



**HAL**  
open science

# Égalité filles garçons, ou plutôt de l'inégalité des filles et des garçons en classe de très petite section / petite section

Lesquelin Cynthia, Payet Florence

## ► To cite this version:

Lesquelin Cynthia, Payet Florence. Égalité filles garçons, ou plutôt de l'inégalité des filles et des garçons en classe de très petite section / petite section. Education. 2021. dumas-03280687

**HAL Id: dumas-03280687**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03280687v1>**

Submitted on 7 Jul 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.

## **MÉMOIRE DE MASTER 2**

*Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation*

Mention Premier Degré - Parcours Professeur des écoles

**Égalité filles garçons, ou plutôt de l'inégalité des filles et des garçons en  
classe de très petite section / petite section.**

**Présenté et soutenu par**

LESQUELIN Cynthia 36000878

PAYET Florence 98002235

**Année universitaire**

2020-2021

**Sous la direction de :**

Elsa Siguier, coordonnatrice pédagogique parcours PE – INSPE Sud

**Jury :**

Christine Françoise, MCF Sciences de l'éducation et de la formation

## **REMERCIEMENTS**

Plusieurs personnes ont permis la réalisation de ce mémoire.

Nous souhaitons tout d'abord remercier notre directrice de mémoire Elsa Siguier pour sa patience, sa disponibilité, ses encouragements à persévérer et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à nous guider et à alimenter notre réflexion.

Nous souhaitons aussi remercier l'équipe de l'école dans laquelle nous avons effectué notre stage. Nous commençons par la directrice. Nous remercions ensuite tout particulièrement notre Maître d'Accueil Temporaire de nous avoir si bien intégré dans sa classe et de nous avoir permis de mettre en œuvre tout ce dont nous avons besoin. Nous remercions enfin les ATSEM de la classe notamment pour leur bonne humeur.

### **Cynthia**

Je tiens d'abord à remercier ma compagne pour son soutien infailible et ses précieux conseils qui m'ont permis de garder le cap.

Je tiens ensuite à remercier mon père, parti bien trop tôt, de m'avoir transmis tout son courage et sa force, et je sais que de là-haut, il est fier de moi.

Je tiens enfin à remercier toute ma famille et particulièrement ma mère pour leur amour et leurs encouragements incessants. Une mention particulière à mon frère qui m'a offert mon ordinateur et qui est venu à ma rescousse lorsque celui-ci ne voulait plus s'allumer et que je pensais avoir perdu tous mes travaux.

### **Florence**

Je tiens à remercier particulièrement mon compagnon pour ses éclairages statistiques, mais surtout pour son amour indéfectible et son soutien.

Je remercie également mes enfants pour leurs encouragements, leur compréhension, leurs câlins et leurs bisous magiques qui font toujours du bien.

Je remercie ma mère pour son écoute et pour les gardes d'enfants.

Enfin, je remercie tous ceux qui sont intervenus pour les corrections et les problèmes techniques : Laurent C, Jean-Philippe F, Thierry M et Julie P.

## **RÉSUMÉ**

L'égalité hommes-femmes est une "grande cause nationale". Le premier levier évoqué pour cette lutte est l'éducation. Ces inégalités étant d'origines sociétales et l'école étant un microcosme sociétal, la problématique suivante peut être soulevée : en quoi l'utilisation d'un album de littérature de jeunesse précisément sélectionné constitue-t-il un support de séquence pédagogique riche pour aider les élèves à dépasser les stéréotypes de genre, notamment en terme de catégorisation de jouets, et à les déconstruire en classe de TPS/PS ? La méthodologie que nous avons suivie est la suivante : nous avons mis en place un recueil de données visant à voir si les élèves sont imprégnés de stéréotypes de genre. Ce recueil ayant démontré qu'ils l'étaient, nous avons mis en place une séquence d'apprentissage visant d'une part à prévenir les stéréotypes sexués pour faire en sorte que les élèves puissent choisir leur orientation et leur métier en privilégiant leurs goûts et leurs aspirations réelles et d'autre part à les aider à se construire en tant que citoyen éclairé, éduqué et responsable afin de s'insérer dans la société. Les résultats ont montré que certains élèves, après la séquence pédagogique, ont réussi à s'affranchir de leurs stéréotypes de genre.

**Mots-clés : Stéréotype, stéréotype inversé, genre, fille-garçon, neutre.**

## **ABSTRACT**

Gender equality is a "great national cause". The first lever mentioned for this fight is education. Those inequalities being of societal origins and the school being a societal microcosm, the following problem can be raised : in what way does the use of a precisely selected children's literature album constitute a rich support for a pedagogical sequence to help pupils overcome gender stereotypes, especially in terms of categorization of toys, and deconstruct them in nursery? We followed this methodology : we set up a collection of data to see if the pupils were imbued with gender stereotypes. This collection having shown that they were, we have set up a pedagogical sequence aimed on the one hand at preventing gender stereotypes so that pupils can choose their orientation and their profession by prioritizing their tastes and their real aspirations and on the other hand to help them build themselves as enlightened, educated and responsible citizens in order to fit into society. The results showed that some pupils, after the pedagogical sequence, succeeded in breaking free from their gender stereotypes.

**Keywords: Stereotype, reverse stereotype, gender, girl-boy, neutral**

# SOMMAIRE

<b>PARTIE I</b>	<b>9</b>
<b>Partie théorique</b>	<b>9</b>
<b>1) L'inégalité entre les femmes et les hommes est-elle biologique ?</b>	<b>9</b>
A) Qu'est ce que le sexe ?	9
B) Histoire de la répartition sexuée des rôles	9
C) Qu'en est-il aujourd'hui ?	10
<b>2) Les inégalités entre les femmes et les hommes sont-elles forgées par la société ?</b>	<b>12</b>
A) Le cerveau est conditionné par la société	12
B) Les fondements culturels des inégalités : le genre et les stéréotypes de genres	13
<b>3) De l'éducation des enfants</b>	<b>17</b>
A) La construction de l'identité sexuée de l'enfant	17
B) Le paradoxe de l'éducation des enfants au sein de la famille	18
<b>4) De l'égalité des filles et des garçons dans l'Education nationale</b>	<b>19</b>
A) L'égalité, un leitmotiv de l'école	19
B) L'éducation à l'école est-elle égalitaire ?	20
<b>5) Le jeu et la littérature en tant qu'outils pédagogiques et didactiques sont-ils neutres ?</b>	<b>22</b>
A) Le jeu en tant qu'outil didactique	22
B) La littérature de jeunesse	26
<b>PARTIE II</b>	<b>30</b>
<b>Recueil de données, séquence et résultats</b>	<b>30</b>
<b>1) Notre cadre de stage</b>	<b>30</b>
A) L'école	30
B) La classe	30
<b>2) L'hypothèse et les indicateurs</b>	<b>31</b>
<b>3) Présentation du recueil de données initial (avant mise en place de la séquence)</b>	<b>32</b>
A) Le matériel : les planches de jeux	32
B) Le dispositif : comment avons-nous mené notre recueil de données	33
C) Résultats du recueil de données initial	34
D) Retranscription des échanges pour le recueil de données initial	36
<b>4) La conception de la séquence</b>	<b>39</b>
A) Le choix du travail sur les jeux	39
B) Le choix de la littérature de jeunesse	39
C) Le paradoxe des albums de jeunesse neutres	42
<b>5) La séquence</b>	<b>46</b>

<b>6) Le recueil de données final</b>	<b>48</b>
A) Résultats du recueil de données final	48
B) Retranscription des échanges pour le recueil de données final	50
<b>PARTIE III</b>	<b>53</b>
<b>Explication et analyse des résultats</b>	<b>53</b>
<b>1) Interprétation et analyse des résultats</b>	<b>53</b>
A) Évolution de la classe en matière d'imprégnation de genre entre avant et après la séquence	53
B) Après la séquence	56
<b>2) L'analyse réflexive de la séquence</b>	<b>60</b>
A) De la compréhension du récit à l'évolution des représentations des élèves : les leviers et les freins	60
B) Nos réussites	65
<b>3) Notre posture de futur professeur des écoles et notre hypothèse</b>	<b>67</b>
A) Le climat de classe et la bienveillance	67
B) Retour à l'hypothèse et aux indicateurs	68
<b>CONCLUSION</b>	<b>70</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>76</b>

## INTRODUCTION

De par notre formation en Master des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF), mention premier degré, nous savions que nous allions devoir écrire un mémoire en binôme. Le choix du binôme et du thème du mémoire s'est assez naturellement fait car nous sommes toutes les deux sensibles à la notion d'égalité entre les filles et les garçons.

En effet, nous voyons que ce thème de l'égalité filles-garçons/femmes-hommes, suit l'humanité à travers les siècles. Nous pensons toutes les deux que ce thème demeure un incontournable de la société car ces inégalités entre les femmes et les hommes, les filles et les garçons sont à l'origine de moult discords. Nous sommes en effet sensibles aux problématiques diverses causées par ce thème : les violences conjugales, les féminicides, le harcèlement (au travail, dans la rue), les inégalités salariales, les différences de traitement entre les deux sexes (au sein de la famille, au regard de la société...), les inégalités femmes-hommes/filles-garçons à l'école. Cette liste non exhaustive des problématiques peut encore être complétée et allongée, mais nous voyons déjà que le thème a une très grande envergure, qu'il touche toutes les branches de la société, et que c'est donc une cause majeure, encore au XXI<sup>ème</sup> siècle.

Pour aller dans le sens des inégalités scolaires entre les filles et les garçons, nous allons détailler trois constats que nous avons faits. Le premier est un constat effectué en contexte dans notre école de stage. Le deuxième est un constat plus général des inégalités scolaires à l'échelle nationale. Nous allons mettre cela en relation avec le troisième constat qui est celui des inégalités femmes-hommes au travail, afin de relever et de mettre en évidence un certain paradoxe.

Voici le premier constat :

Dans le cadre de notre MASTER 2 MEEF Premier degré, nous avons effectué notre stage dans une école qui comporte environ 364 élèves. La catégorie socioprofessionnelle la plus

représentative de cette école est celle des cadres et professions intellectuelles supérieures, selon sa directrice.

Dans cette école, nous avons appris, notamment lors d'une réunion préliminaire à un conseil d'école, que l'appartenance religieuse des parents pose quelques problèmes dans la participation de certains élèves dans des projets (artistiques, sportifs, culturels...) notamment au détriment des filles. Ainsi, éduquer les parents aux valeurs de l'école laïque et faire vivre les valeurs de la République ainsi que sensibiliser à l'égalité filles-garçons étaient des points importants du projet de cette école.

Voici le deuxième constat :

Nous avons constaté une meilleure réussite des filles dans le domaine scolaire. En effet, d'après les chiffres de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), les filles sont moins souvent en retard scolaire que les garçons à leur entrée en sixième, et ce, quel que soit le milieu social d'origine. Elles ont de meilleures notes toutes disciplines et filières confondues. Elles réussissent mieux au Diplôme National du Brevet (DNB) pour la série « générale », 91 % contre 85 % des garçons, et nous avons 86 % de bachelières pour 76 % de bacheliers (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2020). La logique voudrait donc que les femmes soient les mieux représentées dans les catégories socioprofessionnelles dites supérieures sur le marché de l'emploi. Seulement, nous constatons que les femmes sont confrontées à une situation face à l'emploi qui ne reflète pas leur meilleure réussite scolaire. Face à ce paradoxe, nous allons donc détailler ce qu'il en est du marché du travail concernant les femmes et les hommes.

Voici enfin le troisième constat :

Les femmes sont toujours sous-représentées dans les filières prestigieuses et moins bien placées sur le marché de l'emploi. Si l'on regarde les chiffres de l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE), nous pouvons voir qu'en 2019, 68,8% des hommes sont en emploi contre 62,4 % des femmes (Jauneau & Vidalenc, 2020). Nous pouvons également voir qu'elles sont dans des métiers à moins haute valeur ajoutée : 21,6 % des hommes en emploi sont dans la catégories des cadres et professions intellectuelles supérieures alors que cela ne concerne que 16,8 % des femmes (Jauneau & Vidalenc, 2020). De plus, on constate pour cette même catégorie socio-professionnelle que les femmes sont moins bien payées que les hommes. A travail, responsabilités et compétences égales, les



femmes ont un salaire brut horaire moyen de 32,4 euros contre 39,1 euros pour les hommes (INSEE, 2018). Enfin, les femmes sont plus souvent en temps partiel, 28,4% contre 8,2% des hommes, ou en emploi précaire quand elles ne sont pas au chômage (Jauneau & Vidalenc, 2020). Par ailleurs, le travail des femmes est plus impacté par la vie familiale. Elles sont moins souvent en emploi ou alors réduisent plus souvent leur temps de travail pour s'occuper de leurs enfants que les hommes (L. Bentoudja, T. Razafindranovona, INSEE, 2020).

Ainsi, les chiffres et les analyses nous montrent que les hommes sont toujours avantagés et que les inégalités demeurent, que ce soit dans le domaine de la parité, du choix des carrières, de l'égalité professionnelle, de l'égalité dans la sphère privée (la répartition des temps de loisirs, de travail domestique ou de soins aux enfants).

A partir de ces constats nous nous sommes posées les questions de départ suivantes :

- **Quelles sont les origines des inégalités filles-garçons / femmes-hommes?**
- **L'école joue-t-elle bien son rôle concernant l'égalité filles-garçons ou alors est-elle génératrice d'inégalités ?**

Dans notre première partie, nous répondrons à cette question à la lumière des théories scientifiques. Nous verrons ensuite dans notre deuxième partie que ces théories nous ont donné des pistes pour pouvoir effectuer des recueils de données et mettre en place une séquence d'apprentissage dont nous allons expliquer les démarches. Enfin, dans notre troisième partie, nous analyserons ces résultats, ainsi que notre pratique afin de mettre en exergue nos réussites et nos échecs.

# PARTIE I

## Partie théorique

### Les origines de l'inégalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes

#### 1) L'inégalité entre les femmes et les hommes est-elle biologique ?

Nous allons d'abord donner une définition du sexe puis retracer historiquement les rôles attribués à l'un et à l'autre sexe avant de voir si cela se justifie scientifiquement.

##### A) Qu'est ce que le sexe ?

D'un point de vue biologique, les femmes et les hommes sont différents car ce sont des individus sexués. Ce sexe relève de la nature et permet de distinguer, dans chaque espèce, des individus mâles et des individus femelles par un ensemble d'attributs. Ces attributs sont d'ordre biologiques, physiques et physiologiques. Les attributs biologiques, ce sont principalement, nos chromosomes et leurs expressions géniques. Les attributs physiques se basent essentiellement sur l'anatomie notamment celle de l'appareil génital et les attributs physiologiques sont essentiellement liés à la fonction hormonale. C'est sur la base de ces attributs que l'on emploie généralement le terme d'homme et de femme.

Historiquement, cette différenciation naturelle servira de base scientifique pour expliquer et justifier la répartition traditionnelle des rôles et des pouvoirs entre les hommes et les femmes.

##### B) Histoire de la répartition sexuée des rôles

Ainsi, de l'Antiquité et jusqu'au XIX<sup>ème</sup> siècle (Beauvalet-Boutouyrie & Berthiaud, 2016), le sexe de l'homme qui est visible, est considéré comme fort, érectile, dominant car pénétrateur et fécondateur alors que celui de la femme, mou et non visible, et qui lui est pénétré est considéré comme faible. Il était donc considéré normal à l'époque, à l'image de leur sexe respectif, que l'homme ait plus de liberté, qu'il soit tourné vers le monde et les tâches extérieures, tandis que les femmes sont protégées à l'intérieur de leur maison, cantonnées aux tâches domestiques et par la même occasion, amenées à s'aliéner au "sexe fort". Elles sont même considérées à l'époque comme étant à la disposition et pour le plaisir des hommes et n'ont pour éducation que ce qui peut renforcer ce rôle (Darling et Glendinning, cité dans

(Petrovic, 2004)). De plus, en dehors de ces caractères sexuels primaires (les parties génitales), d'autres caractères sexuels secondaires viennent appuyer cette répartition des rôles.

Nous retrouvons par exemple des écrits tels que celui-ci :

*Les femmes ont des os plus petits et moins durs, une cage thoracique plus étroite, un bassin plus large qui impose au fémur une obliquité gênant la marche, des genoux qui se touchent et qui rendent la démarche vacillante et incertaine ; leurs tissus, spongieux et humides, s'enflamment facilement, leur peau est fragile, leurs muscles et leurs fibres sont mous et grêles, leur cerveau est petit.* (Beauvalet-Boutouyrie & Berthiaud, 2016, p. 34)

Les caractères sexuels secondaires des hommes sont aussi décrits :

*Généralement parlant, le mâle est plus grand et plus vigoureux ; la fibre est plus forte, son tissu cellulaire plus serré, ses muscles plus gros, ses os plus raboteux, plus anguleux et plus solides ; son aorte même a plus de fermeté”* (Grmek, cité dans Beauvalet-Boutouyrie & Berthiaud, 2016, p. 17-18)

Les femmes sont donc considérées comme physiquement moins allègres, moins athlétiques, moins robustes et surtout possédant un cerveau moins développé.

En effet, la taille du cerveau est considérée comme la plus grande différence structurelle entre le cerveau de l'homme et celui de la femme. Celui de l'homme est plus gros : il est en moyenne de 1 290 cm<sup>3</sup> chez l'homme contre 1 130 cm<sup>3</sup> chez la femme ; et plus lourd de 10 à 15 % (*cerveau de femme et d'homme ou est la différence?*, s. d.).

Ces données avaient conduit plusieurs scientifiques du XIX<sup>ème</sup> siècle à établir un lien entre la taille et le poids du cerveau d'une part, l'intelligence d'autre part et donc à conclure que l'homme était bien plus intelligent que la femme (*cerveau de femme et d'homme ou est la différence?*, s. d.).

### C) Qu'en est-il aujourd'hui ?

Aujourd'hui encore ce débat n'est pas clos. Ainsi le Professeur Jacques Balthazart neuro-endocrinologue spécialisé dans la différenciation sexuelle du cerveau et du comportement et auteur du livre "*Quand le cerveau devient masculin*" paru en 2019, soutient lors d'une interview dans l'émission "*La tête au carré*" (France Inter, 2019), que les

différences biologiques entre le cerveau d'un homme et celui d'une femme jouent un rôle dans l'intelligence et les aptitudes cognitives. Par exemple, pour lui, il y a une corrélation entre la taille du cerveau et le quotient intellectuel (QI) ; il parle d'une variance de 5 à 10 %. Il affirme également que les hormones jouent un rôle dans l'agressivité des hommes, ce qui les rendrait plus compétitifs notamment sur le marché de l'emploi tandis que les femmes plus empathiques seraient plus aptes à s'occuper des enfants. Enfin dit-il, les connexions neuronales qui sont différentes entre les deux sexes ont bien pour conséquence des différences dans leurs aptitudes cognitives : les hommes sont meilleurs dans les tâches de systématisation, de géométrie et de rotation tridimensionnelle tandis que les femmes sont meilleures dans la lecture des expressions du visage et dans la verbalisation.

Pour la chercheuse et psychologue Doreen Kimura (2001), *“ce sont ces différences innées de capacités mentales entre les hommes et les femmes qui déterminent leur représentation sociale et professionnelle.”* (Kimura cité dans Vidal, 2002, p. 7) Cela pourrait donc expliquer les choix différents de l'un et de l'autre sexe dans leur orientation scolaire. Les filles s'orientant plus vers les filières économiques ou littéraires tandis que les garçons eux vont vers des filières scientifiques (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, 2020). (cf annexe 1 tableau n°1<sup>1</sup> Orientations selon les sexes prises en 2017 à l'issue de la seconde générale et technologique en (%)). Ainsi, pour elle, *“il ne sert à rien d'inciter les femmes à suivre des filières scientifiques et mathématiques car si elles n'y vont pas, c'est que leur tendance naturelle ne les y pousse pas d'autant plus qu'elles y réussissent moins bien que les hommes!”* (Kimura cité dans Vidal, 2002, p. 7)

Or, pour la neurobiologiste Catherine Vidal (2002), il n'y a aucune différence entre un cerveau d'homme et un cerveau de femme, en dehors de la programmation hormonale et il n'y a aucune différence entre celui d'un bébé fille et celui d'un bébé garçon en terme d'intelligence, de mémoire, d'attention et de raisonnement. La taille du cerveau ou les connexions neuronales n'ont donc rien à voir avec l'intelligence et l'orientation scolaire des filles; sinon comment expliquer le constat fait plus haut sur les performances scolaires des filles ? Comment expliquer qu'en début de CP, les filles présentent de meilleures performances en français que les garçons dans tous les domaines évalués ? Et surtout comment expliquer qu'en mathématiques, elles ont une meilleure maîtrise que les garçons dans 5 domaines sur 7 (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, 2020) ? Là où

---

<sup>1</sup> Extrait de Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur 2020 (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, 2020) p9

les garçons sont les meilleurs, c'est pour placer un nombre sur une droite numérique et pour comparer des nombres. En revanche, les filles qui selon ces chercheurs pourraient être moins bonnes dans le domaine visio-spatial sont pourtant meilleures que les garçons pour reproduire un assemblage. Enfin si en CE1 les filles restent meilleures en français, en mathématiques leurs performances basculent (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2020) !  
Quelle en est la raison ?

