéréotypés a-t-elle tout de même permis de faire évoluer les représentations des élèves ?

2.5 – Des résultats traduisant une réelle évolution des représentations des élèves ?

Durant l'entretien collectif de la séance 2, certains élèves avaient soutenu le fait qu'un garçon puisse se déguiser en princesse, ou qu'une fille puisse se déguiser en chevalier : Elève E (garçon) : « Je me déguiserai en princesse parce que les gars ils peuvent aussi se déguiser en princesse et les filles aussi en chevalier ». Ils avaient même évoqué le fait qu'ils accompagneraient Kevin sans problème : « Moi je l'accompagnerai parce que y'a pas d'importance que ce soit un garçon ou une fille. » (Elève G, garçon). Cela pourrait traduire une évolution des représentations des élèves, qui, dès la première séance, auraient commencé à construire leur esprit critique et à questionner les stéréotypes de genre. De plus, durant l'entretien collectif de la séance 4, même si peu d'élèves s'attendaient à ce que le cow-boy

soit une fille, de nombreuses évolutions sur leurs représentations des stéréotypes de genre sont à noter. En effet, ceux-ci ont évoqué de nombreux contre-stéréotypes de genre, comme l'élève A (garçon) : « Mon grand-père il fait de la danse avec ma grand-mère. ». Certains se sont également positionnés en faveur de la mixité et de l'égalité : « Peu importe les filles ou les garçons ils peuvent faire plein de choses. » (Elève C, garçon).

Néanmoins, il est possible que, dans notre façon de mener les séances, nous n'avons pas fait preuve d'une totale neutralité. En effet, il est probable qu'inconsciemment, nous avons influencé les élèves avec des interventions comme « Alors chez les garçons, qui s'habillerait en princesse ? Chez les filles, qui s'habillerait en chevalier ? Intéressant. ». Nous n'avons ainsi pas demandé qui s'habillerait en princesse chez les filles et qui s'habillerait en chevalier chez les garçons. Les élèves ont alors pu penser que c'était ces réponses-ci qui nous intéressaient et non les autres. De plus, l'utilisation de l'adjectif « intéressant » peut être interprétée comme étant un jugement de valeur et ainsi sous-entendre que les élèves qui donnent des réponses contre-stéréotypées donnent les « bonnes réponses ». De cette manière, ceux-ci auraient cherché à répondre ce que nous attendions (en donnant des réponses contre-stéréotypées) plutôt que de dire ce qu'ils pensaient réellement. En outre, durant le deuxième entretien collectif concernant les stéréotypes de genre, même si dans le premier débat il était question des goûts des filles et des garçons et dans le deuxième de leurs sports et métiers, il se peut que certains élèves aient compris l'enjeu de la séquence, cherchant alors à dire ce que nous souhaitons entendre. D'ailleurs, malgré le fait qu'ils essayent de promouvoir la mixité durant la séance 4, leurs dires restent stéréotypés. Par exemple, lorsque l'élève H (garçon) dit « Elle voulait garder qu'elle était une fille pour qu'ils soient étonnés. », le fait de mentionner l'étonnement ici montre que cela reste « anormal » pour lui, une fille cow-boy. Enfin, nos pratiques enseignantes ont beaucoup évolué cette année : grâce aux cours du master mais aussi grâce à notre première véritable expérience sur le terrain. Ainsi, après que la séquence ait été mise en place, nous nous sommes questionnées sur la pertinence de donner le thème ou la question du débat avant de laisser les élèves discuter. En effet, nous aurions peut-être dû les laisser s'exprimer librement à la suite des lectures des livres de littérature de jeunesse, sans imposer de questionnements qui, inconsciemment, laissaient peut-être sous-entendre aux élèves qu'il y avait « une bonne réponse ».

En résumé, les théories de Chiland (1999), de Kohlberg (1966) et de Bandura (1977, 1986) citées par Dionne (2009) sur l'influence des stéréotypes de genre dans la construction de l'identité sexuelle des enfants pourraient expliquer les représentations stéréotypées qu'ont les élèves des goûts, des sports et des métiers des filles et des garçons. Ce seraient alors les messages transmis au sein de leur univers familial, leurs connaissances, les réactions de leur entourage renforçant les stéréotypes de genre ou encore les médiateurs comme les productions culturelles pour la jeunesse qui transmettraient des stéréotypes aux élèves. De plus, le sexe des élèves semble jouer un rôle important dans leurs représentations, les filles déconstruisant davantage les stéréotypes de genre que les garçons. En outre, une réelle évolution est notable puisque la plupart des élèves s'efforcent de déconstruire les stéréotypes de genre sur les sports et les métiers durant le débat. Cependant, cela peut être dû à notre difficulté d'articuler deux statuts à la fois : enseignantes stagiaires et chercheuses, ayant du mal à faire preuve d'une totale neutralité. En effet, pour ma part, mon choix du sujet a été largement influencé par mon expérience personnelle et il a été difficile durant les débats de ne pas intervenir, de ne pas faire preuve de jugements de valeurs conscients ou inconscients. Pourtant, il aurait fallu rester en retrait (et n'intervenir qu'en cas de non-respect des règles du débat) afin de laisser les élèves exprimer librement leurs ressentis, sans intervention de ma part, comme je l'aurais fait en tant qu'enseignante, afin de ne pas perturber l'efficacité de la séance. De plus, il se peut nous n'ayons pas choisi la bonne manière de mettre les élèves en activité. Nous avons ainsi remis en question la pertinence de nos questions philosophiques (relativement fermées) utilisées pour amener les élèves à débattre. On peut alors s'interroger quant à la fiabilité des résultats obtenus suite aux entretiens collectifs.