Ainsi, malgré ce que peuvent dire les chercheurs du XIXème siècle et ceux plus récents, la thèse de l'origine biologique est à écarter. Par conséquent, nous pouvons nous poser la question suivante : Est-ce que les inégalités, si elles ne sont pas d'origine biologique, peuvent être d'origine sociétale ?

## **2) Les inégalités entre les femmes et les hommes sont-elles forgées par la société ?**

Pour répondre à cette question nous verrons que si notre cerveau est différent d'un sexe à l'autre c'est qu'il a été conditionné par la société. Puis, nous verrons comment et par quel biais ces conditionnements conduisent à des inégalités.

### **A) Le cerveau est conditionné par la société**

Selon les recherches de la neurobiologiste Catherine Vidal sur le cerveau, c'est bien ce qui se passe après la naissance, les interactions de l'enfant avec son environnement qui vont créer ces différences. Pour elle, les activités différentes assignées à l'un ou l'autre sexe dès l'enfance, comme par exemple les jeux en plein air pour les petits garçons et les activités à l'intérieur de la maison pour les petites filles font que leurs cerveaux, leurs circuits neuronaux, se développent différemment et se spécialisent dans l'orientation spatiale chez les garçons et la communication chez les petites filles (Vidal, 2002).

*Tout comme n'importe quel muscle qu'on entraîne pour un certain type d'activités, le cerveau s'adapte à l'exercice qu'on lui demande de produire (Collet, cité par Gaussel 2016, p. 3).*

C'est donc l'éducation des enfants et la société qui induisent les différences dans le cerveau et les compétences des uns et des autres par le biais de la plasticité cérébrale.

*Étant données les propriétés de plasticité du cerveau, il n'est guère étonnant de constater ces différences de stratégies cérébrales entre hommes et femmes puisqu'ils ne vivent pas les mêmes expériences dans l'environnement social et culturel.* (Vidal, 2011, p. 27)

Le fait que femmes et hommes, filles et garçons ne vivent pas les mêmes expériences vient d'une éducation différenciée des sexes en termes de rôles, de comportements et d'activités appropriés.

*Certes, nous sommes tous différents, le problème c'est que selon notre sexe biologique nous sommes tenus d'être différents de telle ou telle manière : les contours de notre existence sont censés s'inscrire dans le cadre strict de la catégorisation homme-femme* nous dit la sociologue Marie Duru-Bellat (Duru-Bellat, 2017, p. 10).

Ces différences auxquelles nous sommes tenus (Duru-Bellat, 2017) sont culturelles. Elles renvoient aux notions de genre et de stéréotypes de genres. Ce sont ces notions qui créent des inégalités entre les hommes et les femmes.

Comment notre environnement culturel crée-t-il des inégalités ?

## B) Les fondements culturels des inégalités : le genre et les stéréotypes de genres

### B1) Qu'est-ce-que le genre ?

Le genre bien qu'ayant eu d'autres significations, se traduit aujourd'hui par : "*rappports sociaux des sexes*" ou encore "*rappports socialement et culturellement construits entre femmes et hommes*" (UNESCO, s. d.). Il s'agit d'une construction politique et sociale qui différencie ce qui est féminin de ce qui est masculin. De cette différenciation découlent des règles. Ces règles culturelles, induites par la société, sont implicites et explicites, elles régissent le statut, le rôle, et les activités ainsi que les droits et devoirs y afférant de chacun de ses membres en fonction du sexe biologique. Cette bi-catégorisation sert à fonder et à maintenir un ordre social genré et hiérarchisé. C'est-à-dire un ordre social dans lequel le féminin et le masculin n'ont pas la même place ni la même valeur (Petrovic, 2014a).

Le problème de cette hiérarchisation, nous dit l'anthropologue et ethnologue Françoise Héritier est que cette place ou ces valeurs se font toujours au détriment de la femme (Héritier & Molinier, 2014). En effet, quelques soient les rôles ou les traits de caractère attribués à l'un ou l'autre sexe, et qui peuvent être différents d'une société à l'autre, cela sera connoté

négativement quand il s'agira d'une femme et connoté positivement quand il s'agira d'un homme. C'est ce qu'elle appelle "*la valence différentielle des sexes*" Le masculin étant considéré comme universellement supérieur au féminin (Héritier, cité dans Petrovic 2004).

Cela engendre des inégalités sociales entre les femmes et les hommes notamment en véhiculant des stéréotypes de genre.

B2) Qu'est-ce qu'un stéréotype de genre et quelles sont les inégalités que cela engendre dans la société ?

Le stéréotype est une opinion sur une catégorie d'individus qui ne se fonde sur aucune expérience ou connaissance personnelle, mais qui se borne à reproduire des jugements répandus, des préjugés (UNESCO, s. d.).

Ainsi les femmes font souvent l'objet de stéréotypes qui ont des conséquences négatives notamment au niveau de leur carrière professionnelle et qui sont génératrices d'inégalités . Par exemple, la persistance du stéréotype selon lequel une femme est meilleure pour s'occuper des tâches domestiques et que par conséquent cela lui est dévolu, lui donnera moins de temps pour se consacrer à sa carrière professionnelle. Autres stéréotypes discriminants : elle sera plus souvent absente qu'un homme parce qu'elle fait des enfants. Être une "bonne mère" suppose de passer du temps avec son enfant et de prendre en charge son éducation. Il est alors tout à fait naturel pour tout le monde que les mères se mettent en retrait sur le plan de leur carrière à ce moment-là. Il s'agirait d'un choix personnel qui n'aurait rien à voir avec une injonction "inconsciente" de la société. Pour illustrer cela, prenons en exemple le message véhiculé par cette campagne de recrutement de l'entreprise Uber tournée en 2018.

#### Image N°1: Affiche de campagne de recrutement de Uber





Une partie de l’affiche titre : “Mariane, chauffeur Uber et maman avant tout”. Il semblerait qu’au travers de cette photo, Uber cherche à montrer que ce métier convient à une femme car il lui permet d’avoir du temps pour s’occuper de sa famille. C’est donc son statut de mère qui est mis en avant et non sa carrière professionnelle. Alors que la deuxième partie de l’affiche titre : “Fodil, chauffeur avec Uber et jeune chef d’entreprise”. On ne sait pas s’il est papa. Cependant, ici, l’affiche laisse supposer que la priorité de cet homme est son travail et son statut de chef d’entreprise.

Il n’est pas étonnant alors que les femmes aient du mal à progresser dans leur carrière et se heurtent au fameux plafond de verre. Ce préjugé crée une véritable discrimination à l’embauche car un patron préférera alors prendre un homme, ça n’est pas à lui de s’occuper de ses enfants donc il sera moins absent.

Ce genre de campagne de recrutement se basant sur des stéréotypes de genre n’est pas isolé et touche toutes les sphères. En voici une de l’Education Nationale :

Image N°2: Affiche de campagne de recrutement de l’éducation nationale



Ici la première chose qui saute aux yeux sont les couleurs : le rose d’un côté pour la femme et le bleu de l’autre pour l’homme. Ensuite, si nous analysons la position des personnages nous pouvons voir que la femme est dans une posture de détente, elle lit un livre alors que l’homme est dans une posture dynamique suggérant qu’il est en train de travailler. Enfin, le titre en lui-même peut être discriminant : “Laura a trouvé le poste de ses rêves” contre “Julien a trouvé un poste à la hauteur de ses ambitions”. Les femmes ont des rêves et les hommes ont



des ambitions ! Là aussi ce genre de stéréotypes peut desservir les femmes sur le marché du travail puisqu'il suggère que les femmes ne sont pas compétitives et ambitieuses.

Enfin, nous pouvons également observer des stéréotypes de genres dans des sphères autres que professionnelles.

### Image N°3: Affiche de campagne d'adhésion à Airbnb



En voici une de Airbnb où l'investissement immobilier de l'homme lui permet de financer sa start-up. Ce qui est plutôt sérieux. Tandis que pour la femme, il s'agit d'acheter des paires de chaussures quelque chose d'évidemment plus futile.

Ces affiches très caricaturales et sexistes créent des inégalités. Elles se basent sur des stéréotypes de genres pour décrire ce qui serait important pour la femme et pour l'homme. Elles suggèrent que les femmes ne se sentent pas concernées ou n'ont pas à se sentir concernées par une carrière professionnelle ambitieuse et que ce qui doit leur importer selon la société c'est leurs enfants et leurs apparences, tandis que l'homme doit se construire un avenir professionnel ambitieux.

Hélas ces affiches ne sont pas les seuls supports véhiculant des messages stéréotypés et ce ne sont pas non plus les seuls messages stéréotypés qui existent. De nombreux autres supports sont imprégnés de ce que la sociologue Marie Duru-Bellat appelle des "discours performatifs" c'est-à-dire que c'est une vraie fille-femme parce qu'elle fait cela et c'est un vrai garçon-homme parce qu'il fait cela (Duru-Bellat, 2017). Ces "discours performatifs", malgré une prise de conscience de la société sur les inégalités qu'ils engendrent continuent à être

pérennisés par l'ensemble de la société. 64% reconnaissent véhiculer des stéréotypes de genre (Duru-Bellat, 2017). Pourquoi ? Comment se fait-il qu'il soit si difficile d'y mettre un terme ?

Est-il possible qu'une persistance de ces inégalités soit due à une reproduction des stéréotypes véhiculés par la société dans la manière dont les enfants sont éduqués ? Les parents éduquent-ils de la même manière leurs enfants selon qu'ils ou elles sont filles ou garçons ?

### **3) De l'éducation des enfants**

Les enfants construisent leur identité par observation, identification, intériorisation, et imitation. Ainsi malgré les intentions des parents d'éduquer leurs enfants de manière égalitaire, dans les faits, il en est tout autrement. Il est difficile de changer ses représentations, d'échapper à la reproduction de sa propre éducation et aux pressions de la société. On peut alors parler de paradoxe dans l'éducation des enfants.

#### **A) La construction de l'identité sexuée de l'enfant**

La construction identitaire de l'enfant se fait par étape et la distinction sexuée est nécessaire. Très tôt l'enfant a conscience du sexe cependant il ne le perçoit pas comme un fait biologique mais plutôt comme un fait socio-culturels. Ainsi pour reconnaître le sexe d'appartenance d'une personne, il va s'appuyer sur des indices tels que la longueur des cheveux, les vêtements, les jouets, etc. Il pense également qu'il peut changer de sexe en fonction des situations. Puis, par l'observation, l'enfant va construire ses connaissances sur le masculin et le féminin. Il considérera alors que ce qui est fait le plus souvent par le sexe masculin est masculin et que ce qui est fait le plus souvent par le sexe féminin est féminin. Ainsi vers 4-5 ans, l'enfant va acquérir la permanence du sexe et va se conformer de manière rigide voir presque caricaturale aux codes sexués. *“Il évitera de se livrer à des activités ou d'adopter des comportements qu'il attribue au sexe opposé car dans son esprit, il n'a pas le droit de le faire”*. (Anne Dafflon Nouvelle cité dans Jouanno & Courteau, 2014, p. 32). Ca n'est que vers 6-7 ans que l'enfant comprend que le sexe dépend de l'appareil génital. L'enfant devient alors plus flexible et il tolère le fait qu'un individu peut avoir envie de faire des choses habituellement pratiquées par des personnes du sexe opposé.

## B) Le paradoxe de l'éducation des enfants au sein de la famille

Pour Marie Duru-Bellat (2017), *“l'enfant apprend le genre par imitation, par la confrontation quotidienne avec ses parents, qui se comportent eux-mêmes conformément aux rôles des sexes”*(Duru-Bellat, 2017, p. 28-29)

En effet dès la connaissance du sexe de l'enfant dit-elle, les projets, les attentes des parents se traduisent par des pratiques différenciées.

*Alors même qu'ils vivent ensemble, filles et garçons ne sont pas élevés de la même manière. Avant même l'éducation par la parole, les enfants sont socialisés par les postures, les vêtements, les jouets, les couleurs, les espaces structurés. Une différenciation très nette est introduite dans le monde familial de l'enfant qui lui transmet les valeurs et les attentes de son entourage.* (Fumat cité dans Gaussel, 2016, p. 6).

Les parents parlent plus à leurs filles. Elles sont plus protégées et incitées à rester proches de leurs parents quand elles jouent. Les garçons, eux, sont davantage stimulés sur le plan moteur. Ils sont moins protégés et davantage encouragés à explorer leur environnement (Duru-Bellat, 2017), d'où la meilleure capacité à se repérer dans l'espace pour les garçons et cette meilleure capacité pour les filles dans la communication dont nous avons parlé plus haut.

Les habits également sont différents, et ont des conséquences sur le développement moteur et l'autonomie des enfants. Ceux des filles doivent être jolis et élégants même si ça n'est pas pratique et que ça les oblige à demander de l'aide plus souvent. Tandis que ceux des garçons doivent être pratiques et robustes pour qu'ils puissent bouger à leur aise. C'est d'ailleurs ce que nous avons pu observer dans notre classe de stage. En maternelle, alors que tous les jours il y a une séance d'activité sportive, les filles avaient souvent de jolies petites robes et de jolies petites chaussures guère pratiques pour courir.

Ce qui fait dire à Céline Petrovic : *“En leur permettant certaines expériences et pas d'autres, en favorisant ou non la motricité et l'autonomie, la façon d'être habillé participe aussi à la construction de l'identité des filles et des garçons.”* (Petrovic, 2014, p. 31)

Cela a une influence sur la confiance en soi des enfants puisque *“le sentiment de sa puissance personnelle passe par la capacité à réaliser ses intentions par ce que l'on est capable de faire tout seul avec son corps”*. (Duru-Bellat, 2017, p. 32).

L'attitude des parents et les habits jouent un rôle dans la construction du genre et des inégalités dans le sens où ils ne favorisent guère l'indépendance, l'autonomie et la confiance en soi des petites filles.

Ces représentations stéréotypées constatées au sein de la société et l'éducation des parents ne sont donc pas sans conséquences dans la vie des filles et des garçons. Ils sont à l'origine d'injonction identitaire favorisant l'inégalité des sexes notamment en limitant le champ des possibilités d'orientation professionnelle des filles comme des garçons. Ainsi on peut affirmer que c'est bien la société et l'éducation des parents qui inculque les différences entre hommes et femmes.

L'école étant un microcosme sociétal, nous pouvons nous demander ce qu'il en est des différences entre les filles et les garçons à l'école.

L'école joue-t-elle bien son rôle concernant l'égalité filles-garçons ou alors est-elle génératrice d'inégalités ?

#### **4) De l'égalité des filles et des garçons dans l'Education nationale**

L'égalité au sein de l'institution scolaire est une "*grande cause nationale*". Un certain nombre d'instruction officiel viennent corroborer cet état de fait or pour Marie Duru-Bellat qui reprend les mots de Durkheim , l'école étant une "*petite société*" (Duru-Bellat, 2017) on peut se demander si elle joue bien le rôle qui lui est assigné en matière d'égalité ou à l'instar de la société dans laquelle elle s'inscrit est-elle reproductrice des inégalités ?

##### **A) L'égalité, un leitmotiv de l'école**

L'égalité notamment entre les sexes et de ce fait la lutte contre les stéréotypes de genre est l'un des principes fondamentaux de la République française. Pour cela, la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif 2019-2024 préconise d'agir entre autres sur deux leviers. Le premier levier pour lutter contre les inégalités est "*la **transmission** d'une culture de l'égalité et du respect mutuel, ce dès le plus jeune âge*" (education.fr, 2019). Ainsi travailler sur ce thème en TPS/PS nous semble tout à fait pertinent. Le deuxième levier est "*la **formation** et la **sensibilisation** à l'égalité*" (education.fr, 2019) de l'ensemble des personnels et parties prenantes (univers du jouets et de l'édition, les acteurs du périscolaire etc.)

Pour cela le professeur et les futurs professeurs sont formés à instaurer dans leur classe une culture de l'égalité entre les sexes qui est constitutive du principe d'égalité des chances et du respect d'autrui. Cet apprentissage est au fondement des missions de l'École et s'inscrit à la fois dans les enseignements, les actions éducatives et la vie scolaire. (education.fr, 2019)

Par ailleurs le professeur est tenu par le code de l'éducation de : *“favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation.”*. (extrait de l'Article L121-1 du code de l'éducation) Et *“grâce à un enseignement moral et civique de faire acquérir aux élèves le respect [...] des différences, de l'égalité entre les femmes et les hommes ainsi que la laïcité”*. (extrait de l'article L311-4 du code de l'éducation).

Il est également tenu par le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation de *“transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité ; le refus de toutes les discriminations.”* Il doit également *“Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.”* Il doit aussi faire un état des lieux permanent de ses compétences, réfléchir sur sa pratique et se former (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, 2020).

Or, pour Marie Duru-Bellat et Catherine Vidal, dans les faits, on constate que la persistance des stéréotypes de genre est toujours prégnante dans le système scolaire.

### B) L'éducation à l'école est-elle égalitaire ?

A l'école, certains enseignants peuvent avoir eux-mêmes des préjugés stéréotypés et sexistes culturels sans forcément en être conscients. Cela façonne leur comportement en classe. D'abord, les enseignants ont des interactions différentes envers les filles et les garçons. Par exemple, nous dit Marie Duru-Bellat, ils ont tendance à accorder plus de temps aux garçons 56% contre 44% pour les filles. Les garçons sont également plus souvent interrogés et l'enseignant montre plus de patience à attendre leurs réponses et réagit plus à leurs interventions. Il n'est pas étonnant alors que les filles nourrissent des sentiments d'infériorité puisqu'elles apprennent de la sorte que ce qu'elles disent compte moins. Les garçons reçoivent également plus de contacts pédagogiques et plus d'encouragements, portant essentiellement sur leurs performances alors que les filles, sont davantage complimentées sur la forme, la présentation, l'écriture, ou encore leurs conduites. D'ailleurs concernant les

conduites, les enseignants s'attendent à davantage d'indiscipline de la part des garçons et cela semble être plus toléré que si cela venait d'une fille.

Ensuite, les enseignants ont eux-mêmes des a priori sur les capacités de leurs élèves en fonction du sexe. En effet, une enquête de Media-prism citée par Marie Duru-Bellat, conduite en 2011 pour le Laboratoire de l'égalité révèle que 30% des enseignants répondent oui à la question de savoir si les garçons sont naturellement meilleurs en maths et en sciences et les filles en lettres. Marie Duru-Bellat fait d'ailleurs remarquer que les filles sont moins stimulées que les garçons en mathématiques d'où en toute logique les différences "prophétiques" de compétences par la suite (Duru-Bellat, 2017).

En effet, une étude d'habiletés intellectuelles a montré que garçons et filles ont des scores identiques sauf à l'adolescence, où les filles ont une légère supériorité dans le domaine verbal, et les garçons en mathématiques. Mais ces différences sont plus prégnantes chez les Américains blancs que dans les autres communautés ethniques (Fausto-Sterling, cité dans Petrovic, 2004) Et les résultats varient en fonction de la procédure utilisée, par exemple, les filles obtiennent de meilleurs scores aux tests d'habiletés spatiales quand l'objectif réel du test ne leur est pas explicitement annoncé (Cosette cité dans Petrovic, 2004). Une autre expérience a montré que les filles obtiennent de moins bons résultats à un exercice d'abord présenté comme de la géométrie et de meilleurs résultats quand le même exercice est présenté comme une épreuve de dessin. Enfin, la compilation des résultats des tests d'aptitude publiés depuis 20 ans montre une réduction progressive des écarts de performance entre les sexes, ce qui va de pair avec l'intégration accrue des femmes dans la vie sociale et professionnelle (Feingold, cité dans Vidal, 2002). Ces résultats semblent donc montrer l'influence des représentations qu'ont les jeunes enfants à propos des attentes supposées des adultes sur leurs rôles et leurs compétences selon leur sexe, plutôt que par leurs caractéristiques physiques. Ces attentes différenciées des enseignants concernant les compétences académiques présumées des garçons et des filles influent donc sur leurs performances, ce qui confirme que les stéréotypes ne sont pas des représentations anodines mais qu'elles créent de vraies inégalités.