3) Post-test

3.1 – Une évolution des représentations des élèves

Les résultats obtenus au second test des ours traduisent une certaine évolution des représentations des élèves. En effet, dans le pré-test, seul l'ours travaillant sur l'ordinateur avait eu pour réponse majoritaire « les deux ». En revanche, dans le post-test, l'ours qui donne le biberon, l'ours qui fait du vélo, l'ours qui lit sur son fauteuil, l'ours qui cuisine et l'ours qui travaille sur l'ordinateur, ont tous été identifiés majoritairement comme pouvant être « Monsieur ours » ou

« Madame ours » par les élèves. Ainsi, l'ours donnant le biberon a été identifié comme pouvant être « les deux » par 14,28% des élèves lors du pré-test et par 59,10% lors du post-test. L'ours qui fait du vélo avait été identifié comme pouvant appartenir « aux deux sexes » par 25% des élèves lors du premier test, contre 77,27% ici. De plus, l'ours qui lit sur son fauteuil avait été identifié par 36,36% des élèves lors du premier test comme pouvant être « Monsieur ours » ou « Madame ours », contre 59,09% ici. L'ours qui cuisine, lors du premier test, avait été identifié par 28,57% des élèves comme pouvant être « les deux » contre 77,27% lors du post-test. Enfin, l'ours qui travaille sur l'ordinateur, qui avait été identifié par 67,85% des élèves comme pouvant être « Monsieur ours » ou « Madame ours » lors du premier test, a été identifié, lors du second test, par 72,72% des élèves comme pouvant être « les deux ». Le jugement critique des élèves a donc pu être construit grâce aux livres de littérature de jeunesse contre-stéréotypés Princesse Kevin (2018) de Michaël Escoffier, Le meilleur cow-boy de l'ouest (2008) de Fred.L ou encore Menu fille ou menu garçon (1996) de Thierry Lenain et Catherine Proteaux, poussant les élèves à échanger sur les différents stéréotypes de genre auxquels ils sont confrontés dans leur sphère familiale, à l'école, ou encore dans les médiateurs comme la littérature de jeunesse. Ces discussions leur ont permis d'interroger leurs représentations sur les goûts, les sports, les métiers mais aussi les jouets des filles et des garçons, tout comme la tâche finale de création d'un album contre-stéréotypé à la manière de A quoi tu joues ? (2009) de Marie-Sabine Roger.

Cependant, l'ours maire et l'ours qui repasse ont tout de même obtenu des réponses stéréotypées lors du post-test fait par les élèves. Ainsi, 68,18% des élèves ont estimé que l'ours qui repasse est « Madame ours » et 63,63% d'entre eux, ont pensé que l'ours maire est « Monsieur ours ». De ce fait, les messages oraux, conscients ou inconscients prononcés par l'entourage des élèves, les comportements de ceux-ci, allant à l'encontre de la déconstruction des stéréotypes de genre évoqués en classe, les médiateurs comme les médias ou les dessins animés, ou encore les connaissances des élèves empêcheraient les élèves de voir au-delà de certains stéréotypes de genre bien ancrés dans leur esprit malgré la mise en place d'une séquence d'apprentissage ayant pour but de déconstruire leurs stéréotypes de genre à travers des ouvrages de littérature de jeunesse contre-stéréotypés. De plus, une séquence de quelques séances portant sur quelques stéréotypes de genre ne peut pas suffire à déconstruire des stéréotypes de genre

omniprésents dans l'entourage des élèves, y compris dans les productions culturelles et éducatives dans lesquelles ils baignent depuis leur naissance. Ainsi, les stéréotypes portant sur les tâches ménagères – associées au genre féminin – et sur les professions de pouvoir – en lien avec le genre masculin - persistant dans la littérature jeunesse selon Brugeilles et al. (2002), sont aussi ceux qui sont encore les plus présents dans la société. Ils nécessiteraient donc un travail sur un plus long terme afin de les déconstruire.

De ce fait, malgré la persistance de certains stéréotypes de genre chez les élèves, le post-test traduit l'évolution de nombreuses représentations. Cependant, les résultats obtenus peuvent être nuancés.

3.2 – Des résultats à nuancer

Le post-test ayant été réalisé par les élèves durant les semaines de confinement, l'implication des parents (les ayant certainement aidés à remplir le test) n'est pas vérifiable. De plus, notre difficulté à rester neutre durant les séances d'apprentissage a également pu jouer un rôle dans l'obtention des résultats. Ainsi, l'évolution des représentations des élèves peut être due à nos interventions trop explicites mises en œuvre durant les débats. Reconnaisant le test réalisé au début de la séquence, certains élèves ont pu comprendre l'objectif de celui-ci, et répondre instinctivement « les deux » à toutes les questions sans donner leur véritable avis. Notre manque de neutralité peut également permettre l'interprétation des résultats allant à l'encontre de la validation des hypothèses de départ. Ainsi, les réponses stéréotypées encore présentes comme pour l'ours maire ou pour l'ours qui repasse peuvent être dues au fait que, durant les débats, les élèves donnaient les réponses que nous attendions. Cependant, hors contexte scolaire, ceux-ci font encore preuve de représentations stéréotypées des genres masculin et féminin. Afin d'œuvrer davantage dans la déconstruction des stéréotypes de genre, qui, d'après Détrez (2015), ont un impact négatif dans la construction de l'enfant, ce sont des attitudes quotidiennes qui doivent être mises en place par les enseignants qui dans leurs interrogations, évaluations et sanctions ne doivent pas faire preuve de traitements inégalitaires entre les filles et les garçons sous l'influence des stéréotypes de genre. De plus, une réelle mixité doit être vécue à l'école, par exemple lors des jeux collectifs en EPS durant lesquels l'enseignant peut mélanger les filles et les garçons, leur apprendre à coopérer sans faire de différence en fonction des sexes de chacun. Enfin, une rencontre avec les parents peut être envisagée ayant pour

but de les sensibiliser aux stéréotypes de genre afin qu'en dehors du contexte scolaire, les élèves puissent continuer à se construire sans être influencés par les stéréotypes de genre, au risque de les conduire à se conformer et à voir l'autre selon des assignations figées.