Cependant, nous pouvons constater que malgré une forte volonté de l'école de promouvoir en son sein l'égalité, il en est en fait tout autrement. Quelle en est la raison?

Pour tenter de répondre à cette question nous nous sommes penchées sur deux outils pédagogiques incontournables à l'école maternelle que sont le jeu et la littérature de jeunesse.

## **5) Le jeu et la littérature en tant qu'outils pédagogiques et didactiques sont-ils neutres ?**

Quelle est la place du jeu et de la littérature de jeunesse en tant qu'outils d'apprentissage dans la vie de l'enfant ? Sont-ils eux aussi vecteurs de stéréotypes de genre ? Existe-t-il des préconisations pour éviter des écueils ?

### **A) Le jeu en tant qu'outil didactique**

#### **A1) La place du jeu à l'école**

Jouer est une activité qui a une dimension primordiale dans la vie de l'enfant. C'est une activité nécessaire dans la construction psychique, cognitive et sociale de l'enfant (Chalet Picard, 2010)

*“Le jeu favorise la richesse des expériences vécues par les enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages.”* (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse et des sports, 2020, p. 5).

Le document de cadrage ressources maternelle jouer et apprendre indique que plusieurs facteurs sont à prendre en compte lorsque l'enfant joue. En effet plusieurs dimensions sont afférentes au jeu :

Tableau N°1 Les différentes dimensions afférentes au jeu

<b>La dimension intellectuelle</b>	<b>La dimension affective</b>	<b>La dimension sociale</b>	<b>La dimension physique</b>
Un enfant qui joue est un enfant qui imagine des scénarios des règles des personnages. Ainsi, il pense, il s'exprime et cela structure et aide à la construction de ses savoirs faire et de ses savoirs être	Un enfant qui joue est un enfant qui s'amuse. De facto, un enfant qui s'amuse est un enfant qui prend plaisir et qui est motivé.	Un enfant qui joue avec un ou d'autres enfants, ce qui est bien souvent le cas, particulièrement à l'école, doit coopérer, communiquer, collaborer. Il doit également apprendre à partager et entrer en relation avec l'autre. Souvent, l'enfant qui joue imite : c'est une expérience d'apprentissage vicariant.	un enfant qui joue fait appel au kinesthésique. Il est dans l'action, dans le faire. L'enfant qui joue manipule.

Le jeu libre et le jeu structuré :

-Le jeu libre est celui qui est le plus pratiqué par les enfants, notamment avant leur première rentrée à l'école. Le jeu libre est à prendre très sérieusement dans le processus d'apprentissage des enfants. Grâce à lui, l'enfant peut construire des connaissances et acquérir des compétences à son rythme et de sa propre volonté. Jouer permet à l'enfant de façon inconsciente de se confronter à chaque fois à des opportunités d'apprentissage. Dans les jeux libres, les enfants peuvent choisir l'heure et la manière de jouer au jeu dans un cadre spatio-temporel qui y est alloué. L'enfant prend ses propres décisions au sein de son jeu. Les professeurs des écoles ne fournissent pas d'orientation directe, mais des restrictions peuvent évidemment être posées lorsque la sécurité de l'enfant par exemple est engagée .

-Le jeu structuré est largement pratiqué à l'école. Le document de cadrage éducol définit deux niveaux principaux de structuration. Le premier niveau concerne les jeux à règles. La séance de jeu structurée va être menée par l'enseignant mais le jeu restera une fin en soi. Il n'y aura pas de phase de réflexion ou de structuration ni d'institutionnalisation à l'issue du jeu. Le second niveau, en revanche, comporte ces phases de réflexion de structuration et d'institutionnalisation. En effet le jeu dans le cadre d'une séquence d'enseignement apprentissage constitue un outil au service de l'apprentissage mais n'est pas suffisant à lui-même comme pour le jeu libre.

Le document de cadrage éducol classe les jeux en quatre catégories :

Tableau N°2 les différents types de jeux

<b>Les jeux d'exploration</b>	<b>Les jeux symboliques</b>	<b>Les jeux de constructions</b>	<b>Les jeux à règles</b>
-jeux de manipulation -jeux sensori-moteurs -jeux favorisant les découvertes	-jeux de simulation -jeux de rôles -jeux théâtralisés	-jeux de fabrication -jeux d'assemblage -jeux de façonnage	-jeux de coopération -jeux d'affrontement -jeux d'adresse

En revanche, si nous observons ces types de jeu à la lumière de l'égalité filles-garçons, ce qui fait par ailleurs l'objet d'une partie du document de cadrage eduscol nous constatons que le jeune enfant, très tôt construit des représentations du monde qui l'entoure à partir de son vécu. Dans bien des cas, l'environnement de l'enfant n'étant pas neutre, celui-ci se construit des



représentations stéréotypées des activités, devoirs, besoins, et comportements des femmes et des hommes.

Ainsi, lors des moments de jeux à l'école, les enfants dans un phénomène de calque, imitent ce qu'ils voient au quotidien. C'est ainsi que nous pouvons déjà observer en maternelle, des différences entre les façons de jouer des filles et des garçons. C'est en ce sens que l'école aspire à annihiler ces stéréotypes en proposant dès le plus jeune âge tous types de jeux et de jouets aux filles et aux garçons. Le document de cadrage recommande même de les proposer en double afin d'encourager l'imitation entre pairs.

#### A2) Le jeu est-il vecteur d'inégalités ?

*L'impact des jouets sur le développement de l'enfant est donc très important car ils contribuent à faire comprendre à l'enfant qu'une petite fille deviendra une femme, et un garçon, un homme.* (Jouanno & Courteau, 2014, p. 32).

En effet, l'univers du jeu est très cloisonné. Si l'on regarde les pages de catalogue de jouets ou les rayons des magasins nous pouvons clairement identifier les espaces dédiés au jouets pour filles et ceux dédiés aux jouets pour garçons (Zegaï, 2014). Les jeux qui sont proposés aux filles sont les poupées, le nécessaire pour jouer à la petite maman, à la bonne ménagère, et pour être belle. Les garçons eux ont ce qui leur faut pour être des héros, des aventuriers ou des scientifiques (Jouanno & Courteau, 2014). Comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous (Jouanno & Courteau, 2014), les jeux pour garçon sont plus nombreux et plus diversifiés. Ils sont également plus stimulants d'un point de vue intellectuel. Ils font appel aux compétences spatiales, mathématiques, analytiques, scientifiques et techniques alors que ceux des filles font plus appel aux compétences verbales.

Tableau N°3 : Jeux proposés aux enfants selon les sexes dans les catalogues de jouets  
 Source ( Jouanno & Courteau, 2014, p. 18)

Jouets présentés essentiellement par des garçons	Jouets présentés essentiellement par des filles	Jouets présentés par autant de garçons que de filles
Jeux d'éveil Mini-univers d'aventures Armes et jeux de combat Véhicules Sciences et découvertes Jeux de construction Nouvelles technologies Jeux de société Jeux d'extérieur et sports	Peluches Déguisements Mini-univers de coopération Jeux d'imitation Ateliers créatifs Musique	Livres Dessin

De plus, nous dit Marie Duru-Bellat, ce genre de séparation stéréotypée et disqualifiante pour les filles n'a pas tendance à diminuer. Au contraire, des jouets généralement mixtes comme les playmobil, les legos, ou des jeux de société sont désormais déclinés en filles ou en garçons avec des préoccupations bien genrées (Duru-Bellat, 2017). L'univers du jouet donne même à voir une société encore plus stéréotypée et plus inégalitaire que la réalité. Il propose aux petites filles de s'identifier à leur mère dans l'espace domestique mais pas de s'identifier à leur mère dans le domaine public et professionnel. Alors qu'il propose aux petits garçons d'imiter leur père dans le domaine professionnel mais aussi d'aller à la conquête des étoiles et de devenir un super guerrier (Daréoux, 2007).

Nous pouvons dire que l'univers des jouets transmet une vision archaïque et stéréotypée de la séparation des tâches selon les sexes. Il est à l'origine d'injonction identitaire favorisant l'inégalité des sexes notamment en limitant le champ des possibilités d'orientation professionnelle des filles comme des garçons (Jouanno & Courteau, 2014).

### A3) Comment éviter les écueils ?

Pour lutter contre les écueils de la “*binarité artificielle*” du monde des jouets (Grésy cité dans Jouanno & Courteau, 2014) le Sénat a émis un certain nombre de préconisations à l’attention des marchands de jouets qui dans l’avenir pourraient gommer les stéréotypes de genres. Par exemple : bannir les pages ou les rayons dédiés aux filles et aux garçons et mettre systématiquement en scène les deux sexes pour tous les jouets.

A l’école le professeur, lui, doit veiller à proposer à tous ces élèves tous types de jeux sans distinctions de sexe. Dans notre classe c’est ce que nous avons pu observer dans la répartition des élèves dans les coins jeux qui était égalitaire.

Jouer n’est pas la seule activité participant à la construction identitaire des enfants, la littérature de jeunesse s’est faite une place prépondérante à l’école. On peut donc se demander si les messages véhiculés par les albums de jeunesse sont également stéréotypés et producteurs d’inégalités ?

## B) La littérature de jeunesse

### B1) La place de la littérature de jeunesse à l’école

La littérature de jeunesse occupe une place importante dans les programmes, “*la littérature de jeunesse y a une grande place*” (Ministère de l’Education Nationale et de la Jeunesse et des sports, 2020), il existe un nombre incalculable de collections faites pour les enfants depuis la plus tendre enfance jusqu’à l’âge de l’adolescence. En effet, la littérature de jeunesse permet aux enfants de se projeter à travers une histoire et un récit dans des situations diverses et variées. Nous savons d’après les stades de développement de l’enfant de Jean PIAGET que les jeunes enfants de notre classe de stage (de 2 à 3 ans) sont autocentrés. Ainsi, la littérature leur permet plus facilement de se mettre à la place des personnages et d’éprouver ce qu’ils éprouvent. Cela fait que la littérature de jeunesse est un outil pédagogique transdisciplinaire fort.

## B2) La littérature de jeunesse véhicule-t-elle des stéréotypes de genres ?

Le livre joue aussi un rôle important dans la socialisation de l'enfant et dans sa représentation du monde. Il présente à l'enfant une vision du monde simplifiée et donc plus compréhensible. C'est un outil qui sert "à accompagner la découverte du monde, du corps et des émotions, des relations familiales et avec autrui, à encourager l'apprentissage de valeurs, en un mot à favoriser la socialisation et l'intériorisation de normes."<sup>2</sup> (Hurtig et al. 1991. Selon Héritier 1996 cité dans Brugeilles et al., 2002, p. 264). Autrement dit, il favorise "l'intégration des rôles sexués et des rapports sociaux des sexes" (Cresson cité dans Gausse, 2016). Or si on se base sur l'étude "Attention Album" (Brugeilles et al., 2002), on peut constater que les albums mettant en scène des personnages masculins sont plus nombreux que ceux mettant en scène des personnages féminins.

Tableau N°4 : Répartition des albums selon le sexe des personnages évoqués dans le titre en % (Brugeilles et al., 2002)

	Masculin	Féminin	Mixte	Sexe indéterminé	Total
Un seul personnage	35,2	13,0	–	5,8	54,0
Deux personnages	4,1	0,5	4,1	4,5	13,2
Un groupe ou une famille	3,8	0,9	4,5	0,3	9,5
Sans personnage	–	–	–	–	23,3
					100,0

*Lecture* : 35,2 % des albums ont un titre évoquant un seul personnage de sexe masculin.  
*Source* : étude de 537 albums illustrés destinés aux 0-9 ans publiés pour la première fois en France en 1994.

Si on regarde les titres 14, 4% des albums seulement évoquent des personnages féminins au total dans leur titre contre 43,1% pour les personnages masculins.

De plus, les activités attribuées à l'un ou à l'autre sexe sont clairement stéréotypées. Les personnages masculins occupent très souvent le rôle de héros. Les garçons se battent, réfléchissent et prennent des décisions tandis que les filles se promènent ou s'occupent de leur apparence. Elles ne prennent pas souvent de décisions (Daréoux, 2007). Pour les adultes, les rôles féminins n'ont pas évolué, les femmes restent essentiellement occupées aux tâches ménagères tandis que les rôles masculins ont évolué positivement (par exemple le père qui prend part à l'éducation des enfants). Dans la sphère professionnelle, les hommes ont une

<sup>2</sup> Voir Hurtig et Pichevin, 1986 ; Hurtig *et al.*, 1991. Selon Héritier (1996), « la valence différentielle des sexes est au fondement de la société ».

palette de métiers plus variée et plus valorisée tandis que les femmes sont toujours cantonnées aux métiers des soins aux enfants (cf tableau ci-dessous).

Tableau N°5 Nombre d'albums mettant en scène un personnage masculin ou féminin selon le type d'activité professionnelle (Brugeilles et al., 2002)

Type d'activité professionnelle	Nombre d'albums mettant en scène un personnage	
	Masculin	Féminin
Enseignement et soins aux enfants	6	27
Commerce	44	16
Médecine	20	1
Arts	25	6
Aventure et nature	36	2
Ordre et justice	38	1
Sciences et métiers intellectuels	10	1
Politique	7	1

*Source* : étude de 537 albums illustrés destinés aux 0-9 ans publiés pour la première fois en France en 1994.

Le fait qu'elles aient des professions de plus en plus variées valorisées socialement n'est absolument pas évoqué. (Daréoux, 2007)

### B3) Comment éviter les écueils ?

Le rapport "Lutter contre les stéréotypes filles-garçons" du Commissariat général à la stratégie et à la prospective (2014) recommande de contractualiser avec les éditeurs un nombre équilibré de personnages féminins et masculins, et une répartition équilibrée des rôles sociaux des hommes et des femmes, dans les manuels et la littérature pédagogiques.

Les enseignants peuvent aussi se baser sur les ressources de certaines associations luttant contre les inégalités de genre tel le centre Hubertine Auclert ou le site Adéquation qui met en ligne des listes de livres de littératures de jeunesse non sexiste.

D'autres associations demandent une révision complète de nos règles de grammaire avec la mise en place d'une écriture "inclusive" ou de la mise en place d'un genre neutre (Missoffe, 2015).

C'est bien la société, au travers des représentations stéréotypées qu'elle véhicule, qui crée des inégalités entre les femmes et les hommes, les filles et les garçons. Ces stéréotypes de genres touchent tous les pans de la société (éducation des parents, jouets, livres etc.) et ne sont pas

sans conséquence dans la vie des filles et des garçons, leur orientation scolaire et leur avenir professionnel.

*Le système de genre est inscrit profondément dans nos inconscients collectifs, chacun et chacune participant à son maintien. Il est lourdement défavorable à la situation des femmes, toutefois tous et toutes en sont victimes puisqu'il les précède et s'impose à eux ; mais tous et toutes sont aussi responsables de l'entretenir à la fois personnellement et en l'exigeant des autres. (Petrovic, 2014b, p. 36)*

Pour reprendre nos questions de départ :

**-Quelles sont les origines des inégalités filles-garçons / femmes-hommes ?**

**-L'école joue-t-elle bien son rôle concernant l'égalité filles-garçons ou alors est-elle génératrice d'inégalités ?**

Nous avons vu que les origines ne sont pas biologiques mais sociétales, et que l'école, faisant partie intégrante de la société, peut-être elle-même génératrice d'inégalité. Puisqu'un des piliers de l'école est de former l'enfant à devenir un citoyen responsable et éclairé, il serait intéressant de mettre en place une séquence pédagogique visant à travailler l'égalité filles-garçons. Pour cela nous avons décidé de nous appuyer sur les outils pédagogiques précédemment cités : la littérature de jeunesse et les jeux en classe de TPS/PS.

Ainsi, voici notre question de recherche : **en quoi l'utilisation d'un album de littérature de jeunesse précisément sélectionné constitue-t-il un support de séquence pédagogique riche pour aider les élèves à dépasser les stéréotypes de genre, notamment en terme de catégorisation de jouets, et à les déconstruire en classe de TPS/PS ?**

## **PARTIE II**

### **Recueil de données, séquence et résultats**

#### **1) Notre cadre de stage**

##### **A) L'école**

Nous avons effectué notre stage de pratique professionnelle accompagnée dans une école primaire publique. Composée d'un étage, cette école avait en son rez-de-chaussée toutes les classes de maternelle, la cour, la cantine, les sanitaires et les bureaux administratifs. Au premier étage se situait toutes les classes d'élémentaires ainsi que la salle d'informatique. Notre stage s'est particulièrement fait au rez-de-chaussée, c'est-à-dire dans la partie école maternelle. En effet, notre maître d'accueil temporaire était professeur titulaire d'une classe à double niveau de maternelle de l'Académie de la Réunion. L'école est située en centre ville, et elle est située hors éducation prioritaire (HEP).

##### **B) La classe**

Notre classe de stage est une classe de TPS/PS. Il y a quatorze TPS inscrits et dix PS. Cependant, lors de notre premier semestre de stage qui correspond à la période une et deux du calendrier scolaire, deux élèves de TPS n'ont pas encore effectué leur rentrée. L'une entrera en janvier et l'autre en février tandis qu'une élève de PS a quitté l'école à la rentrée de janvier. Lors de notre premier semestre de stage, la classe compte dix filles et douze garçons. Ces élèves sont répartis en cinq groupes de couleurs. Nous avons deux groupes de cinq PS, le groupe bleu et le groupe jaune. Ils comportent chacun trois filles et deux garçons.

Nous avons aussi trois groupes de quatre TPS, le groupe orange est composé de deux filles et deux garçons. Les deux autres groupes, le vert et le rouge sont respectivement composés d'une fille et de trois garçons.

La journée dans notre classe démarre avec l'accueil des élèves de 7h30 à 8h15.

L'enseignant reçoit les élèves au portail et les deux ATSEM (Agents Territoriaux Spécialisés des Écoles Maternelles) emmènent à tour de rôle des petits groupes d'élèves aux toilettes.

A 8h15 la classe démarre avec les rituels du matin : la date, les présents et les absents, compter jusqu'à 10 et la météo du jour. Ensuite l'enseignant explique aux enfants ce qu'ils vont faire en atelier semi dirigé, et en atelier autonome, puis il les répartit selon un ordre bien précis. Le groupe de PS Bleu commence en atelier dirigé avec le PE. Le groupe jaune va dans un atelier semi dirigé avec un des ATSEM. Le groupe orange dans un autre semi dirigé avec l'autre ATSEM, et le groupe vert va en atelier autonome et les élèves du groupe rouge sont dans les différents coins jeux. Au bout de 15 minutes c'est au groupe jaune de faire l'atelier dirigé avec le PE le groupe bleu va dans l'atelier semi dirigé où étaient les jaunes et les autres tournent dans les autres ateliers. Au bout de quinze minutes cela s'arrête et c'est le moment de la récréation de 9h10 à 9h40. Ensuite après un passage aux toilettes ce sont les 3 groupes de TPS qui sont en atelier dirigé chacun leur tour mais pour une durée de dix minutes. A 10h20 tous les groupes sont passés dans tous les ateliers et c'est le moment de la séance d'activité physique jusqu'à 10h45.

Lorsque la séance d'activité physique est terminée, les élèves retournent en classe, après un autre passage aux toilettes. A ce moment-là, on fait un retour au calme en leur proposant des comptines, des jeux de doigt, une lecture offerte ou un dessin animé. Puis, les élèves se préparent à aller à la cantine ou chez eux. L'après-midi les élèves font la sieste et se réveillent progressivement jusqu'à 14h, heure de la récréation. A 14h20, après un passage aux toilettes, les élèves sont à nouveau en classe pour des ateliers semi dirigés ou pour certains PS revoir des choses qu'ils n'auraient pas bien compris ou continuer un travail qu'ils n'auraient pas fini. Un bilan de la journée est fait à 15h et les élèves se préparent pour l'heure des parents. Un emploi du temps d'une journée type de la classe sera mis en annexe N°2.