VII) Conclusion

Pour conclure, les stéréotypes de genre sont des images figées et simplifiées socialement élaborées qui entraînent la croyance du fait que certaines caractéristiques non biologiques seraient spécifiques aux garçons alors que d'autres seraient spécifiques aux filles. Ils sont réducteurs et conduisent les individus à se conformer ainsi qu'à voir autrui selon des assignations figées. Ces stéréotypes de genre valorisent très souvent le genre masculin tout en dépréciant le genre féminin. De plus, ils ont des incidences sur les individus, notamment des élèves, en pleine construction identitaire, influençant leur réussite scolaire et leur orientation. Pourtant, malgré leurs limites, les stéréotypes de genre sont omniprésents dans la société, notamment dans la littérature de jeunesse, « outil de socialisation puissant qui influence le développement de l'identité sexuelle de l'enfant, et, par conséquent, la construction de rapports égalitaires entre les hommes et les femmes. ». (Dionne, 2009, p.157.)

Ainsi, il a été question dans ce mémoire de promouvoir l'égalité filles-garçons à l'école par l'usage de littérature de jeunesse dans une séquence d'apprentissage afin de déconstruire les stéréotypes de genre ancrés chez des élèves de CM1.

Le test des ours qui a été complété par les élèves en amont et en aval de la séquence permettait la validation ou non des hypothèses de départ. Les résultats obtenus montrent que malgré une certaine évolution notable des représentations des élèves, certains stéréotypes de genre persistent, notamment ceux liés aux tâches ménagères, associées « culturellement » au genre féminin et aux métiers de pouvoir, associés « culturellement » au genre masculin.

De ce fait, les hypothèses « La mise en place d'une séquence d'apprentissage ayant pour objectif de promouvoir l'égalité filles-garçons à travers l'utilisation de livres de littérature de jeunesse va permettre de faire évoluer les représentations des élèves de CM1 par rapport au genre. » et « La mise en place d'une séquence d'apprentissage ayant pour objectif de promouvoir l'égalité filles-garçons à travers l'utilisation de livres de littérature de jeunesse va permettre de

développer l'esprit critique des élèves. » ne peuvent être validées complètement.

Ce mémoire permet donc de mettre en relief le fait que l'utilisation de la littérature de jeunesse dans une séquence d'apprentissage permet de faire évoluer certaines représentations stéréotypées des élèves en construisant leur esprit critique. Cependant, ces stéréotypes doivent être combattus quotidiennement et ce dans l'ensemble des champs disciplinaires à l'école pour une efficacité totale sur le long terme. En tant que future enseignante, l'écriture de ce mémoire m'a donc beaucoup apportée : je pense qu'au sein de mes futures classes, ce sont des pratiques fréquentes que je devrai mettre en place pour promouvoir l'égalité filles-garçons en portant une attention particulière à mon langage et à ne pas créer des disparités entre les filles et les garçons (évaluations, sanctions, interactions...). De plus, je déconstruirai ces stéréotypes au sein de toutes les disciplines et pas seulement en EMC : en évoquant les femmes qui ont marqué l'histoire par exemple, mais aussi les acteurs femmes comme les agricultrices ou les ouvrières en géographie ou encore en faisant vivre une réelle mixité aux élèves notamment en EPS. Enfin, une coéducation avec les parents, c'est-à-dire le partage de l'éducation des élèves entre l'équipe enseignants et les parents est essentielle : je sensibiliserai ainsi les parents aux stéréotypes de genre afin que les représentations des élèves puissent continuer à évoluer dans leur sphère familiale.

VIII) Bibliographie

- Aubinais, M. (n.d). *Petit Ours Brun*. Paris : Bayard Jeunesse.
- Benbassa, E. (2010). *Dictionnaire des racismes, de l'exclusion et des discriminations*. (p.284-285). Espagne : Larousse.
- Bloch, S., Hubesch, N. (n.d). *Zouk*. Paris : Bayard Jeunesse.
- Brugeilles, C., Cromer, J., & Cromer, S. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums de illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. *Population*, 57^{ème} année (2), 261-292. Doi : 10.2307/1534872
- Carlain, N. (2015). *Tout ce qu'une maîtresse ne dira jamais*. Paris : L'Elan vert.
- Courtin, T. (n.d). *Tchoupi*. Paris : Nathan.
- Courtin, T. (2017). *T'choupi jardine*. Paris : Nathan.
- Daréoux, E. (2017). Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants. *ERES*, 4 (65), 89-95. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-empan-2007-1-page-89.htm#>
- Détrez, C. (2015). *Quel genre ?* Paris : Thierry Magnier.
- Dionne, A.-M. (2009). Représentation des personnages masculins et féminins en littérature de jeunesse : analyse des illustrations des livres primés par les Prix du Gouverneur général du Canada. *Revue des sciences de l'éducation*, 35 (2), 155-175. Doi : <https://doi.org/10.7202/038733ar>
- Escoffier, M. & Garrique, R. (2018). *Princesse Kevin*. Paris : P'tit Glénat.
- Gaudrat, M.-A., Benaglia, F. (n.d). *Adélidélo*. Paris : Bayard Jeunesse.
- Gaussel, M. (2016). L'éducation des filles et des garçons, paradoxes et inégalités. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (112), 1-32. Récupéré de <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=112&lang=fr>
- Haut Conseil à l'Egalité entre les femmes et les hommes. (2017). *Formation à l'égalité filles-garçons : Faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité*. Récupéré de