## **2) L'hypothèse et les indicateurs**

Notre hypothèse est la suivante : si nous mettons en place une séquence de compréhension de récit avec comme support un album de jeunesse neutre, alors les élèves déconstruiront leurs stéréotypes de genre et ils dépasseront leurs a priori.

Pour cela, nous avons choisi de mesurer l'impact (ou le non impact) de notre séquence en proposant à nouveau aux élèves la même planche de jeux qui a servi au recueil de données initial à la fin de la séquence. En effet, le but de proposer le recueil de données initial en recueil de données final est d'avoir des points de comparaisons clairement identifiables entre le début et la fin de séquence.

Voici les indicateurs que nous allons observer :

- Nous observerons si les choix des jeux des élèves sont différents après la mise en place de la séquence. Nous allons donc regarder l'évolution des statistiques entre le recueil de données initial et final sur les trois catégories de choix que nous avons référencés, c'est-à-dire les choix stéréotypés, les choix à stéréotypes inversés, et les choix neutres.
- Nous allons ensuite regarder si les élèves proposent des justifications nouvelles à leurs choix.

Ainsi, nous allons présenter ci-dessous le recueil de données initial.

## **3) Présentation du recueil de données initial (avant mise en place de la séquence)**

Le recueil de données qui sera détaillé ci-dessous aura été mené exactement de la même façon à la fin de la séquence.

## A) Le matériel : les planches de jeux

Image N° 4 : Palette non genrée.



Nous avons préparé une planche avec des jeux les moins stéréotypés possibles, que nous avons nommée "palette non genrée". Cette palette contient 6 jeux en tout : un ours en peluche, des Kapla, un poupon, des petites voitures, une cuisine et une mallette de docteur. Cette palette est visible à gauche.

Image N°5 : Palette genrée : déclinaisons stéréotypées de la palette 1 (cf Image N°4)



Puis nous avons créé une deuxième palette qui déclinait certains éléments de la palette non genrée ( cf image 4 ) en éléments très genrés et stéréotypés. Dans cette deuxième palette nous avons l'ours en peluche décliné en version "garçon" (brun avec un foulard bleu) en version "fille" (rose) et en version neutre à nouveau (multicolore). Nous avons aussi décliné le poupon en version "garçon" c'est-à-dire bleu, en version "fille", c'est-à-dire une en rose, et l'autre en rose et avec des couettes. Nous en avons fait autant avec les voitures : une voiture fleurie (c'est la version "fille") et une voiture rouge (c'est la version "garçon"). Il en a été de même pour la cuisine : une bleue "destinée aux garçons" et une rose "destinée aux filles." Cette palette est visible à gauche.

## B) Le dispositif : comment avons-nous mené notre recueil de données

Ce questionnaire s'est fait en individuel avec l'élève. Nous avons pris un élève et lui avons présenté la palette de jeux non genrée (cf image 4). Nous lui avons demandé de choisir un jeu qu'il aimerait avoir. L'enfant choisit le jeu. S'il choisit un jeu qui peut être décliné dans la palette genrée nous lui proposons la déclinaison sur la palette genrée (cf image 5). Nous précisons que pour plus de lisibilité par les élèves nous avons découpé les jeux genrés par catégorie en bandelettes de papier, exemple bandelette de voitures genrées, bandelettes de poupons genrés etc. Les pointillés qui sont sur la palette (cf image 5) représentent l'endroit où nous avons effectué les découpages. Sur cette bande de jeux genrés, nous proposons à l'élève de choisir la déclinaison qu'il préfère.

En effet, nous avons au début proposé la palette genrée en entier sans effectuer les découpages en bandelettes. Cependant, les élèves, voyant pleins de jeux différents sur la palette se détournent de l'objectif premier, c'est-à-dire choisir la déclinaison genrée du jeu qu'ils avaient choisi sur la palette neutre.

Exemple : L'élève choisit le poupon sur la palette neutre. Nous lui proposons la palette genrée et lui demandons de choisir entre les trois poupons de la palette. L'élève choisit une voiture ou une cuisine parce qu'il voit ces éléments sur la palette et que sur le moment cela l'attire plus. Nous avons donc par la suite découpé chaque déclinaison de jeux en bandelettes afin de proposer à l'élève la palette neutre et puis uniquement la bandelette où se trouve la déclinaison genrée du jeu choisi (lorsqu'il y en a une).

Nous réitérons l'opération une seconde fois pour avoir un second choix de jeu par les élèves. Nous demandons toujours à l'élève de justifier ses choix.

### Exemple numéro 1 :

Nous montrons à l'élève la Palette de jeux neutres (cf image 4). Nous lui demandons de choisir un jeu. Il choisit les voitures. Nous lui montrons donc la bandelette où il y a la déclinaison genrée des voitures (cf image 5). Il choisit une des deux voitures, nous lui demandons de justifier son choix.

### Exemple numéro 2 :

Nous montrons à l'élève la Palette de jeux neutres (cf image 4). Nous lui demandons de choisir un jeu. Il choisit les Kaplas. Comme il n'y a pas de déclinaison genrée des kaplas (cf image 5), nous lui demandons de justifier son choix.

Nous avons mené ce recueil à deux. Ainsi, pendant que l'une s'occupait d'interagir avec les élèves et de faire le recueil de données, l'autre faisait le scribe.

### C) Résultats du recueil de données initial

Tableau N°6 : choix du type de jeux en fonction du sexe des élèves premier choix

Choix	Filles		Garçons		Total	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
stéréotypés	4	57%	4	50%	8	53%
neutres	2	29%	3	38%	5	33 %
à stéréotypes inversés	1	14%	1	13%	2	13%

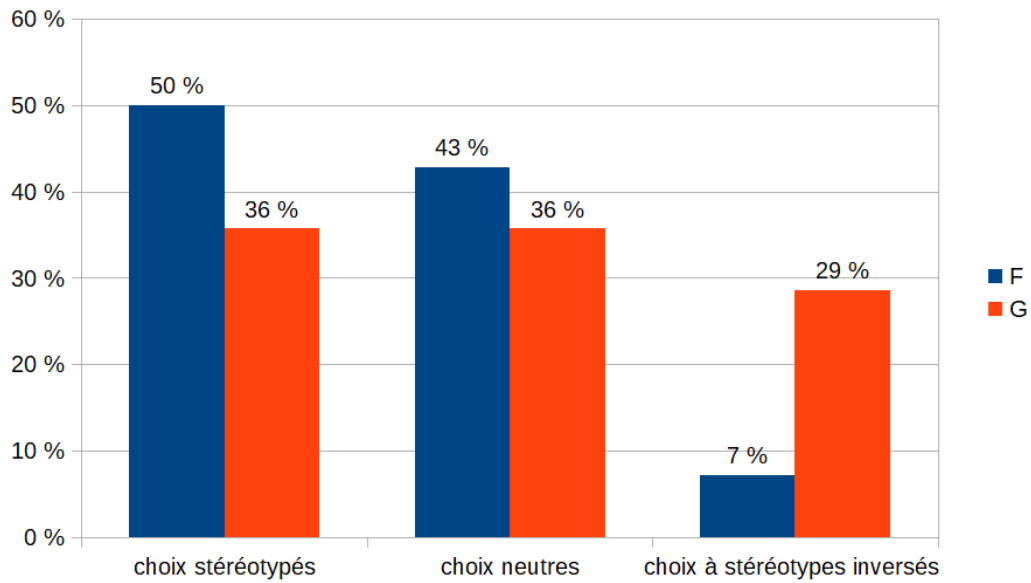
Ce tableau nous montre que pour le premier choix, les filles et les garçons ont majoritairement fait des choix stéréotypés (avec une plus forte tendance pour les filles à faire les choix stéréotypés). Il nous montre également que les choix neutres sont presque égaux ainsi que les choix à stéréotypes inversés. Globalement, la répartition des choix entre les filles et les garçons pour ce premier choix est assez égalitaire. Les filles et les garçons font sensiblement les mêmes types de choix en proportions égales.

Tableau N°7 : choix du type de jeux en fonction du sexe des élèves second choix

Choix	Filles		Garçons		Total	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
stéréotypés	3	43%	1	17%	4	31%
neutres	4	57%	2	33%	6	46%
à stéréotypes inversés	0	0%	3	50%	3	23%

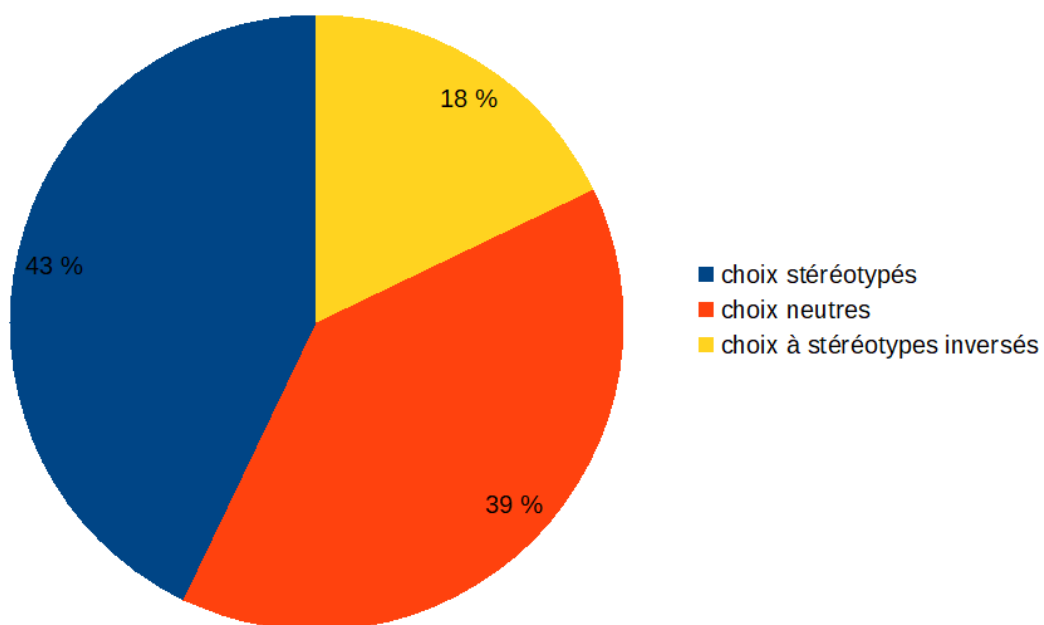
Ce tableau nous montre que pour ce second choix, les filles ont été majoritaires à faire des choix stéréotypés et neutres. A l'inverse, les garçons ont majoritairement fait des choix à stéréotypes inversés.

Diagramme N°1 : comparaison des choix des types de jeux des filles et des garçons (choix 1 et 2 confondus)



Ce diagramme nous montre que les filles ont fait plus de choix stéréotypés et les garçons ont fait plus de choix à stéréotypes inversés. Pour les choix neutres, les filles et les garçons sont pratiquement à égalité avec une plus forte tendance légère des filles à faire des choix neutres.

Diagramme N°2 : Total des types de jeux choisis par les élèves (filles et garçons), choix 1 et 2 confondus



Ce diagramme nous montre qu'au total dans la classe les élèves ont fait presque autant de choix stéréotypés que neutres (avec une légère tendance supplémentaire pour les choix stéréotypés). Il nous montre également que les choix à stéréotypes inversés sont minoritaires.

#### D) Retranscription des échanges pour le recueil de données initial

Voici donc la retranscription de plusieurs extraits d'échanges effectués avec les élèves durant ce recueil de données. Certains reflètent un choix éclairé des élèves et témoignent notamment d'un fort ancrage stéréotypé. D'autres témoignent de justifications qui impliquent d'autres facteurs que les stéréotypes genrés (exemple l'élève a "envie" de jouer à cela, l'élève préfère telle voiture par exemple non pas pour sa couleur ou son motif mais parce qu'elle est télécommandée). Enfin, il y a des échanges où les élèves n'ont pas pu se justifier (ils n'ont pas donné de réponse). Ces élèves sont en effet, pour la plupart inscrits en TPS et certains ne parlent donc pas encore. Pour d'autres, ils parlent mais ils ne parviennent pas à produire une réponse aussi élaborée qu'une justification. Ils peuvent répondre à des questions binaires par exemple de type oui/non ou autres mais ne sont pas en capacité de produire une justification.

Nous avons décidé de mettre par écrit ces échanges afin d'en garder une trace dans le but de voir si les élèves, dans les justifications qu'ils donnaient aux choix qu'ils faisaient, se montraient comme ayant des stéréotypes de genres ou non. En effet, au-delà du choix seul, il est encore plus intéressant d'entendre la raison du choix. Le but de cette retranscription est donc de montrer comment les élèves justifient leurs choix. Dans le tableau le mot "stagiaire" sera retranscrit par la lettre "S". Toutes les paroles des stagiaires seront en bleu. Le mot "élève" sera retranscrit par la lettre "E". Toutes les paroles des élèves seront en vert.

Nous avons classé les échanges en 3 catégories dans le tableau.

Le premier groupe de couleur noir correspond aux élèves qui n'ont pas pu donner de justification à leurs choix, voire qui n'ont pas su faire de choix du tout.

Le deuxième groupe de couleur orange correspond aux élèves qui justifient leurs choix en se basant sur des justifications qui sont hors du cadre stéréotypes de genre". Ils vont en effet faire intervenir d'autres facteurs.

Le troisième groupe de couleur bleu correspond aux élèves qui ont fait des choix stéréotypés et qui ont réussi à le verbaliser en exprimant clairement des corrélations entre les couleurs et les sexes notamment.



Nous précisons que les prénoms des élèves, tout au long du mémoire, ont été remplacés dans un souci d'anonymat par des prénoms fictifs.

Tableau N°8 : retranscription de certains échanges faits avec les élèves durant le recueil de données

Emile	Pierre	Eludie
<p>S : Choisis un jeu. E : Malette de docteur. S : Pourquoi ? E : Pas de réponse.</p>	<p>S : Choisis un autre jeu. E : Voiture/ Ne choisit pas de voiture stéréotypée. Touche la feuille et répète bleu, bleu, bleu.</p>	<p>S : Choisis un jeu E : Mallette de docteur S : Pourquoi ? E : Docteur</p>
Gabin	Annabelle	Amélie
<p>S : Choisis un jeu. E : Voiture/Voiture fleurie. S : Pourquoi tu préfères celle-là ? E : Parce que télécommande S : Pourquoi tu l'aimes ? E : Parce que c'est le meilleur !</p>	<p>S : Choisis un jeu. E : Poupon/Poupon Bleu. S : Pourquoi ? E : Le bébé fait pipi.</p>	<p>S : Choisis un jeu. E : Poupon/poupon bleu. S : Pourquoi ? E : Je sais pas.</p>
Joseph	<p>S : Choisis un jeu. E : Voitures/Voiture rouge. Spontanément, lorsque l'on présente la planche genrée de voitures -en pointant la voiture fleurie-" Ca fille" -en pointant la voiture rouge-"Ca a garçon". Ca à moi, voiture Mc Queen-en pointant la voiture fleurie- "Ca à toi et est fille. S : Choisis un deuxième jeu. E : Cuisine/Cuisine bleue. Spontanément lorsque l'on présente la bandelette il dit : -pointe la cuisine bleue- "garçon" -pointe la cuisine rose- "fille".</p>	
Olivier	Josiane	
<p>S : Choisis un jeu. E : Voiture / Voiture rouge S : Pourquoi tu préfères celle-là? E : -pointe la voiture fleurie- Parce que celle-là c'est pour les filles. -pointe la voiture rouge- et celle-là pour les garçons. S : -pointe la voiture fleurie- Pourquoi tu dis que celle-là c'est pour les filles? E : Parce que y'a des roues. S : Ben sur l'autre aussi il y a des roues. E : Rose</p>	<p>S : Choisis un jeu. E : Cuisine/Cuisine rose. S : Pourquoi ? E : Parce que c'est rose.</p>	

#### **4) La conception de la séquence**

##### **A) Le choix du travail sur les jeux**

Nous avons commencé notre travail de recherche en fin d'année 2020, c'est-à-dire fin novembre/début décembre. Cette période correspond à la période de Noël. Durant cette période, nous sommes tous confrontés aux différents jeux, que ce soit à travers les catalogues de jouets ou les publicités reçus dans les boîtes aux lettres, ou encore dans les différents commerces, centres commerciaux et magasins spécialisés dans la vente de jouets. Nous avons constaté une stricte ségrégation des jouets que ce soit dans les rayons des magasins, ou dans les catalogues et publicités, avec une forte représentation des codes stéréotypés : les couleurs bleu/rose, les catégories de jouets et le classement par type d'activité (set de bricolage, jardinage, voitures et autres engins d'une part et set de dinette, de ménage, poupées et autres d'autre part). Ainsi, nous avons pensé que c'était le bon moment pour entamer une séquence pédagogique sur ce sujet.

##### **B) Le choix de la littérature de jeunesse**

Comme nous l'avons expliqué en partie I, la littérature de jeunesse est un outil efficace pour favoriser l'égalité filles-garçons.

Cependant, il y a un écueil à éviter : celui des albums porteurs de représentations sexistes. En effet, il ne faut pas que les albums de jeunesse lus aux élèves soient des albums qui cantonnent les femmes ou les filles à certains rôles et les hommes ou garçons à d'autres rôles. Il ne faut pas non plus que les filles y soient invisibilisées (Fiquet, s. d.) De plus les albums destinés aux enfants sont très souvent bien plus stéréotypés que ne l'est la réalité et ils ne reflètent que très peu l'évolution des rôles de sexe. (Rouyer, Miéyaa, Le Blanc, 2014).

Ainsi nous avons décidé d'effectuer un relevé de tous les albums de la classe afin de pouvoir faire un état des lieux et de voir où en sont les élèves. Il s'agissait de voir s'ils avaient, dans leur classe, été familiarisés ou non à des albums porteurs de stéréotypes ou non.



Nous avons décidé de présenter ce relevé sous la forme d'un logigramme qui est ci-dessous.

Nous avons classé les livres en trois catégories.

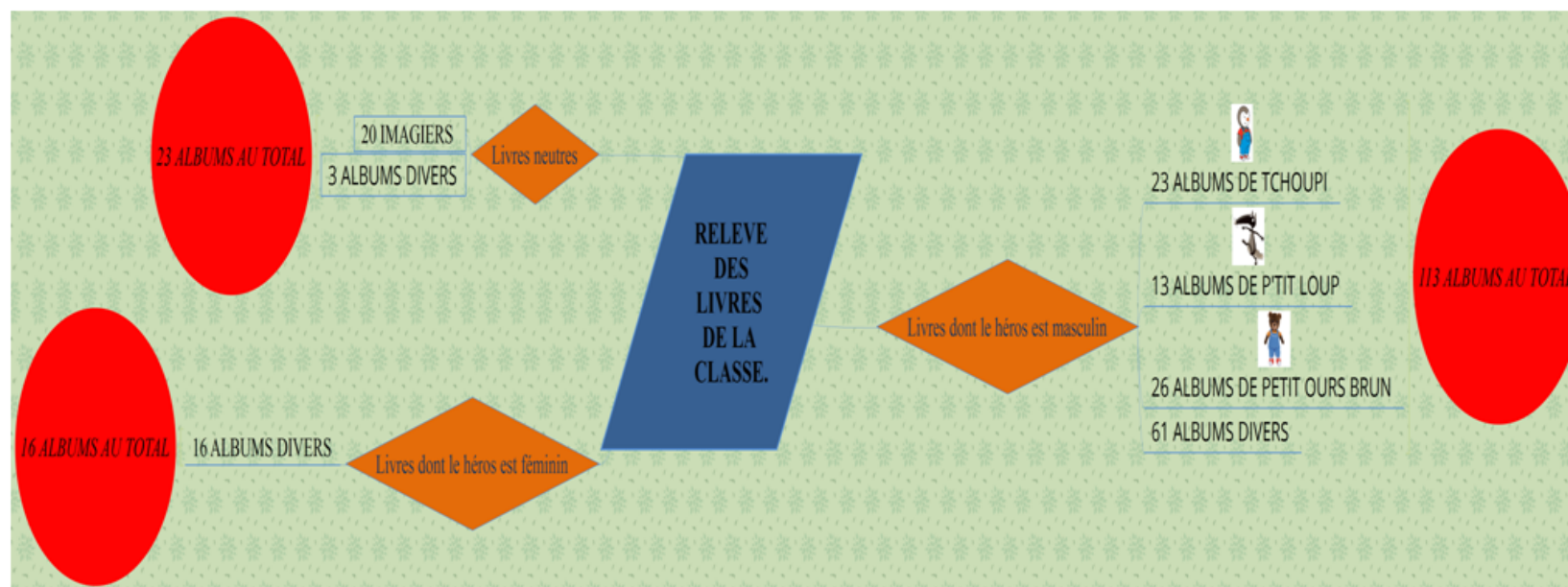
-La première catégorie est : les livres dont le héros est masculin. Pour cette catégorie nous avons relevé 113 livres dont 23 Tchoupi, 23 petit ours brun, qui sont connus pour être porteurs de stéréotypes et 26 p'tit loup.