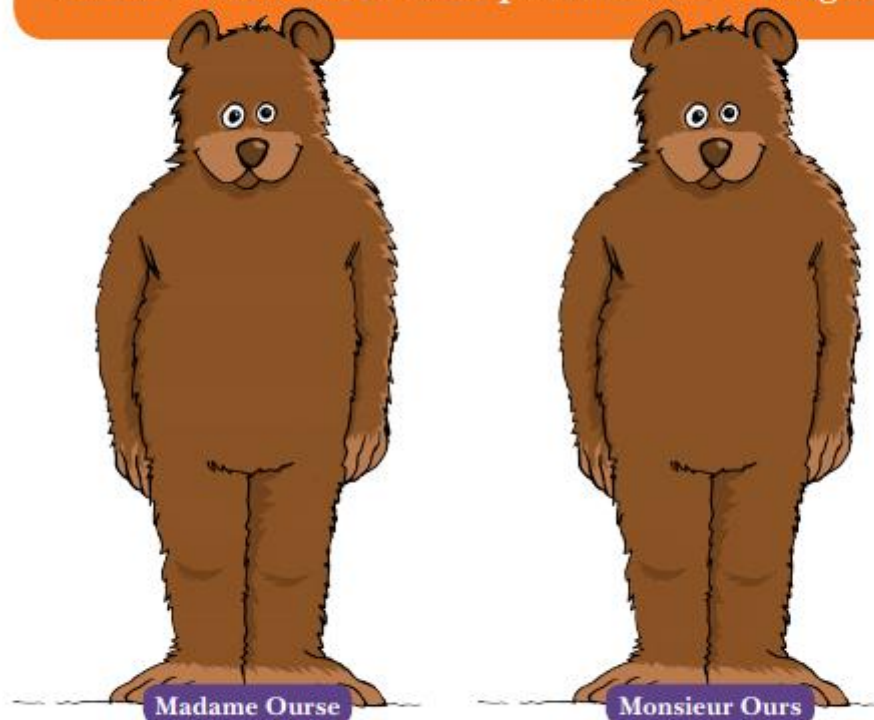
- L. F. (2008). *Le meilleur cow-boy de l'Ouest*. Paris : Talents Hauts.
- Lallemand, O. & Thuillier, E. (2018). *P'tit Loup va chez le docteur*. Paris : Auzou éveil.
- Lallemand, O. & Thuillier, E. (2019). *P'tit Loup aime sa nounou*. Paris : Auzou éveil.
- Lanquetin, M.-T. (2006). *Discrimination*. Dans M.Marvani (dir.), Femmes, genre et sociétés : l'état des savoirs. (chap.11, p.85-93). Paris : La Découverte.
- Lenain, T. & Proteaux-Zuber, C. (2018). *Menu fille ou menu garçon ?* Paris : Nathan.
- Légal, J.-B. & Delouée, S. (2015). *Stéréotypes, préjugés et discriminations*. Paris : Dunod.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (ONU). (2017). *Lutte contre la violence de genre en milieu scolaire : orientations mondiales*. Paris, France : UNESCO et ONU Femmes.
- Pezeu, G. (2011). Une histoire de la mixité. *Les Cahiers Pédagogiques*, (487). Récupéré le 24 février 2020 du site <https://cahiers-pedagogiques.com/Une-histoire-de-la-mixité>
- Reeb, L., Morin-Messabel, C., & Kalampalikis, N. (2018). Contre-stéréotypes de sexe et littérature de jeunesse, 4 (556), 727-737. *Bulletin de psychologie, Groupe d'étude de psychologie*. Doi : 10.3917/bupsy.556.0727
- Roger, M.-S., & Sol, A. (2009). *A quoi tu joues ?* Paris : Sarbacane.
- Sironi, F. (2011). *Psychologies des transsexuels et des transgenres*. Paris : Odile Jacod.
- Thébaud, F. (2005). *Sexe et genre*. Dans M.Marvani (dir.), Femmes, genre et sociétés : l'état des savoirs. (chap. 8, p. 59-65). Paris : La Découverte.

IX) Annexes

Annexe 1 : Test des ours

Nom/Prénom :

Au pays imaginaire des ours, Madame Ourse et Monsieur Ours se ressemblent comme deux gouttes d'eau. Ils ont la même taille, la même corpulence, les mêmes griffes, la même tête... Bref, il est impossible de les distinguer.



Et pourtant, pour chacun des ours des pages suivantes tu vas devoir répondre à la question suivante : Qui est-ce ? Madame Ourse ? Monsieur Ours ? ou bien l'un comme l'autre, car les deux peuvent faire cette activité ?

Si tu penses que ça ne peut être **que Madame Ours**, alors écris « **Madame Ours** ». Si tu penses que ça ne peut être **que Monsieur Ours**, alors écris « **Monsieur Ours** ». Et si tu penses que ça peut **aussi bien être Monsieur Ours que Madame Ours**, alors écris « **Les deux** ».



Qui est-ce ?

.....



Qui est-ce ?

.....



Qui est-ce ?

.....



Qui est-ce ?

.....



Qui est-ce ?

.....



Qui est-ce ?

.....



Qui est-ce ?

.....



Qui est-ce ?

.....

Annexe 2 : Retranscription débat séance 2

Enseignante : « On va faire un sujet de débat, et notre débat va être : vous allez à un anniversaire, le thème de votre anniversaire est « la vie de château » vous vous déguiserez en princesse ou en chevalier ? »

Enseignante : « Pour faire un débat, on va se mettre en cercle pour que tout le monde se voit. »

Enseignante : « Elève A (fille) tu vas être le maître du temps. Tu sais en quoi ça consiste ? »

Elève A : « Oui, je chronomètre le débat. »

Enseignante : « Elève B (garçon), tu vas être le président de séance, tu sais en quoi ça consiste ? »

Elève B : « Oui, il faut que je donne le bâton aux gens qui veulent parler. »

Enseignante : « Elève C (garçon), tu seras notre secrétaire. »

Enseignante : « Elève A, le débat doit durer 20 minutes. C'est parti. Alors qui peut nous rappeler le thème du débat ? »

Elève D (garçon) : « Le thème de l'anniversaire c'est la vie dans le château, et si on va là-bas on se déguiserait en princesse ou en chevalier. »

Enseignante : « Très bien, qui souhaite intervenir ? Qui a déjà fait son choix ? »

Elève E (garçon) : « Je me déguiserai en princesse parce que les gars ils peuvent aussi se déguiser en princesse et les filles aussi en chevalier. »

Elève F (garçon) : « Moi je me déguiserai en chevalier parce que sinon mon frère il va se moquer de moi. »

Elève G (garçon) : « En princesse parce que je me suis déjà déguisé en princesse. »

Elève D (garçon) : « Moi en chevalier parce que les chevaliers ça vit des aventures. Les princesses c'est plus rose, violet et moi j'aime pas ça le rose et le violet. »

Elève F (garçon) : « Moi je voudrais être un chevalier. Parce qu'un jour j'étais allé dans un château et j'ai vu un bouclier et j'ai préféré. »

Elève G (garçon) : « Bah les princesses elles peuvent ne pas être en rose ou en violet elles peuvent être en bleu, en vert, de la couleur qu'elles veulent. »

Elève H (garçon, ULIS) : « Moi je préférerai être déguisé en chevalier. J'aime

bien les chevaliers. »

Elève I (fille) : « Moi j'aimerais bien me déguiser en chevalier parce que je trouve que les princesses c'est pour les petites filles et les chevaliers ça risque sa vie. »

Elève J (fille) : « Moi je m'habillerai en chevalier parce que une robe ça me gratte c'est pas confortable. »

Elève K (fille) : « Moi je me déguiserai en chevalier parce que j'aime bien les chevaux et je préférerais ne pas avoir les pieds dans les talons parce que ça va faire mal trop longtemps. »

Elève G (fille) : « Moi je ne suis pas d'accord avec Elève K parce que les princesses ils montent aussi sur les chevaux. »

Elève B : « A l'époque dans les châteaux il y avait des douves et quand les chevaliers ils tombaient ça remontait à la surface. »

Elève M (fille) : « Moi je veux être une princesse parce que ça vit dans un château et puis les garçons ça peut aimer le rose et le violet. »

Elève N (fille) : « Moi je ne suis pas d'accord avec Elève K parce que les princesses ça porte pas forcément des talons. »

Elève O (garçon) : « Je voudrais être un chevalier parce que ça fait des aventures, ça fait la guerre et c'est tout. »

Elève P (garçon) : « Moi je suis d'accord, je voudrais être un chevalier parce que dans mon château j'aurai des serviteurs. »

Elève Q (fille) : « Moi je voudrais être une princesse parce que j'aime bien me maquiller. »

Elève R (garçon) : « Bah aussi les chevaliers ça peut être des filles, donc ça peut mettre du maquillage. »

Elève E (garçon) : « Bah je suis d'accord avec Elève R parce que les garçons ça peut mettre du rouge à lèvres, du fond de teint, c'est pas interdit. Aussi quand on se déguise il y a des garçons qui se déguisent. Beh tout le monde en fait. »

Enseignante : « Elève B, est-ce que je pourrais avoir le bâton s'il-te plait ? Alors, chez les garçons, qui s'habillerait en princesse ? »

7 élèves lèvent la main.

Enseignante : « Chez les filles, qui s'habillerait en chevalier ? Intéressant. »

6 élèves lèvent la main.

Elève E : « En fait, comme j'ai dit tout à l'heure, les filles ils peuvent être en

princesse et les filles aussi en chevalier. Il y a rien pour les gars. Il y a rien pour les filles. »

Enseignante : « Vous dites que ce n'est pas choquant, mais alors pourquoi personne dans le livre ne veut être le chevalier de Kevin ? »

Elève G (garçon) : « Moi je l'accompagnerai parce que y'a pas d'importance que ce soit un garçon ou une fille. »

Elève S (garçon) : « Les garçons ça porte pas de talons ! »

Elève H : « Moi je ne l'accompagnerai pas parce que il est un gars et il est en princesse. »

Elève K : « Moi je l'accompagnerai parce que il doit être triste tout seul. Et puis pour faire comprendre aux autres qu'il faut lui tendre la main, c'est pas contagieux. »

Elève T (fille) : « Et puis les princesses elles peuvent mettre des baskets. Ça porte pas que des talons aussi. »

Enseignante : « Quelqu'un veut-il conclure ? Après il va falloir qu'on s'arrête. »

Enseignante : « Elève U, tu n'as pas pris la parole ? »

Elève U (garçon) : « Moi je l'aurais accompagné. Les filles et les gars peuvent être accompagnés. Si c'est mon copain bah je l'accompagne. »

Enseignante : « Très bien, on va devoir mettre fin au débat. Nous allons rentrer en classe. »

Annexe 3 : Retranscription débat séance 4

Enseignante : « Aujourd'hui je vais vous lire ce livre, Le meilleur cow-boy de l'ouest. A votre avis que raconte l'histoire ? Qu'est-ce que vous voyez sur la couverture d'abord ? »

Elève A (garçon) : « Un cow-boy. »

Enseignante : « Un cow-boy oui ! »

Elève B (garçon) : « Un petit garçon cow-boy. »

Enseignante : « C'est tout ? »

Elève C (Fille) : « Le cheval il est sauvage parce que on croirait qu'il veut se débarrasser du cow-boy. »

Enseignante : « D'accord. Je vais vous lire l'histoire. »

Lecture de l'histoire jusqu'à « Jamais le jury n'a délibéré aussi vite. Le petit cow-boy, inconnu, a remporté cette année le concours du meilleur cow-boy de l'ouest. »

Enseignante : « D'après vous que va-t-il se passer maintenant ? »

Elève D (garçon) : « C'est une fille ! »

Elève E (garçon) : « Il n'a pas de cheveux ! »

Plusieurs élèves : « Il est chauve. Une fille chauve. »

Elève F (fille) : « C'est une fille ! »

Elève G (fille) : « C'est un enfant. »

Elève H (garçon) : « C'est une fillette. »

Rires collectifs.