-La deuxième catégorie est : les livres dont le héros est féminin. Pour cette catégorie nous avons relevé 16 livres dont voici quelques titres : *Personne ne m'aime* (Noël, 1999) ; *La princesse qui détestait les légumes* (Queffelec, 2004) ; *Mimi Jalousie* (Carrer, 2002). Nous voyons que même s'il y a dans la bibliothèque de la classe, des albums de jeunesse dont le héros est de sexe féminin, l'image que véhicule les albums de ces personnages est celle de personnes jalouses, sales, énervantes etc. En bref, elles sont sous et mal représentées. Ces albums véhiculent des stéréotypes de genres concernant les filles.

-La troisième catégorie est : les livres neutres. Nous en avons relevé 23 dont la plupart sont des imagiers.

Cela nous semblait donc tout à fait approprié de travailler sur l'égalité filles-garçons en partant d'un album dit non stéréotypé et nous voulions un album sur les jeux puisque notre relevé sur le choix des jeux des enfants nous a montré qu'il y a des stéréotypes dans ce domaine.

## Logigramme N°1 : le relevé des livres de la classe



Finalement, notre relevé nous a permis de comprendre qu'il n'y avait pas de livre non porteur de stéréotype dans la classe. Ainsi, nous avons voulu proposer aux élèves un album de jeunesse neutre comme support de séquence. Cependant, lorsque nous sommes parties à la recherche d'un album de jeunesse neutre, nous avons été confrontées à un paradoxe que nous allons détailler ci-dessous.

### C) Le paradoxe des albums de jeunesse neutres

Pour le choix de nos albums, nous nous sommes basées sur la liste de l'association Adéquation ([Littérature de jeunesse non sexiste \(adequations.org\)](http://adequations.org)) et nous avons sélectionné les livres en fonction de l'âge et de leur disponibilité en bibliothèque. Nous avons pu obtenir les livres ci-dessous. Nous précisons que la liste que nous faisons est également disponible en annexe N°3 avec les résumés des albums.

Tableau N°9 : Les différents albums que nous avons pré-sélectionnés et lus pour le choix du support de la séquence pédagogique

<b>TITRE</b>	<b>MAISON D'ÉDITION / ANNÉE</b>	<b>AUTEUR(E)(S)</b>
Hector l'homme extraordinairement fort	Didier Jeunesse, 2008	Magali le Huche
Mademoiselle Zazie a-t-elle un zizi ?	Nathan, 1998	Thierry Lenain & Delphine Durand
Dînette dans le tractopelle	Talents Hauts, 2009	Christos & Mélanie Grandgirard
La catcheuse et le danseur	Talents Hauts, 2010	Estelle Spagnol
T'es fleur ou t'es chou	Rue du monde, 2008	Gwendoline Raison & Clotilde Perrin
Amélie conduit	L'école des loisirs, 2001	Olivier Melano
Ma maman	Kaléidoscope, 2005	Antony Browne
Mon Papa	Kaléidoscope, 2002	Antony Browne

## PREMIÈRE DE COUVERTURE DES ALBUMS



Cependant après les avoir lus il s'avérait que malgré tout nous les trouvions stéréotypés. En effet, ces livres faisaient apparaître que certaines activités étaient généralement dévolues à un sexe ou à un autre. Sinon, dans ces mêmes albums c'était tout le contraire qui se faisait. Les albums soulignaient bien que cela n'est pas banal car cela suscitait la surprise et l'interrogation, ou les moqueries des autres personnes. Or nous ne voulions pas que des activités soient connotées dès le départ. Par exemple dans le livre "*Hector l'homme extraordinairement fort*" (Le Huche, 2008) Hector est capable de soulever des choses extrêmement lourdes. Cependant il fait du tricot et se cache pour cela. Quand ses pairs l'apprennent, ils se moquent de lui et entreprennent de le ridiculiser devant tout le monde. Donc dès le départ l'activité tricot est connotée comme anormale pour un homme et cela nous gênait.

Il en est de même pour “*Mademoiselle Zazie a-t-elle un zizi ?*” (Lenain & Durand, 1998) Pour Max, le personnage principal de l’histoire, les filles jouent à la poupée et dessinent des fleurs, mais Zazie, une nouvelle dans la classe, dessine un mammouth, ce qui n’est pas normal pour Max. Elle joue au foot, grimpe aux arbres, a un vélo de garçon, et quand elle se bat, elle gagne tout le temps. Cela fait dire à Max que Zazie a peut-être un zizi et qu’elle est un garçon en quelque sorte. Ces livres sont en fait des livres qu’on appelle des livres contre stéréotypés. Les contres stéréotypes sont des messages ou images qui inversent les représentations stéréotypées habituellement véhiculées. Dans ces deux livres on comprend bien que ces activités sont inhabituelles pour une fille ou pour un garçon, or, cela ne devrait pas être choquant. En quoi une fille qui grimpe aux arbres et se défend serait surprenante ? En quoi un homme qui fait du tricot serait risible ? Qu’est-ce qu’un vélo de garçon ? De plus, les contres stéréotypes sont à manier avec prudence car ils peuvent renforcer le stéréotype initial en faisant apparaître la situation inverse comme absurde. Pour que notre séquence ait un effet, il est nécessaire que les modèles proposés ne soient pas trop éloignés du quotidien et des modèles sexués antérieurement acquis (Dafflon Nouvelle, 2006). Nous avons donc sélectionné 2 livres : “*T’es fleur ou t’es chou ?*” (Raisson & Perrin, 2008) et “*Dînette dans le tractopelle*” (Grandgirard, s. d.). D’abord parce que ces livres présentent le moins de contre stéréotypes mais aussi parce qu’ils parlaient de jeu. Nous avons finalement choisi “*Dînette dans le tractopelle*” (Grandgirard, s. d.) car c’était l’album qui avait le plus de lien avec notre recueil de données sur les cadeaux de Noël.

### Comparaison entre la couverture de l'album et notre catalogue

Voici le catalogue de jouets de la marque "playmobil" pour l'année 2020. Nous l'avons comparé avec notre album dînette dans le tractopelle. Nous voyons que sur les deux albums, il y a une ségrégation nette entre les filles et les garçons. Les filles sont placées en bas de la page tandis que les garçons occupent le haut de la page. La couleur rose est attribuée aux filles et le bleu aux garçons. D'un côté, pour le catalogue de jouets, nous avons "la vie réelle" car c'est bel et bien un produit distribué dans les boîtes aux lettres et dans les grandes surfaces. De l'autre, nous avons un album de littérature de jeunesse conçu pour questionner et bouleverser les stéréotypes de genre, d'où la couverture genrée à outrance. Nous avons donc de l'autre côté le "fictif, le représentatif". Ce qui nous a profondément marquées est le fait que ces stéréotypes dont la couverture de l'album fait la caricature sur la couverture sont encore stricto sensus véhiculés en 2020 dans la société.

Image N°6 : Photo du catalogue Playmobil 2020 à côté de l'album de jeunesse support de la séquence





## 5) La séquence

Tableau N°10 : séquence pédagogique mise en place dans la classe

### MOBILISER LE LANGAGE DANS TOUTES SES DIMENSIONS I.L'oral

Cycle : 1	Niveau : TPS/PS	Période : 3	Nombre de séances : 5	Durée : Séance de 15 min env.
Titre de la séquence	Dînette dans le tractopelle			
Support de séquence :	Dînette dans le tractopelle, éditions talents hauts ISBN 978-2-916238-59-3 de Cristos et Mélanie Grandgirard, 2009			
Attendu	- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue			
Objectif généraux	Prévenir les stéréotypes sexuels: pour leur avenir, faire en sorte que les élèves puissent choisir leur orientation et leur métier en privilégiant leurs goûts et leurs aspirations réelles.			
Objectif langagier	Des jeux pour les filles et les garçons. C'est bleu. C'est rose. C'est violet, Mélanger.			
Prérequis	Ecouter une histoire lue. Les couleurs			

Phases + n° séance	Objectifs opérationnels	Situations	Évaluation
1) Le questionnaire planche de jeux a été proposé en amont aux élèves.  Evaluation Diagnostique	Coller librement différentes images de jeux sélectionnés comme étant stéréotypés sur des feuilles bleues et roses.	Lecture des deux premières pages de l'album. Recueil des représentations initiales : Donner à chaque élève une feuille rose et une bleue + des images de jouets tirés de catalogue ou imprimés. Consigne : collez les jeux sur la feuille rose ou bleue. Remarque : ici il ne s'agit pas de donner une consigne précise ex collez les « jeux de garçons » sur la feuille bleue et les « jeux de filles » sur la rose. Le P.E ne doit pas biaiser le diagnostique. Il s'agit pas de donner des directives mais juste de constater, après lecture des deux premières pages et aux vues de leurs représentations personnelles si ils associent des jeux à une couleur, un sexe, ou pas. Demander aux élèves de donner un nom a leur classement : ici tu as mis quels jeux ? Ici ce sont tous les jeux de quoi ? Et l'écrire sur leur feuille comme dicté à l'adulte.	Diagnostique

2) Structuration	Compréhension : Jouer l'histoire et la reformuler avec ses mots.	Lecture des 3 pages suivantes ( catalogue déchiré, recollé, Jim et Annabelle qui jouent ensemble) Questions de compréhension sur les actions Jouer l'histoire: déchirer une page de catalogue bleue sur laquelle Jim est collé, idem pour la page rose où Annabelle est collée. Questions sur les sentiments et aspirations des personnages. Jim a envie de quoi ? Et Annabelle ? Jim veut jouer à quoi ? Et Annabelle ? ...	Formative
3) Structuration	En s'appuyant sur les modèles non stéréotypés de l'album, donner un jeu à chaque personnage.	Lecture des 2 pages suivantes : cela commença à se savoir jusqu'à grand frère protecteur. Qui jouent ensemble? Qui joue à quoi? Les filles aiment jouer à quoi ? Les garçons aiment jouer à quoi ? Activité : donner un jeu à chaque personnage comme dans le livre. Matériel : carrés de feuilles sur lequel est imprimé un personnage à chaque fois. Étiquettes avec le jeu du livre ( marteau piqueur pistolet accessoires de coiffure etc) Dictée à l'adulte : P.E demande à l'élève Tu as donné quel jeu ? A qui ? Il écrit en dessous ex «marteau piqueur pour la poupée».	formative
4) Entraînement	Mélanger les couleurs bleu et rose pour former du violet et peindre une feuille A4	Lecture de la dernière page de l'album désormais ... violettes. Questions de compréhension. Qu'est ce qui s'est passé ? Pourquoi les pages se sont mélangées ? On va faire les mélanges de couleur. Exemple : mélanger rose et bleu à la peinture et peindre une feuille A4.	formative
5) Evaluation Sommative	Coller des jeux sélectionnés comme étant stéréotypés sur une feuille violette.	Reprendre la dernière page de l'album : questions de compréhension : finalement est-ce que ça existe les jeux de filles ? Est-ce que ça existe les jeux de garçons ? Coller les différents jeux ( mêmes qu'à la séance 1 ) sur la feuille violette que les élèves ont peint. Dictée à l'adulte : Ce sont des jeux pour qui ? « filles et garçons ».	sommative
6) Evaluation sommative + questionnaire planches jeux à proposer aux élèves en individuel sur un autre moment.	Mettre en commun son travail et le commenter	Terminer le catalogue de jouets pour les filles et les garçons en agrafant les couvertures préalablement préparées. Commenter ces catalogues avec les élèves, faire le travail de métacognition : qu'est-ce que nous avons fait ? Comment avons nous fait ? Qu'est-ce que nous avons appris ?	sommative



Les séances ont été menées à chaque fois par l'une ou l'autre des deux stagiaires qui prenait en charge un des 5 groupes dans les rotations de la matinée. Les images des productions des élèves seront placées en annexe N°4.

## **6) Le recueil de données final**

### **A) Résultats du recueil de données final**

Comme évoqué précédemment, le recueil de données que nous avons effectué en aval de la séquence est le même que celui effectué en amont de la séquence. Ainsi, le matériel est le même (les planches de jeux neutres et stéréotypées) et le dispositif est le même. La seule différence est que cette fois-ci nous n'étions, pour des questions de logistique, pas disponibles toutes les deux en même temps pour effectuer les recueils.

Tableau N°11 : choix du type de jeux en fonction du sexe des élèves premier choix

Choix	Filles		Garçons		Total	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
stéréotypés	3	38%	1	20%	4	31%
neutres	2	25%	3	60%	5	38%
à stéréotypes inversés	3	38%	1	20%	4	31%

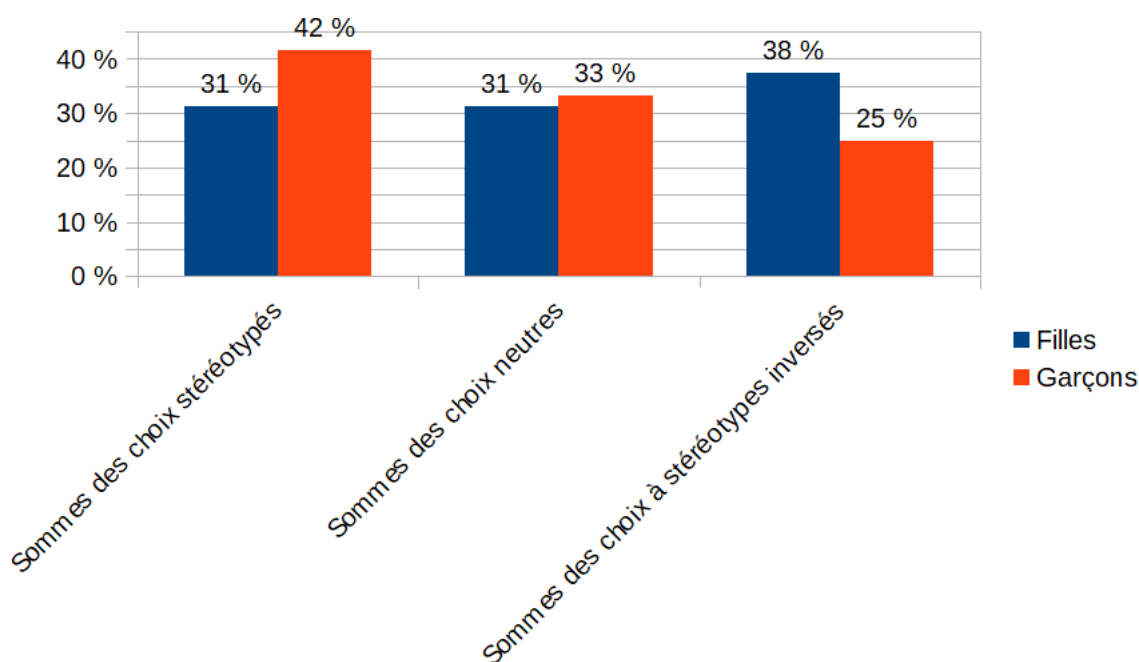
Ce tableau nous montre que pour le premier choix, les filles ont fait plus de choix stéréotypés mais en même temps plus de choix à stéréotypes inversés que les garçons, qui ont, eux, fait majoritairement des choix neutres.

Tableau N°12 : choix du type de jeux en fonction du sexe des élèves second choix

Choix	Filles		Garçons		Total	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
stéréotypés	2	25%	4	57%	6	40%
neutres	3	38%	1	14%	4	27%
à stéréotypes inversés	3	38%	2	29%	5	33%

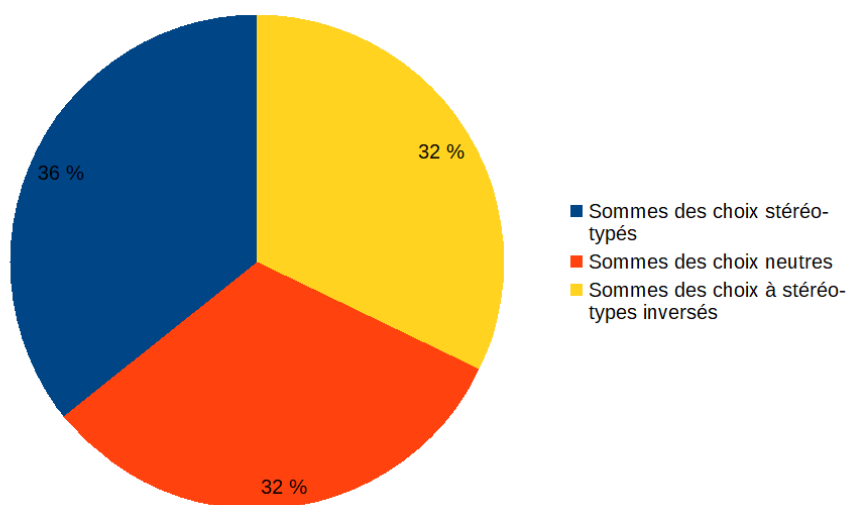
Ce tableau nous montre que les garçons, pour le second choix, ont fait majoritairement des choix stéréotypés. Les filles ont été majoritaires pour cette fois dans le choix des jeux neutres et à stéréotypes inversés.

Diagramme N°3 comparaison des choix des types de jeux des filles et des garçons (choix 1 et 2 confondus)



Le diagramme nous montre que les garçons, après la séance, ont fait plus de choix stéréotypés et les filles ont fait plus de choix à stéréotypes inversées. Pour les choix neutres, les filles sont à présent plus majoritaires à effectuer ce choix.

Diagramme N°4 : Total des types de jeux choisis par les élèves (filles et garçons), choix 1 et 2 confondus



Le diagramme nous montre que les choix stéréotypés et les choix à stéréotypes inversés sont à présent majoritaires dans cette classe.

#### B) Retranscription des échanges pour le recueil de données final

Comme pour la retranscription des échanges du recueil de données initial, dans le tableau le mot “stagiaire” sera retranscrit par la lettre “S”. Toutes les paroles des stagiaires seront en bleu. Le mot “élève” sera retranscrit par la lettre “E”. Toutes les paroles des élèves seront en vert.

Nous avons classé les échanges en 3 catégories dans le tableau.

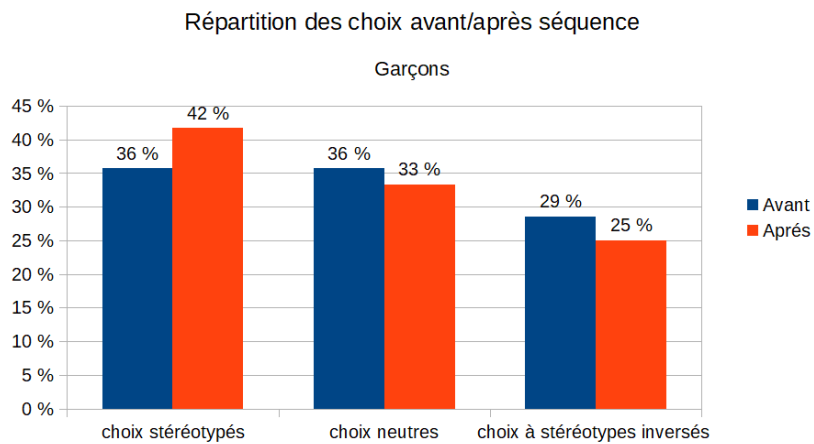
La première ligne correspond aux élèves qui, dans leur justification, ont mentionné l’album de jeunesse ou ont réutilisé des structures de phrases que nous avons vu durant la séquence. Ces élèves expliquent donc leur choix à stéréotype inversé en prenant appui sur la séquence pédagogique que nous avons mis en place. La deuxième ligne correspond aux élèves qui ont fait un choix à stéréotype inversé mais qui le justifient d’une toute autre manière qu’en prenant appui sur la séquence pédagogique. En effet, ces élèves ont fait ces choix en se basant sur des facteurs qui sont tout autres, et qui n’ont donc aucun lien avec la séquence. La troisième ligne correspond aux élèves qui ont fait des choix stéréotypés et qui ont réussi à le verbaliser en exprimant clairement des corrélations entre les couleurs et les sexes notamment.