Enseignante : « Quelqu'un a une autre idée ou je vous lis la fin ? »

Plusieurs élèves : « Tu nous lis la fin ! »

Enseignante : « Alors je vous lis la fin de la phrase. C'est alors que devant la foule médusée, le vainqueur enlève son chapeau et répond « Merci, merci, mais ne m'appellez pas mon petit gars car je suis une fille. Mon nom est Lili Zapreski et je viens de Californie. ». »

Elève A : « Pff ». »

Elève I : « Wouah ! »

Certains élèves rient en voyant l'illustration.

Elève A (garçon) : « Normalement les filles elles n'ont pas le droit de devenir cow-boys. »

Réactions de plusieurs élèves : « Non ! bah non... Mais c'est dans une histoire. »

Enseignante : « Chut ! Vous devez avoir le bâton de parole pour pouvoir réagir. »

Elève B (fille) : « Je ne suis pas d'accord avec toi Elève A parce que tout le monde a le droit de faire les métiers qu'il veut. C'est pas y'a des métiers que pour les filles et des métiers que pour les garçons. »

Elève C (garçon) : « Bah je ne suis pas d'accord avec Elève A parce que dans Lucky Luke y a Calamamity (Calamity) Jane, et bah c'est bien une cow-boy. »

Elève D (fille) : « Je ne suis pas trop d'accord avec Elève B parce que elle dit que y a certains métiers où c'est que pour les filles et certains que pour les garçons. »

Elève E (garçon) : « En fait moi je ne suis pas d'accord avec Elève D parce que, elle dit que Elève B a dit qu'il y a certains métiers pour les filles et certains pour les gars mais c'est l'inverse que Elève B disait. »

Elève F (garçon) : « Les boulots c'est pas que pour les filles et les garçons. Si les gars ils veulent être pompiers, les filles elles ont le droit aussi d'être pompière. »

Elève G (garçon) : « Je suis contre Elève A parce que y'a bien des cow-girl. »

Elève H (garçon) : « A l'époque y'avait bien des métiers que les filles ne pouvaient pas faire. »

Enseignante : « Comme quoi par exemple ? »

Elève D : « Les filles elles n'avaient pas le droit de voter aussi. »

Elève I (garçon) : « Je pense que dans l'histoire elle voulait cacher qu'elle était une fille. »

Enseignante : « Tu penses qu'elle voulait cacher le fait que ce soit une fille ? Pourquoi ? »

Elève I : « Il a fait croire que c'était un garçon car tout le monde aller croire qu'un garçon ça peut gagner le concours. Donc elle a fait tout pour être un garçon. »

Elève J (garçon) : « Dans l'histoire les filles ont montré qu'elles peuvent être cow-boy. »

Elève H (garçon) : « Parfois les hommes ne veulent pas... A l'époque les hommes ne voulaient pas que les femmes fassent un métier. Et elle, la fille, elle s'est déguisée pour pouvoir participer. »

Elève H : « Je pense qu'elle voulait garder qu'elle était une fille pour qu'ils

soient étonnés. »

Elève J (fille) : « Je pense qu'elle voulait montrer son courage. »

Elève K (fille) : « Je pense qu'elle voulait montrer que les filles pouvaient participer et que y'avait pas que les garçons qui pouvaient devenir cow-boys. »

Elève B : « J'ai une question moi, au début pourquoi il n'y avait que des garçons dans les participants ? »

Elève C : « Elle voulait montrer que peu importe les filles ou les garçons ils peuvent faire plein de choses. »

Elève E : « Les filles et les gars ne doivent pas avoir peur. »

Elève K (garçon) : « Les gens pensaient que les filles c'était pas courageux. »

Elève F : « Elle se cachait parce que elle avait peur parce qu'à l'époque elles n'avaient pas le droit. »

Elève D : « Bah alors si c'est ce que tu dis elle n'aurait pas retiré son chapeau alors ? »

Enseignante : « Elle cache donc le fait qu'elle est une fille mais pas parce que c'est interdit alors. Mais pourquoi du coup ? »

Elève K : « Elle voulait simplement montrer son talent pour que le chef des cow-boys il puisse autoriser les filles à être des cow-boys. »

Enseignante : « Est-ce que vous connaissez d'autres domaines où les filles sont aussi, voire plus forte que les garçons ? »

Elève H : « La danse ! »

Rires collectifs. Réactions : « Bah non. »

Enseignante : « Ah ! »

Elève A : « Mon grand-père il fait de la danse avec ma grand-mère. »

Elève B : « Y'a deux ans y'avait deux garçons avec mon groupe à la danse. Et c'est pas interdit comme les filles qui font du foot. »

Elève C : « Des fois les filles sont aussi plus fortes que les garçons. Comme au catch ou à la boxe. »

Elève B : « En sport les filles sont plus douées en athlétisme et gymnastique. Mais les garçons pourraient les dépasser. »

Elève K : « Bah dans la classe y a aucun garçon qui fait de la danse. »

Elève L (garçon) : « Si en stage en vacances j'ai fait du hip-hop. »

Annexe 4 : Fiche de préparation de la séance 2

Séance 2 : Stéréotypes de genre sur les goûts					
Cycle - Niveau	Cycle 3 – CM1	Durée	45 min	Domaine	EMC
Matériel/ Support	<ul style="list-style-type: none"> • Album <u>Princesse Kevin</u> de M.Escoffier • Affiche « les règles du débat » • Bâton de parole • Cahier du secrétaire • Chronomètre 			Objectif	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre que les filles et les garçons ont le droit d'aimer ce qu'ils veulent.
Phase - Durée		Modalités	Déroulement		
1-Discussion autour de la couverture de l'album (5 min)		Collectif Oral	L'enseignant questionne les élèves : « Qui choisirait ce livre ? Pourquoi ? ».		
2-Lecture de l'album (10 min)		Collectif Oral	L'enseignant lit l'album à la classe.		
3-Débat (20 min)		Collectif Oral	<p>Les élèves débattent suite au questionnement : « Vous êtes invités à un anniversaire, vous déguisez-vous en Princesse ou en Chevalier ? ».</p> <p><u>Questions pour relancer le débat :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Le rose n'est-il réservé qu'aux filles ? - Pourquoi personne ne veut être le chevalier de Kevin ? - Vous seriez-vous proposé ? - Vous habilleriez-vous en princesse ? - Pourquoi est-ce qu'une fille déguisée en chevalier est moins surprenant qu'un garçon déguisé en princesse ? 		
4-Trace écrite (10 min)		Individuel Ecrit	Les élèves rédigent un court texte dans leur cahier d'EMC : « Que retenez-vous du débat ? Qu'est-ce que vous auriez voulu dire mais que vous n'avez pas dit ? »		

Annexe 5 : Fiche de préparation de la séance 3

Séance 3 : Stéréotypes de genre sur les jouets					
Cycle - Niveau	Cycle 3 – CM1	Durée	45 min	Domaine	EMC
Matériel/ Support	● Album <u>Menu fille ou menu garçon</u> , Thierry Lenain et Catherine Proteaux		Objectifs	● Comprendre qu'il n'existe pas de jouets spécifiquement pour les filles, ni de jouets spécifiquement pour les garçons.	
Phase - Durée	Modalités	Déroulement			
1) <u>Lecture de l'album à la classe</u> (10 min)	Collectif Oral	L'enseignant lit l'album à la classe.			
2) <u>Echange autour de l'album</u> (5 min)	Collectif Oral	L'enseignant questionne les élèves : <ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi le papa de Léa est-il en colère ? - Comprenez-vous sa colère ? Avez-vous déjà vécu une situation similaire ? - Y a-t-il des jouets seulement pour les filles/les garçons ? - Comment la colère du père de Léa aurait-elle pu être évitée ? 			
3) <u>Présentation du projet d'écriture</u> (5 min)	Collectif Oral	L'enseignant propose d'exprimer la situation problématique et ses solutions dans une lettre de réclamation fictive destinée au gérant du Hitburger : « Vous vous mettez dans la peau du père de Léa. Suite à ce qu'il s'est passé au Hitburger, vous décidez d'écrire une lettre au gérant afin de lui expliquer ce qui vous a mis en colère et pourquoi. Vous pouvez également lui proposer des solutions au problème. ».			
4) <u>Ecriture des lettres</u> (15 min)	Groupes de 4 Ecrit	Les élèves rédigent par groupe une lettre de réclamation fictive.			
5) <u>Lecture des lettres</u> (10 min)	Collectif Oral	Les rapporteurs de chaque groupe viennent lire la lettre de leur groupe à la classe.			

Annexe 6 : Fiche de préparation de la séance 4

Séance 4 : Stéréotypes de genre sur les métiers et les sports					
Cycle - Niveau	Cycle 3 – CM1	Durée	45 min	Domaine	EMC
Matériel/ Support	<ul style="list-style-type: none"> • Album <u>Le meilleur cow-boy de l'ouest</u> de Fred L. • Affiche « les règles du débat » • Bâton de parole • Cahier du secrétaire • Chronomètre 			Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre qu'il n'existe pas de métiers/sports spécifiquement pour les filles, ni de métiers/sports spécifiquement pour les garçons.
Phase - Durée		Modalités	Déroulement		
1-Discussion autour de la couverture de l'album (5 min)		Collectif Oral	L'enseignant questionne les élèves : <ul style="list-style-type: none"> - A votre avis, que raconte cette histoire ? - D'après-vous, comment est le meilleur cow-boy de l'Ouest ? 		
2-Lecture de l'album (10 min)		Collectif Oral	L'enseignant lit l'album à la classe jusqu'à la phrase « C'est alors que, devant la foule médusée, le vainqueur enlève son chapeau. ». Il demande aux élèves quel peut être la fin de l'histoire ? Puis, il lit la fin de l'histoire et les élèves découvrent que le cow-boy est une fille.		
3-Débat (20 min)		Collectif Oral	Les élèves débattent pour donner suite à la lecture de l'histoire. <u>Questions pour relancer le débat :</u> Le métier de « pompier » est-il un métier de garçon ? Est-ce que la danse est un sport de fille ? D'après-vous, pourquoi l'héroïne de l'histoire a-t-elle caché qu'elle était une fille ?		
4-Trace écrite (10 min)		Individuel Ecrit	Les élèves rédigent un court texte dans leur cahier d'EMC : « Que retenir-vous du débat ? Qu'est-ce que vous auriez voulu dire mais que vous n'avez pas dit ? »		