Tableau N°13 retranscription de certains échanges faits avec les élèves durant le recueil de données

MARJOLAINE	AMELIE	EUDE
<p>S : Choisis un jeu :</p> <p>E : Voitures / Voiture rouge</p> <p>S : Pourquoi ?</p> <p>E : Parce que je suis Annabelle et je veux jouer avec le tracteur de Grand Jim.</p>	<p>S : Choisis un jeu :</p> <p>E : Cuisine/Cuisine bleue</p> <p>S : Pourquoi tu choisis la cuisine bleue ?</p> <p>E : Le bleu c'est pas que pour les garçons et les filles peuvent aimer aussi.</p> <p>S : Et toi tu aimes le bleu ?</p> <p>E : Oui.</p>	<p>S : Choisis un jeu :</p> <p>E : Cuisine/Cuisine Rose</p> <p>S : Pourquoi ?</p> <p>E : Pour jouer à la dînette avec Annabelle.</p>
AURELIE	JACQUELINE	GABIN
<p>S : Choisis un jeu :</p> <p>E : Voitures / Voiture rouge</p> <p>S : Pourquoi ?</p> <p>E : C'est ma couleur préférée !</p>	<p>S : Choisis un jeu :</p> <p>E : Poupon/Poupon bleu</p> <p>S : Pourquoi ?</p> <p>E : Le bébé il est sur le pot et il est rigolo.</p>	<p>S : Choisis un jeu :</p> <p>E : Cuisine/Cuisine rose</p> <p>S : Pourquoi ?</p> <p>E : Boire le thé.</p> <p>S : Tu veux boire le thé avec qui ?</p> <p>E : Avec toi</p> <p>S : D'accord, et dans l'histoire que l'on a lu, qui boit le thé?</p> <p>E : Annabelle.</p>
JOSEPH	AUGUSTIN	ELUDIE
<p>S : Choisis un jeu :</p> <p>E : Poupon/Poupon bleu.</p> <p>S : Pourquoi tu choisis celui-là ?</p> <p>E : Garçon</p> <p>S : Ah tu le choisis parce que c'est un garçon ?</p> <p>E : -Pointe les poupons roses- Pour les filles - Pointe les poupons bleus- Pour les garçons.</p>	<p>S : Choisis un jeu :</p> <p>E : Poupon/Poupon bleu</p> <p>S : Pourquoi ?</p> <p>E : C'est un garçon.</p> <p>S : Comment tu sais que c'est un garçon ?</p> <p>E : Il est bleu</p> <p>S : D'accord, et ce poupon là ( pointe le poupon en rose)</p> <p>E : C'est rose.</p> <p>S : Oui, et donc ? Tu penses que c'est une fille ou un garçon?</p> <p>E : Fille.</p>	<p>S : Choisis un jeu :</p> <p>E : Voitures/voitures fleurie.</p> <p>S : Pourquoi?</p> <p>E : Fille !</p> <p>S : D'accord, et celle-là (pointe la voiture rouge).</p> <p>E : Garçon !</p> <p>S : Bon, d'accord Lena.</p>

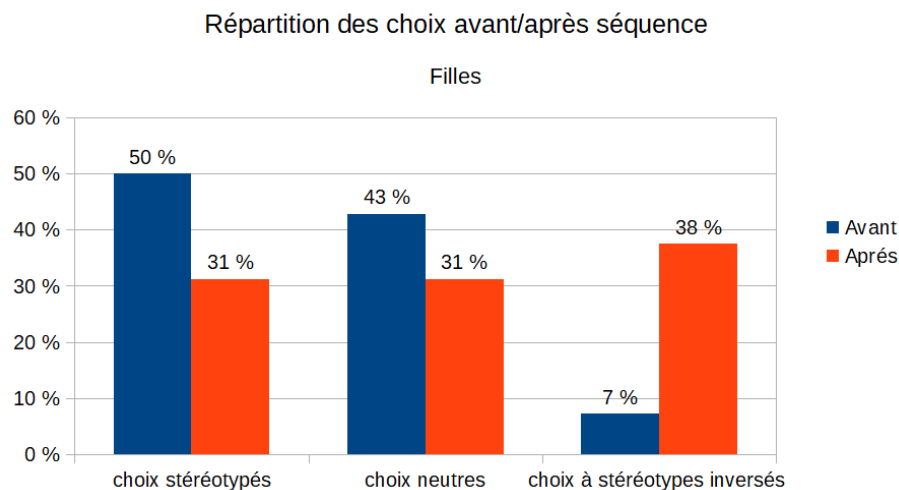
Comparons donc à présent le recueil de données initial au recueil de données final.

#### Diagramme N°5 : Répartition des choix avant/après séquence pour les garçons



Ce diagramme nous montre que globalement, la vision des garçons n'a pas changé. Ils ont fait, après la mise en place de la séquence pratiquement les mêmes choix. Nous pouvons même constater qu'ils font plus de choix stéréotypés et moins de choix à stéréotypes inversés.

#### Diagramme N°6 : Répartition des choix avant/après séquence pour les filles



Ce diagramme nous montre qu'à l'inverse, les filles font beaucoup moins de choix stéréotypés, et plus de choix à stéréotypes inversés. Elles font également moins de choix neutres.

Nous allons donc à présent tenter d'expliquer pourquoi nous avons eu ces résultats.

## PARTIE III

### Explication et analyse des résultats

#### 1) Interprétation et analyse des résultats

Nous allons commencer par interpréter et analyser l'évolution des statistiques entre le recueil de données initial et final sur les trois catégories de choix que nous avons référencés, c'est-à-dire les choix stéréotypés, les choix à stéréotypes inversés, et les choix neutres. Puis regarder si les élèves proposent des justifications nouvelles à leurs choix.

#### A) Évolution de la classe en matière d'imprégnation de genre entre avant et après la séquence

##### A1) La classe avant la séquence

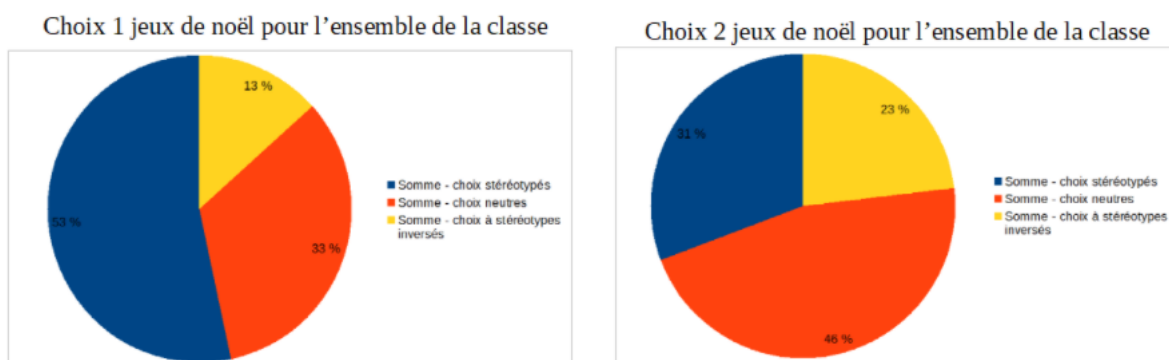
Les choix des jeux de Noël d'avant séquence nous permettent de faire un état des lieux des représentations des élèves de la classe en termes d'imprégnation de stéréotypes de genre. Pour rappel, cela concerne 15 élèves soit 7 filles et 8 garçons. Si nous regardons notre diagramme N°2 qui fait la moyenne des choix 1 et 2 avant séquence, nous avons l'impression que les élèves de notre classe n'ont pas vraiment d'a priori de genre. Les choix sont assez partagés entre jeux stéréotypés 43% (qui correspond à 12 choix sur 28 choix) et jeux non stéréotypés si nous mettons dans la même balance les jeux neutres et ceux à stéréotypes inversés 57% (soit 16 choix sur 28 choix). Nous pourrions en déduire que dans notre classe les élèves ne sont pas imprégnés de stéréotypes de genre.

Or, si nous faisons la distinction entre le choix 1 et 2, nous pouvons en faire une toute autre interprétation.

Lors de notre entretien, les enfants ne savent pas qu'un deuxième choix leur sera proposé. Nous estimons donc que le premier choix est déterminant dans le sens où c'est vraiment ce qu'ils préfèrent, c'est un peu leur "cri du cœur".

Pour mieux visualiser les chiffres de notre tableau N°6 choix du type de jeu premier choix et tableau N°7 choix du type de jeu deuxième choix de la partie II de notre mémoire nous vous proposons le diagramme ci-dessous.

### Diagramme N°7: comparatif choix 1 et 2 des jeux de Noël



Nous pouvons alors constater que les élèves de notre classe font largement des choix de jeux conformes à leur sexe, 53% (8 élèves sur 15). Cela est plutôt en accord avec ce qui est dit sur la construction de l'identité socio-sexuée des enfants que nous avons développé dans notre partie théorique : *“à cet âge les enfants sont rigide face au respect des codes sexués en vigueur et évite de se livrer à des activités qu'il attribue au sexe opposé.”* (Anne Dafflon Nouvelle lors de la table ronde du 27 novembre 2014 cité dans Jouanno & Courteau, 2014, p. 32).

A contrario, lorsque nous proposons un deuxième choix aux enfants, nous pouvons apercevoir que ce sont les jeux neutres qui l'emportent.

La question que nous pouvons alors nous poser est : est-ce que ces choix sont identiques pour les filles et les garçons ?

#### A2) les choix des filles et des garçons avant la séquence

Si nous faisons la distinction entre les réponses des filles et des garçons, nous pouvons noter que les deux sexes choisissent en premier lieu des jeux conformes à leur genre : 57% pour les filles (soit 4 filles) et 50% pour les garçons (soit 4 garçons) (cf tableau N° 6 dans partie 2). Néanmoins, il est intéressant de constater que pour leur deuxième jeu, les filles font toujours des choix stéréotypés : 43% voire neutre 57% (Soit 3 et 4 filles) contre respectivement 17% et 33% (soit 1 et 2 garçons). Mais surtout nous pouvons constater que les garçons font spontanément des choix à stéréotypes inversés 50% (3 garçons) contre 0% des filles (cf tableau N°7, partie II).

Pourquoi ? Comment pouvons-nous justifier cela ?

### A3) Interprétation et analyse à la lumière des théories scientifiques

Les filles semblent donc plus rigides que les garçons en matière de norme de sexe. Or, si nous nous référons à la théorie, nous aurions plutôt dû observer le contraire. En effet, les filles qui choisissent des activités à connotation masculine sont mieux tolérées par la société, elles n'ont rien à perdre nous dit Marie Duru-Bellat (2017), tandis que du fait que l'homme soit considéré comme supérieur à la femme, nous hésitons davantage à encourager les garçons dans cette voie, *“(il serait perçu comme augurant d'une orientation homosexuelle).”* (Duru-Bellat, 2017). Ce sont donc les filles qui auraient dû choisir plus facilement des jeux à stéréotypes inversés et non les garçons.

Cependant cela peut s'expliquer par plusieurs facteurs :

- D'abord comme nous l'avons vu dans notre partie théorique, (partie 5 A-2 cf tableau N°3) l'offre de jeux pour les filles est plus limitée. Or selon le psychologue Pierre Tap l'enfant aime *“ce qu'il a le droit ou la possibilité de posséder, à apprécier les jouets qui peuvent être siens, et à rejeter les jouets qui ne font pas partie de son champ d'appropriation”*. (Pierre Tap cité dans Instituts de recherche en santé du Canada, s. d., p. 4).
- Ensuite les filles par leur éducation sont moins poussées à être audacieuses et à avoir confiance en elles aussi bien dans le milieu familial que dans le milieu scolaire (cf partie 3B et 4B). Par conséquent, elles osent moins que les garçons à faire des choix hors norme.
- Enfin nous savons aussi que la société a évolué en matière de partage des tâches domestiques au sein des familles. Les hommes s'y investissent plus. Cependant ils sont davantage valorisés que les femmes pour cela. Nous en revenons donc à la notion de “valence différentielle des sexes” chère à Françoise Héritier (Les journalistes de la rédaction de CNRS Le journal, 2017). Il est donc possible que les garçons de la classe prennent ce modèle en exemple s'il existe dans leur famille.

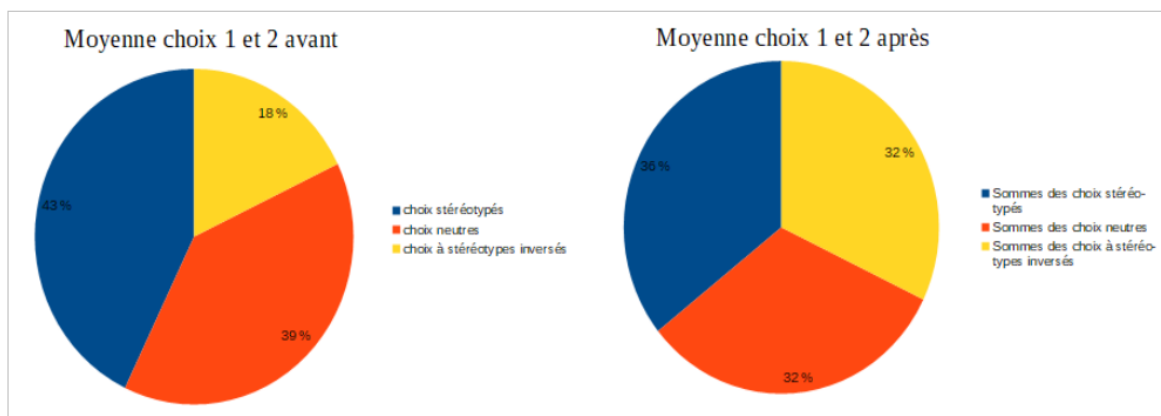
Nous observons donc que malgré tout, la classe et surtout les filles ont des stéréotypes de genre. Qu'en est-il après la séquence ?



## B) Après la séquence

### B1) La classe

#### Diagrammes N° 8 comparatif moyenne choix 1 et 2 avant et après séquence pour la classe



Si nous regardons les diagrammes ci-dessus, nous notons qu'avant la séquence, les choix stéréotypés étaient de 43% (soit 12 choix) contre 36% (soit 10 choix) après la séquence et que les choix non stéréotypés (choix neutres et inversés) sont passés de 57% à 64% (soit de 16 à 18 choix). Nous pouvons donc dire que notre séquence a eu un effet sur la diminution de l'imprégnation de la classe en terme de stéréotype de genre.

Cependant nous avons vu avant la séquence que les garçons étaient les moins rigides en matière de stéréotypes contrairement aux filles. Qu'en est-il après la séquence ?

### B-2) les filles et les garçons

- Les garçons :

Tableau N° 14 choix du type de jeux en pourcentage pour les garçons avant/après séquence

Garçons	Avant 14 observations		Après 12 observations	
	%	Effectifs	%	Effectifs
Choix stéréotypés	36 %	5	42 %	5
Choix neutres	36 %	5	33 %	4
choix à stéréotypes inversés	29 %	4	25 %	3

Pour un total de 8 garçons et de deux choix par enfant, les choix sont passés de 36% (soit 5 choix) pour les choix stéréotypés et les choix neutres, et 29% (soit 4 choix) pour les choix à stéréotypes inversés à respectivement 42% (soit 5 choix) pour les choix stéréotypés, 33% (soit 4 choix) pour les choix neutres, et 25% (soit 3 choix) pour les choix à stéréotypes inversés. Après la séquence, les choix des garçons restent donc équilibrés. Sur un si faible effectif nous ne pouvons constater de différence notable entre avant notre séquence et après notre séquence.

- Les filles :

Tableau N° 15 choix du type de jeux en pourcentage pour les filles avant/après séquence

Filles	Avant 14 Observations		Après 16 observations	
	%	Effectifs	%	effectifs
choix stéréotypés	50 %	7	31 %	5
choix neutres	43 %	6	31 %	5
choix à stéréotypes inversés	7 %	1	38 %	6

Pour un total de 7 filles et de deux choix par enfant, le tableau nous montre une évolution assez nette dans leurs choix. Ils sont désormais plus équilibrés et moins stéréotypés. En effet, les choix stéréotypés sont passés de 50% à 31% (soit de 7 à 5 choix); les choix neutres sont passés de 43% à 31% (soit de 6 à 5 choix); et les choix à stéréotypes inversés sont passés de 7% à 38% (soit de 1 à 6 choix).

Ainsi, nous pouvons dire qu'au regard de ce que nous avons pu observer avant la séquence et de ce qui est dit dans la théories, que notre séquence a permis aux filles de prendre confiance en elles, d'être plus audacieuses quant à l'exploration de jeux sans doute moins usité par elles et d'affirmer davantage leur choix.

D'ailleurs, nous pouvons mieux constater l'impact de notre séquence sur certains élèves au travers des échanges que nous avons, par la suite, eu avec eux.

Nous allons à présent regarder si les élèves proposent des justifications nouvelles à leurs choix au travers des échanges que nous avons eu avec eux.

### C) Analyse des échanges avec les élèves

#### C1) les filles

Tableau N°16 : résumé de retranscription choix des jeux avant après séquence pour les filles

<b>Filles</b>			
Types de choix	Prénom	Choix avant séquence	Choix après séquence
<b>Choix stéréotypé-stéréotypé</b>	AMELIE	- Poupon bleu (je sais pas) - Voiture fleuri (parce qu'il y a des fleurs)	<b>Stéréotype Inversé</b> - Cuisine bleu (le bleu c'est pas que pour les garçons et les filles aussi. J'aime le bleu)
	ANNABELLE	- Poupon bleu (il fait pipi) - Cuisine rose (parce que c'est rose)	Absente
<b>Choix stéréotypé-neutre</b>	JOSIANE	- Cuisine rose (rose) - Mallette de docteur (j'aime bien)	Absente
	JACQUELINE	- Cuisine rose (cuisine de fille) - Kapla	<b>Stéréotypé</b> - Poupon bleu (Le bébé il est sur le pot et il est rigolo)
<b>Choix neutre-choix stéréotypé</b>	MARJOLAINE	- Mallette de docteur - Poupon rose (parce que c'est une fille)	<b>Stéréotype inversé</b> - Voitures rouge (Parce que je suis Annabelle et je veux jouer avec le tracteur de Grand Jim).
<b>Choix neutre</b>	ELUDIE	- Mallette de docteur	<b>Stéréotypé</b> - Voiture fleurie. Fille !(pointe la voiture rouge Garçon !)
<b>Choix à stéréotype inversé- neutre</b>	AURELIE	- Voiture rouge (aime bien le rouge) Mallette de docteur	<b>Idem Inversé</b> - Voiture rouge (couleur préférée)

Amélie, une fille de notre classe qui avait fait des choix stéréotypés avant séquence, a choisi par la suite la cuisine bleue parce qu'elle a compris que le bleu n'était pas une couleur réservée aux garçons. Ainsi elle a osé s'affranchir de ce préjugé et elle a pu affirmer plus facilement ses goûts notamment pour la couleur bleue qu'elle a avoué aimer.

Une autre des filles de notre classe, Marjolaine, qui avait fait un choix neutre puis stéréotypé choisit après la séquence une voiture rouge (choix à stéréotype inversé) parce qu'elle veut jouer avec "le tracteur de grand Jim" (l'un des personnages masculin principal de l'album). Elle s'autorise à dire que les filles peuvent vouloir jouer avec un jeu de garçon comme dans le livre.

Ces deux filles font explicitement référence à l'album. Or, pour les autres filles de notre classe, nous ne pouvons confirmer que notre séquence a eu un impact.