Annexe 7 : Fiche de préparation de la séance 5

Séance 5 : Projet final de création d'un album contre-stéréotypé (1)					
Cycle - Niveau	Cycle 3 – CM1	Durée	45 min	Domaine	EMC
Matériel/ Support	<ul style="list-style-type: none"> • Album <u>A quoi tu joues ?</u> de Anne Sol • Une fiche scénario par groupe 		Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Se questionner sur les stéréotypes de genre. • Réaliser un album contre-stéréotypé à la manière de <u>A quoi tu joues ?</u>. 	
Phase - Durée	Modalités	Déroulement			
1) <u>Lecture de l'album</u> (10 min)	Collectif/oral	L'enseignant lit l'album <u>A quoi tu joues ?</u> à la classe.			
3) <u>Echange autour de l'album</u> (5 min)	Collectif/oral	L'enseignant questionne les élèves et note leurs réponses au tableau : - De quoi parle ce livre ? Réponse attendue : des stéréotypes filles/garçons - Quels sont les stéréotypes de genre qui sont illustrés dans l'album ?			
4) <u>Explication du projet</u> (3 min)	Collectif/oral	L'enseignant explique le projet aux élèves : « Aujourd'hui et lundi prochain nous allons créer notre propre album « A quoi tu joues ? ». Chaque groupe va choisir un stéréotype parmi ceux au tableau et va réaliser une double page à la manière de l'album que je viens de lire. La prochaine fois, vous vous prendrez en photo pour les images, et c'est vous qui écrirez ce que vous souhaitez comme texte. »			
5) <u>Distribution des thèmes</u> (5 min)	Collectif/oral	Les groupes lèvent la main quand ils se sont mis d'accord sur un thème (les jouets/les sports/les métiers/les goûts...). L'enseignant écrit les noms des élèves du groupe au tableau en dessous du stéréotype choisi pour valider leurs inscriptions. Un thème ne peut pas être choisi deux fois.			
6) <u>Elaboration du scénario</u> (20 min)	Groupes de 4/oral et écrit	Distribution et lecture de la fiche « création du scénario ». Les élèves complètent la fiche par groupe.			
7) <u>Leçons</u> (2 min)	Collectif/oral	Pour la prochaine fois, les élèves doivent réfléchir au titre de leur album. Nous voterons pour le meilleur titre.			

Création du scénario

Prénoms des membres du groupe :

Stéréotype choisi :

Photos et textes de notre double page :

	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Matériel à prévoir :

.....
.....
.....

Rôles de chacun :

Photographe :

.....

Metteur en scène :

.....

Acteur(s)/actrice(s) :

.....

Annexe 9 : Fiche de préparation de la séance 6

Séance 6 : Projet final de création d'un album contre-stéréotypé (2)					
Cycle - Niveau	Cycle 3 – CM1	Durée	1h	Domaine	EMC
Matériel/ Support	<ul style="list-style-type: none"> ● Bibliothèque (les élèves peuvent demander à prendre leur photo dans un autre lieu de l'école, accompagnés d'un adulte) ● Album <u>A quoi tu joues ?</u> de Anne Sol ● Fiches scénario ● Matériaux que les élèves/enseignants ont emmenés ● Appareils photos ● Deux ordinateurs portables ● Des feuilles de brouillon/des crayons 		Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> ● Se questionner sur les stéréotypes de genre. ● Réaliser un album contre-stéréotypé à la manière de <u>A quoi tu joues ?</u>. 	
Phase - Durée	Modalités	Déroulement			
1) <u>Choix du titre</u> (10 min)	Collectif Oral	Les élèves proposent des idées de titre pour l'album. Ensuite, la classe vote pour son titre préféré. L'enseignant a également le droit à un vote.			
2) <u>Création des pages de l'album</u> (45 min)	Groupes de 4 Oral et écrit	<ul style="list-style-type: none"> - Les groupes prennent leurs photos. C'est le metteur en scène qui aide les acteurs/actrices à se mettre dans la bonne position. Le photographe prend la photo. - Les groupes qui ont terminé tapent leurs textes sur les ordinateurs et choisissent leur police d'écriture. 			
3) <u>Trace écrite</u> (5 min)	Collectif Oral	Retour en classe. L'enseignant montre les photos prises pendant la séance aux élèves. Les élèves rédigent un court texte dans leur cahier d'EMC : « Qu'avez-vous retenu de notre travail sur les stéréotypes filles/garçons ? » « Qu'avez-vous aimé/pas aimé ? Pourquoi ? »			

Mots-clés : stéréotypes de genre, littérature de jeunesse, enseignement, identité sexuelle

Keywords : gender stereotypes, children's literature, education, gender identity

Résumé

Après un cadre théorique définissant les grandes notions du sujet : stéréotypes, genre, stéréotypes de genre, littérature de jeunesse et stéréotypes de genre véhiculés à travers la littérature de jeunesse, il sera question dans ce mémoire de répondre à la problématique suivante : « Quelle peut-être l'efficacité de l'usage de la littérature de jeunesse dans une séquence d'apprentissage afin de déconstruire les stéréotypes de genre ancrés chez des élèves de CM1 ? ». Pour cela, une séquence d'apprentissage qui contient des séances dans lesquelles des livres de littérature de jeunesse contre-stéréotypés sont utilisés afin de déconstruire les stéréotypes de genre des élèves a été mise en place dans une classe de CM1. Afin d'observer l'évolution de leurs représentations, un même test « Test des ours » a été fait en amont et en aval de la séquence par les élèves. Ainsi, les résultats ont montré une certaine évolution de leurs représentations. Cependant, certains stéréotypes forts restent ancrés dans l'esprit des élèves.

Abstract

After a theoretical framework defining the main concepts of this subject : gender stereotypes and children's literature, this thesis will answer the following question : « How effective can children's literature be in order to deconstruct the gender stereotypes anchored in pupils of CM1 ? ». In order to achieve this, a learning sequence which contains sessions, in which children's books containing counter-stereotypes are used in order to deconstruct the stereotypes of the pupils. A test was set up to observe the evolution of their représentations, the same test (bear test) was done before and after the sequence by students. Thus, the results showed a certain evolution of their représentations. However, some strong stereotypes remain ingrained in the student's minds.