## C-2) les garçons

Tableau N°17 : résumé de retranscription choix des jeux avant après séquence pour les garçons

<b>Garçons</b>			
Types de choix	Prénom	Choix avant séquence	Choix après séquence
<b>Choix stéréotypé - stéréotypé</b>	JOSEPH	- Voiture rouge (fleur pour les filles et le rouge pour les garçons) - Cuisine bleu ( bleu garçons, rose filles)	<b>Stéréotypé</b> - Poupon bleu (Garçon, poupons Roses filles )
<b>Choix stéréotypé – neutre</b>	EUDE	- Voiture rouge (garçon) - Kapla (construction)	<b>Stéréotype inversé</b> - Cuisine Rose (Pour jouer à la dinette avec Annabelle)
<b>Choix stéréotypé – neutre</b>	OLIVIER	- voiture rouge ( garçon, fleurie fille) - Kapla	Absent
<b>Choix stéréotypé- choix inversé</b>	AUGUSTIN	- Voiture rouge (aime bien et aime pas celle fleurie parce que c'est pour les filles) - cuisine rose	<b>Stéréotype Inversé mais</b> - Poupon bleu (parce que c'est un garçon et le poupon rose c'est pour les filles)
<b>Neutre</b>	PIERRE	- Mallette de docteur	Absent
<b>Neutre-inversé</b>	EMILE	- Mallette de docteur - Voiture fleurie	Absent
<b>Neutre-inversé</b>	REGIS	- Mallette de docteur - Voiture fleurie	Absent
<b>Inversé-neutre</b>	GABIN	- voiture fleurie (télécommande) - Mallette de docteur (j'aime)	<b>Stéréotype inversé</b> -Cuisine rose (Boire le thé avec Cynthia) D'accord, et dans l'histoire que l'on a lu, qui boit le thé? Annabelle

Eude, qui avait fait des choix stéréotypés, choisit après notre séquence une cuisine rose pour pouvoir jouer à la dinette avec Annabelle (le personnage féminin principal de l'album). Pour cet enfant, nous pouvons supposer que notre séquence a eu un impact.

Pour Gabin, qui avait déjà fait des choix dénués de stéréotypes de genre, nous ne pouvons dire que notre séquence a eu un impact à ce niveau. mais il se réfère tout de même à l'album pour justifier son choix : il choisit la cuisine rose pour pouvoir boire le thé avec madame Cynthia et cite ensuite Annabelle (le personnage féminin principal de l'album).

Ces élèves que nous avons cités plus haut : Amélie, Marjolaine, Eude et Gabin sont des élèves très développés dans leur langage et leur posture d'élève. Ils ont donc compris les enjeux de l'album et ont été capable de justifier leur choix de jeu en lien avec les stéréotypes que nous voulions déconstruire. (cf tableau N°13 ligne 1 et 2 Partie 2/6).

D'autres élèves ont pu faire des choix en affirmant leurs goûts personnels comme Aurélie qui confirme qu'elle aime le rouge ou Jacqueline qui choisit le poupon bleu parce qu'il est rigolo. Elles ont pris davantage confiance en elles. (cf tableau N° 13 ligne 2 partie 2/6).

Joseph Augustin et Eludie sont en TPS (cf tableau N° 13 ligne 3 partie 2/6), ils ont donc peut-être moins saisi les enjeux de notre séquence.

Par ailleurs, nous ne nous sommes pas posé de questions sur la capacité de compréhension des élèves à propos de notre album. Cela a pu constituer un frein à l'évolution de leur représentation et pourrait être une des raisons pour laquelle seulement 4 élèves sur 9 ont mentionné l'album.

Notre album de jeunesse présente certes beaucoup d'écrits et demande donc aux élèves de faire des inférences. Néanmoins, la séquence, si elle est menée avec rigueur, en suivant la didactique de la littérature de jeunesse (que nous allons détailler ci-dessous) peut être abordable en TPS/PS. Il n'en demeure pas moins vrai que pour une plus grande compréhension de l'histoire, les élèves de cet âge ont besoin de davantage de structures narratives répétitives. Nous pensons donc qu'il aurait été tout aussi judicieux de travailler avec ces élèves sur des albums très illustrés afin de leur permettre de formuler une justification. Pour nous, il existe donc un lien indéniable entre la compréhension du récit et les résultats que nous avons obtenus.

Malgré cela, nous pouvons dire que notre séquence a eu un impact bien réel. Cependant cet impact nous semble fragile au regard des difficultés de compréhension dues à notre support que nous venons de soulever. En effet, un certain nombre de critiques peuvent être émises à son égard. Nous allons les détailler dans la partie suivante.

## **2) L'analyse réflexive de la séquence**

### **A) De la compréhension du récit à l'évolution des représentations des élèves : les leviers et les freins**

Nous allons ici nous attacher à faire une analyse réflexive de la séquence que nous avons mis en place dans la classe.

Tout d'abord, nous voulions un album de jeunesse neutre pour constituer le support de notre séquence. En effet jusqu'ici, nous avons toujours vu cela se faire (un album pour une séquence), et il ne nous est pas venu à l'idée de faire autrement. Cependant après réflexion nous nous sommes dit qu'un seul album dans le cadre de notre séquence semblait plutôt

insuffisant et qu'il aurait été mieux de proposer un panel de livres différents au regard de notre objectif de séquence qui est le suivant : "Prévenir les stéréotypes sexués: pour leur avenir, faire en sorte que les élèves puissent choisir leur orientation et leur métier en privilégiant leurs goûts et leurs aspirations réelles." En effet, pour de jeunes élèves, il est plus aisé d'observer plusieurs phénomènes afin d'en tirer des conclusions globales plutôt que de n'en observer qu'un. En proposant aux élèves un seul album de jeunesse, nous n'avons pas favorisé les représentations mentales concernant les comportements, aspirations et façons de faire des filles et des garçons.

Ainsi, constituer plusieurs albums de jeunesse neutres aurait été plus intéressant et nous aurait permis d'avoir un impact plus fort sur les élèves pour les aider à mieux se représenter les enjeux de la séquence pédagogique.

De plus, le fait d'utiliser plusieurs albums de jeunesse aurait pu nous permettre de toucher plus d'élèves qu'avec un seul album. En effet, nous voyons que chaque élève, aussi petit qu'il soit, a sa personnalité, ses goûts, qui sont parfois bien affirmés.

Au regard de la didactique de la littérature de jeunesse pour la maternelle, un des freins que l'enseignant peut rencontrer est le fait que les élèves ont une expérience limitée. Puisque nous sommes en TPS/PS, cette expérience limitée est exacerbée car c'est la toute première rentrée des élèves. L'enseignant ne peut donc pas se baser sur des connaissances, des compétences, ou une culture commune acquis aux niveaux précédents. Il faut donc pour le choix de l'album faire attention à se rapprocher au plus près de l'univers de référence des enfants. Nous avons ainsi ciblé l'univers des jouets qui est commun à tous les enfants.

Mais, certains élèves peuvent se sentir plus concernés par d'autres thèmes qui les passionnent davantage, comme les animaux, la parentalité ou encore les activités scolaires.

Ainsi, pendant que certains ont réussi à s'identifier aux personnages principaux et ont été captivés par le thème de l'album, d'autres ont pu se sentir complètement mis de côté car ils ont d'autres passions.

Par conséquent, si nous avions proposé plusieurs albums parlant de ce même thème de l'égalité filles-garçons mais abordés sous des angles différents, nous aurions été plus sûres de toucher une plus grande partie des élèves.

Enfin, un autre frein à la compréhension du récit en maternelle est, au regard de la didactique de la littérature de jeunesse, les compétences cognitives et langagières des élèves. Dans la classe, les élèves ont pour certains deux ans et pour d'autres trois ans. L'album de jeunesse que nous avons utilisé comporte beaucoup d'éléments textuels et il y a un schéma narratif

assez complet avec :

-La situation initiale : Annabelle et grand Jim vivent dans le même catalogue de jouets mais chacun dans une section bien distincte de l'autre. Elle vit dans les pages roses et lui dans les pages bleues. Tous deux sont entourés de jeux stéréotypés "destinés aux filles" ou "destinés aux garçons".

-L'élément perturbateur : un jour, une petite fille déchire le catalogue et quelqu'un le rafistole avec du scotch. Cependant cette personne recolle les pages dans le désordre en mettant la page bleue de grand Jim à côté de celle d'Annabelle. De là, les deux personnages qui n'auraient jamais dû se rencontrer se rencontrent.

-Les péripéties : Grand Jim s'intéressa grandement à l'univers et aux jeux d'Annabelle et inversement. Cependant, ils avaient tous deux peur que l'on se moque d'eux.

-Le dénouement : Ils ont essayé de jouer ensemble aux jeux de l'un et de l'autre, puis à tous les jeux en même temps. D'autres personnages secondaires comme le pirate, d'autres poupées et autres viennent se joindre aux parties de jeux et ils s'affranchissent tous des qu'en dira t-on.

-La situation finale : Puisque les filles et les garçons s'amuse si bien ensemble en jouant tous aux mêmes jeux, les catalogues de jouets sont désormais mélangés. Ils deviennent violets et les pages pour les filles et pour les garçons deviennent des pages pour les enfants tout simplement.

Ce schéma narratif bien que complet reste globalement abordable en classe de TPS/PS en veillant bien à la compréhension des élèves en rejouant notamment les scènes lues afin de donner du sens. Cependant, pour certains TPS dont le langage est moins développé, nous avons repéré quelques difficultés à la compréhension de l'album. Mais comme nous n'avions qu'un seul support de séquence, nous n'avons pas pu nous appuyer sur d'autres albums pour essayer de mieux leur faire atteindre l'objectif. Ainsi, proposer plusieurs albums pour cette même séquence aurait permis aux élèves d'avoir pour référence plusieurs histoires plutôt qu'une. De cette façon, même s'ils n'avaient pas vraiment compris "*Dînette dans le tractopelle*" (Grandgirard, s. d.), ils auraient pu avoir mieux compris les autres albums.

Nous nous sommes rendues compte de cela en fin de séquence, alors il était trop tard pour revenir sur toute la séquence et rajouter d'autres albums comme support de séquence. Nous

avons donc pensé à mettre en place dans la classe une “bibliothèque des albums neutres” dans laquelle nous aurions pu y placer toutes les lectures en lien avec ce thème. Ainsi, pendant deux semaines environ, nous aurions pu faire des lectures en réseau autour de ce thème de l'égalité fille-garçon. Ce que nous avons compris en tout cas est que pour certains domaines et certains thèmes (exemple explorer le monde / les parties du visage, ou encore agir s'exprimer comprendre à travers l'activité artistique / les points), une séquence d'apprentissage est suffisante. Cependant, pour d'autres thèmes plus complexes comme celui de l'égalité fille-garçon, il faut situer les apprentissages sur une période plus longue qu'une seule séquence d'apprentissage. C'est pourquoi nous aurions pu proposer ce thème pour la mise en place d'un projet de cycle de classe ou d'école.

En bref, nous aurions pu, pour la séquence, varier les supports, et situer les apprentissages sur une plus longue période qu'une séquence. Cela aurait permis aux élèves de mieux accéder au sens et au message relayé par l'album de jeunesse que nous avons proposé. La compréhension du récit, dans le cadre de notre séquence, est donc intrinsèquement liée à l'évolution des représentations des élèves.

Nous allons à présent analyser la séance 1 de la séquence qui a été la séance où l'objectif opérationnel n'a pas pu être atteint.

La séance 1 telle que proposée n'a pas été une réussite. En effet, les résultats de cette séance sont mitigés. Pour rappel, l'objectif opérationnel de la séance est le suivant : coller librement différentes images de jeux sélectionnés comme étant stéréotypés sur des feuilles bleues et roses. Les élèves avaient devant eux 2 feuilles, une rose et une bleue ainsi qu'une multitude de petites images des différents jeux du livre. Lorsque la consigne a été donnée : “vous allez coller les images des différents jeux sur la feuille comme vous le souhaitez”, les élèves ont tout simplement pris les images une par une et les ont collées. C'était certes ce qui était demandé mais nous nous attendions à ce que les élèves fassent implicitement des relations entre les différents jeux sur les images et les couleurs des feuilles. Nous nous attendions éventuellement à des catégorisations implicites de la part des élèves (les jeux stéréotypés “pour les garçons” sur la feuille bleue et les jeux stéréotypés “pour les filles” sur la feuille rose).

C'était sans compter sur le jeune âge des élèves pour qui visualiser 2 espaces feuilles (une bleue et l'autre rose) et comprendre qu'ils peuvent utiliser les 2 espaces était déjà un premier



prérequis. Ensuite, le fait de leur donner de la colle et plein de petites images à coller a plus laissé libre court à leurs envies de collage, d'autant plus qu'ils étaient dans leur période où ils collaient du papier déchiré. Résultat les élèves ont collé, certes, mais parfois uniquement sur une seule feuille, parfois sur toutes les feuilles, parfois les images étaient à l'endroit, parfois à l'envers etc. Ils ne regardaient pas les images qui étaient à coller, ils ne regardaient pas non plus les couleurs et autres. Ils n'ont, pour aucun, fait de relations entre ces différents éléments. C'était comme s'ils n'avaient devant eux que du papier, des feuilles et de la colle.

Les productions des élèves pour cette séance qui sont visibles ci-dessous n'ont donc pas été exploitables.

Image N°7 : Productions des élèves pour la séance 1



Voici les photos des productions de 3 élèves. Amélie (feuille rose et feuille bleue en haut à gauche) ; Adélaïde (feuille bleue et feuille rose en bas à gauche) ; et Pierre (feuille bleue et feuille rose en haut à droite).

Qu'aurions nous dû faire pour que les élèves puissent prendre le temps de regarder les images, la couleur des feuilles et faire des liens entre tous ces éléments ?

Notre but initial était de ne pas biaiser l'avis des élèves, nous ne voulions pas leur donner d'indications qui auraient pu les amener à faire ces liens entre les couleurs et les jouets. Alors nous avons fait en sorte d'être le plus large possible dans notre demande, d'où la consigne que nous avons donné.

Or, après réflexion nous aurions pu mettre plusieurs choses en place pour permettre aux élèves de mieux réussir.

Par exemple, pour pallier le fait qu'ils n'ont pas regardé les images et qu'ils les collaient comme si c'était du simple papier déchiré comme ils l'avaient fait auparavant, nous aurions pu, en début de séance, nommer chaque image et dire le nom du jouet, et demander aux élèves de le répéter pour travailler en même temps le langage. Nous aurions pu également regarder les feuilles, donner la couleur des feuilles.

Nous aurions pu, dans notre consigne, demander aux élèves de faire une catégorisation. En effet, nous aurions pu expliquer aux élèves qu'ils devaient catégoriser les images en fonction de ce qu'ils voulaient (cela aurait pu être les jeux préférés et les jeux qu'ils aiment le moins ; les jeux qu'ils ont déjà et ceux qu'ils n'ont pas ; les couleurs ; et autres). Durant la séance, nous aurions pu passer voir les élèves pour leur demander comment ils ont fait leur classement pour voir ce qu'ils proposaient. Ainsi, notre consigne aurait été plus précise mais toujours sans biaiser le travail des élèves.

Enfin, nous aurions pu prévoir un moment d'explicitation de la consigne et de la tâche à réaliser en posant des questions dont voici une liste non exhaustive :

-Qu'est-ce que je dois faire ?

-Comment je dois le faire ?

-Quel est le matériel que j'ai à ma disposition ?

En bref, mettre tout cela en place en séance une aurait permis aux élèves de mieux comprendre ce qui était attendu d'eux. Ainsi, ils auraient été plus en mesure de réaliser la tâche.

Les autres séances ont été mieux réussies et les objectifs ont été atteints. (les productions des élèves ont été mises en annexe N°4).

## B) Nos réussites

La séance 2 qui était une séance de compréhension a été mise en place pour que les élèves puissent mieux s'approprier l'histoire. En effet, nous avons dans cette séance, "joué" l'histoire et les élèves l'ont reformulée avec leurs mots. Voici les 3 étapes majeures de cette séance :

Tableau N° 18 : Les étapes de la séance 2

		
<p>Étape 1 : Annabelle est au milieu dans les pages roses.</p>	<p>Étape 2 : Grand Jim est au milieu, dans les pages bleues</p>	<p>Étape 3 : Nous déchirons les pages et les recollons côte à côte avec du scotch.</p>

Cette séance a été une réussite car les élèves ont pu recréer / rejouer l'histoire avec de vrais catalogues et des images des personnages principaux que nous avons collées avec de la pâte à fixe. Ils ont pu reformuler l'histoire et la dire avec leurs propres mots, sans aucun support (ni album, ni catalogue) à la fin de l'histoire. Nous avons fait en sorte, dans cette séance de compréhension, de prendre en compte tous les profils d'apprentissages. Les élèves au profil kinesthésique ont pu manipuler les catalogues, déchirer, coller avec du scotch. Ils ont pu rejouer la scène de l'élément perturbateur, scène clé de l'album. Les élèves au profil visuel ont pu voir l'histoire prendre vie à travers cette activité. Les élèves au profil auditif ont pu reformuler l'histoire notamment avec leurs mots. Ainsi, nous pouvons dire que cette séance a été particulièrement réussie.

### **3) Notre posture de futur professeur des écoles et notre hypothèse**

#### A) Le climat de classe et la bienveillance

Durant la séquence, nous avons veillé à être bienveillantes envers les élèves et à instaurer un climat de classe serein.

Comment avons-nous fait ?

Pour le climat de classe nous avons, lors des journées de prise en charge de la classe veillé à expliquer aux élèves dès l'accueil la posture qui était attendu d'eux durant la journée. Nous avons pris le temps de verbaliser le fait que "ici, nous sommes à l'école et qu'à l'école il y a une façon de se comporter qui est celle de l'élève". Nous faisons ainsi un rappel des règles de la classe (marcher, chuchoter ou parler, écouter, respecter le matériel et les camarades), et des règles de comportements à adopter (dire si l'on a envie d'aller aux toilettes, parler avec un adulte si on a un problème, être poli).

A chaque fin de récréation, dès l'entrée en classe nous mettions en place un temps de silence et de retour au calme. Si besoin nous faisons un retour sur ce qui a pu être observé durant la récréation (par exemple nous avons eu une élève qui a craché sur un adulte).

De cette façon, les élèves avaient plus de facilités à savoir quels comportements ils devaient adopter en tout temps. Quant à notre posture, elle témoigne de la justice entre tous les élèves car tous sont soumis aux mêmes règles. Les élèves se sentent aussi en sécurité dans la classe car ils savent qu'ils peuvent en tout temps solliciter l'adulte sans en avoir peur.

En ce sens, durant nos recueils de données (recueil de données initial et recueil de données final), nous avons la crainte du mutisme des élèves. En effet, les recueils se sont faits en individuel avec l'élève. Les élèves, qui sont donc pour rappel, en très petite section / petite section, auraient pu se sentir intimidés face à deux adultes et ainsi, ne pas pouvoir parler et faire leurs choix de jeux. Dans notre classe de stage, nous n'avons finalement pas eu ce problème là car les élèves sont habitués à parler à l'adulte et le professeur titulaire fait en sorte qu'ils puissent avoir confiance en eux. Mais qu'aurions nous pu faire si nous avions été confrontées à cela ?

Nous avons pensé, au cas où cela nous arriverait à mettre en place des variables didactiques au recueil de données :

-Réduire le nombre d'adultes pour faire le recueil. Initialement nous avons prévu d'être à deux pour faire le recueil. Nous aurions donc pu, pour l'élève, mener le recueil en individuel.

-Proposer à l'élève qui n'arrive pas à parler avec l'adulte de montrer / pointer du doigt le jeu qu'il souhaite choisir.

-Demander à un autre élève avec lequel nous nous sommes déjà entretenues de l'accompagner.

Mais finalement, nous avons vu qu'instaurer un climat de classe serein où règne la confiance et la justice a permis aux élèves de se sentir en sécurité et à l'aise avec les adultes de la classe. Cela les a donc amenés à parler librement et sans crainte du jugement ou de la reprise systématique des phrases qu'ils prononçaient, par l'adulte. De fait, nos recueils de données ont pu être menés sans accroc et nous n'avons pas eu besoin d'utiliser les variables didactiques que nous avions prévues.

### B) Retour à l'hypothèse et aux indicateurs

Pour rappel, notre hypothèse est la suivante :

-Si nous mettons en place une séquence de compréhension de récit avec comme support un album de jeunesse neutre, alors les élèves déconstruiront leurs stéréotypes de genre et ils dépasseront leurs a priori.

Pour mesurer cela, nous nous sommes basées sur les deux indicateurs suivants : l'évolution des statistiques entre le recueil de données initial et final sur les trois catégories de choix que nous avons référencés, c'est-à-dire les choix stéréotypés, les choix à stéréotypes inversés, et les choix neutres. Puis, nous avons observé s'il y avait des justifications nouvelles aux choix des élèves.

Ainsi, au regard de notre premier indicateur, nous pouvons dire que notre séquence a eu un impact certain sur le choix des jeux des filles. Leurs choix, qui étaient très stéréotypés avant la séquence, se sont équilibrés après notre séquence. Nous ne pouvons conclure la même chose pour les garçons. Les choix de ces derniers restent sensiblement les mêmes. Sur un si faible effectif, nous ne pouvons noter de différence probante entre avant notre séquence et après notre séquence.

Au regard de notre second indicateur, nous pouvons dire que les justifications des élèves ont également évolué après la mise en place de la séquence. La nuance que nous pouvons apporter est le fait que nos résultats ne sont pas totalement probants, car seuls 4 élèves sur 9 mentionnent explicitement l'album. Nous ne pouvons donc que dresser un bilan mitigé de notre séquence.

En effet, après une analyse de notre séquence et de notre pratique, nous avons pu relever que cela venait plus d'un problème de méthodologie de notre part et de support.

Cependant, nous avons vu que l'utilisation d'un album de littérature de jeunesse neutre dans une séquence de compréhension de récit a permis aux élèves de dépasser leurs stéréotypes de genre. Nous ne validons donc que partiellement notre hypothèse.



## CONCLUSION

L'inégalité entre les sexes n'est pas biologique mais bien construite par la société. Nous la subissons et la faisons subir aux générations plus jeunes par les stéréotypes de genre que nous véhiculons et par ceux véhiculés dans les supports médiatiques (publicités, dessins animés, jouets, livres etc.). L'institution scolaire elle-même, la reproduit à l'instar de la société dont elle fait partie. Or, l'égalité entre les sexes est une des priorités de l'école, éduquer les enfants à cela est un gage d'une société plus juste pour tous.

En tant que futures enseignantes nous nous sommes interrogées sur comment faire pour échapper à "la tyrannie du genre" pour reprendre le titre du célèbre ouvrage de Marie Duru-Bellat.

Dans cette optique, nous nous sommes posées des questions sur comment travailler ce thème avec des élèves d'un si jeune âge.

Il nous est apparu que les supports touchant le plus les enfants tels que les jouets et la littérature de jeunesse, s'ils étaient souvent vecteurs de stéréotypes de genre et d'inégalités, pouvaient être aussi, à condition d'être bien choisis, un excellent levier pour aider les élèves à les dépasser et/ou à les déconstruire.

Donc, pour répondre à notre question de recherche qui est : "En quoi l'utilisation d'un album de littérature de jeunesse précisément sélectionné constitue-t-il un support de séquence pédagogique riche pour aider les élèves à dépasser les stéréotypes de genre, notamment en terme de catégorisation de jouets, et à les déconstruire en classe de TPS/PS ?" Nous pouvons dire qu'après avoir choisi soigneusement notre album de littérature de jeunesse, et qu'après avoir mis en place notre séquence, certains de nos élèves ont pu s'affranchir des stéréotypes de genres pour laisser cours à leurs aspirations, du moins en matière de jeu. Nous avons donc pu valider partiellement notre hypothèse concernant les apports d'un album de littérature de jeunesse dans la lutte contre les stéréotypes de genre. Néanmoins notre album de jeunesse a été un support riche et pertinent.

Nous pouvons même dire que les albums de littérature de jeunesse bien choisis constituent des supports favorables dans la lutte contre les inégalités de genre mais aussi contre tous types d'inégalités.

Cependant, malgré les effets notables, nous avons conscience qu'une seule séquence et travailler sur un seul album, même s'il a pu éveiller les consciences n'est guère suffisant pour ancrer l'égalité filles-garçons sur le long terme. Lutter contre les stéréotypes de genre et les inégalités qui en découlent est un travail de longue haleine. Il nécessite un engagement quotidien de l'enseignant et une remise en question de ses pratiques.

Nous-même, avant de travailler sur notre mémoire, pensions être suffisamment au fait des stéréotypes de genres et de la manière de les éviter. Or, nous nous sommes aperçues que nos propres comportements n'étaient pas neutres. Nous pensons que le travail sur soi est un corollaire indéniable dans la lutte contre les inégalités de genre.



## BIBLIOGRAPHIE

Beauvalet-Boutouyrie, S., & Berthiaud, E. (2016). *Le Rose et le Bleu : La fabrique du féminin et du masculin. Cinq siècles d'histoire.*

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

<https://doi.org/10.3917/popu.202.0261>

Carrer, C. (2002). *Mimi jalousie.* Nathan.

*Cerveau de femme et d'homme ou est la différence?* (s. d.). Read to fly.

<https://www.readtofly.com/2020/12/08/cerveau-de-femme-et-dhomme-ou-est-la-difference/>

Chalet Picard, S. (2010). *Le jeu chez l'enfant.*

[http://www.art-du-changement.ch/Le%20jeu%20chez%20l'enfant-Chalet%20Picard,%20S.\(2010\).pdf](http://www.art-du-changement.ch/Le%20jeu%20chez%20l'enfant-Chalet%20Picard,%20S.(2010).pdf)

Commissariat général à la stratégie et à la prospective. (2014). *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons.*

Daréoux, É. (2007). Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants.

*Empan*, 65(1), 89-95. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/empa.065.0089>

Duru-Bellat, M. (2017). *La tyrannie du genre* (Presses de sciences Po).

education.fr. (2019, 2024). *Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif.*

VFinale\_Convention\_Interminis\_Egalite\_Nov2019\_1211116.pdf

Fiquet, B. (s. d.). *Des représentations sexistes dans la littérature de jeunesse aux différentes formes de violences.* <http://www.adequations.org/spip.php>

France Inter. (2019, mai 28). Cerveau masculin / cerveau féminin : Quelles différences ?

- [Internet]. In *La terre au carré*.
- <https://www.franceinter.fr/emissions/la-tete-au-carre/la-tete-au-carre-28-mai-2019>
- Gaussel, M. (2016). *L'ÉDUCATION DES FILLES ET DES GARÇONS : PARADOXES ET INÉGALITÉS* (Dossier de veille N° 112). Ifé Institut Français de l'Éducation.
- <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/112-octobre-2016.pdf>
- Grandgirard, C. et M. (s. d.). *Dînette dans le tractopelle* (Talents Hauts).
- Héritier, F., & Molinier, P. (2014). La valence différentielle des sexes, création de l'esprit humain archaïque. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 17(1), 167-176. Cairn.info.
- <https://doi.org/10.3917/nrp.017.0167>
- INSEE. (2018). *Les salaires dans le secteur privé et les entreprises publiques en 2018—Tableaux France*.
- <https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/5053876/T101.xlsx>
- Instituts de recherche en santé du Canada. (s. d.). *Santé des femmes et des hommes. Définition de sexe et de genre* [Officiel]. Instituts de recherche en santé du Canada.
- <https://cihr-irsc.gc.ca/f/47830.html>
- Jauneau, Y., & Vidalenc, J. (2020). Une photographie du marché du travail en 2019 Le chômage continue de reculer. *INSEE*, 1793.
- <https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/version-html/4314980/ip1793.pdf>
- Jouanno, C., & Courteau, R. (2014). *JOUETS : LA PREMIÈRE INITIATION À L'ÉGALITÉ* (Information N° 183). Sénat.
- L. Bentoudja, T. Razafindranovona, INSEE. (2020). Être parent : Des cadres aux ouvrières, plus de conséquences sur l'emploi des femmes. *INSEE*, 1795.
- <https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/version-html/4465360/ip1795.pdf>
- Le Huche, M. (2008). *Hector l'Homme extraordinairement fort* (didier jeunesse).
- Lenain, T., & Durand, D. (1998). *Mademoiselle Zazie a-t-elle un zizi ?* (Nathan).

- Les journalistes de la rédaction de CNRS Le journal. (2017, novembre 15). *Françoise Héritier et les lois du genre* [Entretien].  
<https://lejournal.cnrs.fr/articles/francoise-heritier-et-les-lois-du-genre>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2020). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*.  
<https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-03/t-l-charger-la-version-imprimable-de-filles-et-gar-ons-dition-2020-51746.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et des sports. (2020). *Programme du cycle I En vigueur à la rentrée 2020*.
- Missoffe, P. (2015). *Stéréotypes, représentations sexuées et inégalités de genre dans les manuels scolaire*. 8. <https://doi.org/10.4000/revdh.1667>
- Noël, G. (1999). *Personne ne m'aime*. Flammarion Jeunesse Père Castor.
- Petrovic, C. (2004). Filles et garçons en éducation : Les recherches récentes. *Carrefours de l'éducation*, 17(1), 76-100. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cdle.017.0076>
- Petrovic, C. (2014a). Le développement de l'identité sexuée au sein du système de genre. In F. Hauwelle, M.-N. Rubio, & S. Rayna, *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance* (p. 29). ERES. <https://doi.org/10.3917/eres.rubio.2014.01.0029>
- Petrovic, C. (2014b). Le développement de l'identité sexuée au sein du système de genre. In *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance* (p. 29-48). Érès; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/eres.rubio.2014.01.0029>
- Queffelec, Y. (2004). *La princesse qui détestait les légumes*. Circonflexe.
- Raisson, G., & Perrin, C. (2008). *T'es fleur ou t'es chou"* (Rue du monde).
- UNESCO. (s. d.). *THEORIE DU GENRE Pour les étudiants de niveau Licence 1*. UNESCO.
- Vidal, C. (2002). « *Le cerveau, le sexe et l'idéologie dans les neurosciences* », *L'orientation scolaire et professionnelle*. Open Edition Journals.

<https://journals.openedition.org/osp/3389>

Vidal, C. (2011). « Le cerveau a-t-il un sexe ? » *L'école des parents*, 593(6), 26-27.

Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/epar.593.0026>

Zegaï, M. (2014). *Du jeu dans les catégories de genre ? Le jouet comme outil de socialisation sexuée et de définition du champ des possibles au centre des interactions familiales dans Sinigaglia-Amadio Sabrina (dir.), Enfance et genre : De la construction sociale des rapports de genre et ses conséquences*. Presses Universitaires de Nancy.

## ANNEXES

**Annexe N°1 : Orientations des élèves selon leur sexe en 2017 à l'issue de la seconde générale et technologique en (%).**

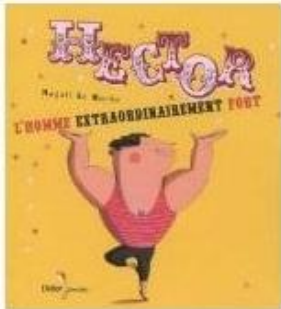

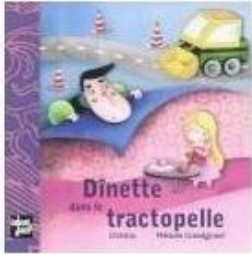
	Filles	Garçons
<b>Première générale</b>	<b>69,2</b>	<b>60,7</b>
- Première S	30,8	38,8
- Première ES	24,4	18,0
- Première L	14,0	3,9

## Annexe N° 2 : Emploi du temps type de la classe.

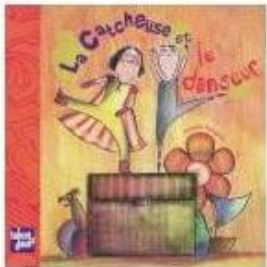
### Période 3 - Jour 2

7h50 – 8h15	<b>ACCUEIL</b>		
8h15 – 8h30	<b>RITUELS</b>		
<p>Q : Se repérer dans le déroulement de la matinée / Répéter le nom du jour d'aujourd'hui.          O : Reconnaître et nommer ses camarades de classe pour la distribution des étiquettes prénoms.          Q : Réciter le début de la comptine numérique jusqu'à 3 (nombre d'absents).          O : Observer et décrire en situation la météo du jour.</p>			
<i>Présentation des ateliers (+5min) et rotation des ateliers (+5min)</i>			
8h35 – 8h50 8h55 – 9h10	<b>CONSTRUIRE LES PREMIERS OUTILS POUR STRUCTURER SA PENSEE PS</b>		
A. Dirige	O : Construire des collections de 1 et 2 en utilisant une procédure numérique ou non numérique	A : Piocher une carte et placer le nombre de jetons de la carte sur la chenille.	M : Support chenille, colorinos, cartes, boîte.
A. Semi-dirige 1	O : Séance mémoire Florence Cynthia	A : Séance mémoire Florence Cynthia	M : Séance mémoire Florence Cynthia
A. Semi-dirige 2	Q : Reproduire à l'identique un algorithme	A : Reproduire la première tige de l'abaque sur les autres tiges	M : Abaques
A. Autonome	Q : Travailler en autonomie	A : Assembler des blocs de construction A : Coins jeux	M : Blocs de construction M : Jeux libres.
<i>Retour au calme (+5min) et rotation des ateliers (+5min)</i>			
9h40 – 9h50 9h55 – 10h05	10h05 – 10h20	<b>CONSTRUIRE LES PREMIERS OUTILS POUR STRUCTURER SA PENSEE - TPS</b>	
A. Dirige	O : Construire des collections de 1 et 2 en utilisant une procédure numérique ou non numérique	A : Piocher une carte et placer le nombre de jetons de la carte sur la chenille	M : Support chenille, colorinos, cartes, boîte
A. Semi-dirige 1	O : Séance mémoire Florence Cynthia	A : Séance mémoire Florence Cynthia	M : Séance mémoire Florence Cynthia
A. Semi-dirige 2	Q : Reproduire à l'identique un algorithme	A : Reproduire la première tige de l'abaque sur les autres tiges	M : Abaques
A. Autonome	Q : Travailler en autonomie	A : Assembler des blocs de construction A : Coins jeux	M : Blocs de construction M : Jeux libres.
10h20 – 10h45	<b>AGIR, S'EXPRIMER, COMPRENDRE A TRAVERS LES ACTIVITES PHYSIQUES</b>		
A. Dirige	Q : Enchaîner des actions en adaptant le rythme au son de la musique	A : Marcher dans l'herbe au son de la musique, se placer dans un cerceau au son des paroles et faire ce que disent les paroles	M : Cerceau, baffle, téléphone ou ordinateur.
10h45 – 10h55	<b>AGIR, S'EXPRIMER, COMPRENDRE A TRAVERS LES ACTIVITES ARTISTIQUES</b>		
Objectif : acquérir un répertoire de comptines.		Activité : Chanter et faire la gestuelle d'une comptine	Matériel : tablette/classeur de comptines
10h55 – 11h05	<b>MOBILISER LE LANGAGE DANS TOUTES SES DIMENSIONS (L'oral)</b>		
Objectif : Ecouter une histoire animée.		Activité : Vidéo sur le thème de la période.	Matériel : Tablette.
11h05 – 11h15	<b>MOBILISER LE LANGAGE DANS TOUTES SES DIMENSIONS (L'oral)</b>		
Activités en regroupement : lecture d'un album Bilan de la matinée.			
11h30 – 13h05	<b>TEMPS MERIDIEN</b>		
13h05 – 14h00	<b>SIESTE / Réveil progressif des élèves / Passage aux toilettes / Jeux calmes</b>		
14h00 – 14h20	<b>RECREATION</b>		
<i>Retour au calme (+5min) et rotation des ateliers (+5min)</i>			
14h20 – 14h35 14h40 – 14h55	<b>AGIR S'EXPRIMER COMPRENDRE A TRAVERS LES ACTIVITES ARTISTIQUES (les productions plastiques et visuelles)</b>		
A. Dirige	Q : Tracer 3 cercles concentriques autour d'une gommette à la craie (ou crayon woody)	A : Faire 3 ronds autour d'une gommette	M : Craies, grande feuille gommettes
A. Semi-dirige A. Autonome (TPS)	Q : S'investir dans une activité.	A : Atelier au choix	M : Mat. à disposition
14h50 – 15h00	<b>MOBILISER LE LANGAGE DANS TOUTES SES DIMENSIONS (L'oral)</b>		
Bilan des activités de la journée.			




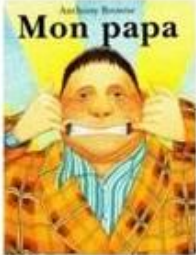
**Annexe N°3 Liste des albums de jeunesse lus pour le choix du support de séquence avec résumés.**

TITRE	MAISON D'EDITION / ANNEE	AUTEUR + PREMIERE DE COUVERTURE
<i>Hector l'homme extraordinairement fort</i>	Didier Jeunesse, 2008	Magali le Huche
<p>RESUME</p> 	<p>Hector, c'est l'homme extraordinairement fort, capable de soulever à la seule force de son index deux machines à laver de linge mouillé. Mais Hector c'est aussi un homme extraordinairement doux. Un régal d'humour et de tendresse.</p>	
<i>Mademoiselle Zazie a-t-elle un zizi ?</i>	Nathan, 1998	Thierry Lenain & Delphine Durand
<p>RESUME</p> 	<p>Avant pour Max, tout était simple : il y avait les « Avec-zizi » et les « Sans-zizi ». Les « Avec-zizi » sont les plus forts bien sûr. Mais un jour Zazie entra dans la classe. C'est une « Sanszizi » et pourtant elle n'a pas peur de grimper aux arbres, elle a un vélo de garçon et quand elle se bat, elle gagne. Max décide alors de mener une enquête qui finira par changer sa vision de l'humanité. Sur le ton enjoué et impertinent propre à Thierry Lenain.</p>	
<i>Dinette dans le tractopelle</i>	Talents Hauts, 2009	Christos & Mélanie Grandgirard
<p>RESUME</p> 	<p>Dans un catalogue, les pages roses des jouets de filles sont bien séparées des pages bleues des jouets de garçons. Jusqu'au jour où le catalogue est déchiré et recollé dans le désordre. La poupée Annabelle qui rêvait de jouer au tractopelle rencontre la figurine Grand Jim qui louchait sur la dinette. L'occasion pour les garçons et les filles de s'amuser enfin ensemble dans un catalogue aux pages violettes. Un pied de nez fantaisiste aux injonctions sexistes des catalogues de jouets.</p>	



La catcheuse et le danseur	Talents Hauts, 2010	Estelle Spagnol
<p>RESUME</p> 	<p>Bonnie aime une foule de choses, notamment faire du catch. Kim vient de loin et rêve d'être danseur. Les deux amis en profitent pour monter un grand spectacle époustouflant. Et leurs talents font école. Un éloge gai et fantasque du potentiel de chacun.</p>	



T'es fleur ou t'es chou	Rue du monde, 2008	Gwendoline Raisson & Clotilde Perrin
RESUME 	Les garçons, c'est comme ci, les filles, c'est comme ça et patati et patata... Mais comme Maël veut jouer à la fois avec Léo et Lila, ils inventent tous les trois de nouveaux jeux. La danse des camions, la maman de l'espace, la dinette mitrailleuse. Léger et fantaisiste.	
Amélie conduit	L'école des loisirs, 2001	Olivier Melano
RESUME 	C'est décidé, quand elle sera grande, Amélie sera conductrice. Mais conductrice de quoi ? Avion, train, bateau ? Un livre qui permet de découvrir les différents postes de pilotage et d'inviter les enfants à se projeter. Pour les petits.	
Ma maman	Kaléidoscope, 2005	Antony Browne
RESUME 	Elle est bien ma maman. C'est une jongleuse prodigieuse, elle chante comme un ange, rugit comme un lion. Elle est douce comme un chaton et costaud comme un rhinocéros. Elle pourrait être danseuse, astronaute ou grand patron. C'est une supermaman. Une déclaration d'amour à une mère qui se joue des stéréotypes.	
Mon Papa	Kaléidoscope, 2002	Antony Browne
RESUME 	Il est bien mon papa. Il n'a peur de rien, pas même du Grand Méchant Loup. Il peut sauter par dessus la lune ou gagner la course des papas à l'école, sans problème. Mon papa est un danseur génial et un chanteur exceptionnel. Je l'aime et il m'aime. Une déclaration d'amour à un père qui se joue des stéréotypes.	

Annexe N°4 : Productions des élèves.

Productions des élèves pour la séance 3 :





